

# QUALITE INTERACTIONNELLE DES ENSEIGNANTS ET SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE DES ETUDIANTS A REUSSIR LES EVALUATIONS

**Idrissa OUEDRAOGO**

*Enseignant-Chercheur  
Université Norbert ZONGO  
Koudougou, Burkina-Faso  
ouedidrissa11@gmail.com*

**Élie Corneille DAKUYO**

*Enseignant-Chercheur  
Université Joseph KI-ZERBO  
Ouagadougou, Burkina-Faso  
celiedakuyo@gmail.com*

## Résumé

*L'objectif de cette étude est d'analyser l'influence de l'interaction enseignant-étudiant sur le sentiment d'efficacité des étudiants à réussir les évaluations à l'université. Nous avons formulé l'hypothèse que l'interaction entre l'enseignant et les étudiants (IEE) pendant les cours a une incidence sur la manière dont les étudiants entrevoient leurs capacités à réussir les évaluations futures. Nous inscrivant dans l'orientation du paradigme des processus-médiateurs, nous avons recueilli le sentiment de trois cent (300) étudiant(e)s réparti(e)s entre les deux plus grandes universités publiques du Burkina Faso que sont l'Université Joseph KI-ZERBO et l'Université Norbert ZONGO à l'aide d'un questionnaire de type Likert. Les principaux résultats font état de ce que les étudiants ont un sentiment d'efficacité diversement influencé par la forme d'interaction qu'ils ont avec les enseignants. Les étudiants expriment globalement un faible sentiment d'efficacité lorsque les enseignants utilisent des formes d'interactions négatives comme l'intimidation, l'absence de feedback, le manque de transparence, l'autoritarisme ; tandis qu'à rebours, les étudiants affichent un réel optimisme pour réussir les évaluations à venir.*

*Mots-clés : interaction, étudiant, enseignants, évaluation, efficacité.*

---

## Abstract

*The purpose of this study is to analyze the influence of the teacher-student interaction on students' sense of efficacy in passing university assessments. We hypothesized that teacher-student interaction (TSI) during lectures affects how students perceive their abilities to pass future assessments. Following the orientation of the process-mediator paradigm, we collected the feelings of three hundred (300) students from the two largest public universities in Burkina Faso, Joseph KI-ZERBO University and Norbert ZONGO university, using a Likert-type questionnaire. The main results show that students have a sense of effectiveness that is variously influenced by the form of interaction they have with teachers. Overall, students express a low sense of efficacy when teachers use negative forms of interaction such as intimidation, lack of transparency, authoritarianism ; while on the other hand, students display real optimism about passing upcoming assessments.*

*Keywords : interaction, student, teachers, assessment, efficacy.*

---

## Introduction

La réussite des apprentissages est le plus souvent abordée sous un angle multifactoriel. P. Bourdieu et J.-C. Passeron, (1970, 1985) par exemple l'abordent sous l'angle de l'environnement socio-familial. D'autres se sont plutôt intéressés à l'environnement scolaire en parlant d'un effet de l'enseignant sur les apprentissages des élèves appelé effet-maitre (P. Bressoux, 1994, 2012). Pour rendre compte de cet effet, nombre d'auteurs scrutent du côté des pratiques. Ainsi, les pratiques enseignantes sont actuellement un des centres d'intérêt qui mobilisent l'attention de chercheurs du Nord comme du Sud (M. Altet, 2002, 2007 ; P. Bressoux, 2012 ; M. Altet, A. Paré/Kaboré & H.N. Sall, 2015, L. Talbot, 2012, T. Lawaurier & A. Akkari, 2015). La plupart de ces recherches recommandent implicitement un changement de paradigme dans le processus enseignement/apprentissage. De notre point de vue, cette recommandation doit induire systématiquement une ré-articulation de la communication entre les acteurs de la classe,

en somme un changement dans les rapports interpersonnels en classe. Or, comme l'indique P.A. Genoud (2004), dans la littérature comme dans les programmes de formation, on accorde moins d'importance au relationnel et on reste focalisé sur les aspects didactiques. Même là encore, il est courant que des enseignants se limitent à livrer le contenu à apprendre sans une ouverture pour discuter de l'évaluation qui est pourtant, non seulement l'élément de mesure mais surtout l'élément qui va décider de l'avenir de l'étudiant. En clair, il n'est pas rare que des enseignants finissent leurs cours, sans piper mot sur l'évaluation avec les étudiants. Or, l'évaluation est partie intégrante du processus enseignement-apprentissage et on l'aborde au mieux lorsqu'on y est préparé auparavant.

C'est fort de ces constats que cette étude s'intéresse à la dynamique interactive entre les acteurs de la classe en lien avec l'évaluation. Plus précisément, elle se fixe pour objectif d'analyser l'effet de l'interaction enseignant-étudiant (IEE) sur le sentiment d'efficacité des étudiants à réussir les évaluations. En effet, pour nous, les résultats de l'évaluation n'émanent pas que des connaissances que l'évalué a assimilées ou non. C'est un processus relativement long que l'étudiant co-construit avec ses pairs mais aussi et surtout avec l'enseignant.

L'enseignant est un acteur d'influence majeure sur l'apprentissage des étudiants. Si l'on s'en tient à ce regard, l'on peut souligner que la manière d'enseigner et de gérer la classe, les relations et interactions, ainsi que la manière d'agir sur les aptitudes de l'apprenant sont des fondamentaux de l'apprentissage. Alors, la qualité des relations et interactions de l'enseignant pendant le processus enseignement-apprentissage peut amener l'étudiant vers la réussite ou l'échec (P. Bressoux, 2007, 2012 ; J. Clanet & L. Talbot, 2012). Pour nous, cette étude revêt une double utilité, théorique et pratique. Son utilité théorique porte sur notre ambition d'accroître les connaissances fondamentales dans le domaine, et ainsi pallier le déficit dont parle P.A. Genoud (2004). Dans un second temps, l'étude revêt

une utilité pratique au sens où cela susciterait une plus grande réflexivité en termes de pédagogie universitaire (chantier en pleine construction dans nos universités).

Pour rendre compte du phénomène, nous avons réalisé une enquête de terrain dans les deux plus grandes universités du Burkina Faso dont les résultats sont discutés. Mais avant nous discutons des enjeux de l'évaluation à l'université et des interactions enseignant-étudiants pour exposer à la suite l'ancrage théorique.

## 1. Analyse conceptuelle

Deux grands concepts sont abordés dans cette étude. Il s'agit de l'évaluation et de l'interaction dans son rapport au climat de la classe. Dans ce point, nous discutons de ce que la littérature fournit comme éléments de connaissance sur ces concepts.

### 1.1. L'évaluation à l'université

Le terme évaluation est polysémique. Toutefois, à chaque fois qu'il est employé, c'est pour désigner l'attribution d'une valeur. Dans le domaine de l'enseignement supérieur, l'évaluation est un terme générique qui désigne toutes les procédures de mesure de performances (N. Rege Colet, 2005). Pour cette auteure, les mesures se déploient à trois niveaux. Le premier niveau porte sur les individus. Il consiste à évaluer les prestations des étudiants (évaluation des apprentissages) ou les prestations pédagogiques des enseignants (évaluation de l'enseignant). Le deuxième niveau concerne les « productions » éducatives que sont les enseignements ou les programmes dispensés par un centre de formation. Dans ce cas, la mesure porte sur la qualité d'un enseignement ou d'un programme. Dans le contexte qui est le nôtre<sup>69</sup>, l'évaluation de l'enseignant va au-delà de la seule

---

<sup>69</sup> Le Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES) est l'organe par excellence d'évaluation des enseignants du supérieur au Burkina Faso.

prestation pédagogique pour embrasser les productions scientifiques et l'apport à la vie de la communauté universitaire. Le troisième niveau enfin, porte sur les structures institutionnelles et examine les activités d'enseignement et de recherche des départements, des sections, des facultés ou encore des universités dans leur globalité. L'approche qui est la nôtre ici ne s'intéresse qu'au premier niveau et plus précisément à l'évaluation des apprentissages, moment clé du processus décisionnel dans l'enseignement supérieur. Les modalités de l'évaluation dans le cycle licence dans les universités burkinabè sont fixées par l'Arrêté ministériel n°2019\_073/MESRSI/SG/DGESup du 25/02/2019 portant régime général des études du diplôme de licence dans les institutions publiques et privées d'enseignement supérieur et de recherche.

Bien que ces évaluations soient importantes, la difficulté réside en fait dans la complexité de l'évaluation des apprentissages du fait de la pluralité des approches et des pratiques. Il serait donc intéressant de rechercher une adaptation des méthodes, outils et objet évalué aux finalités assignées à l'évaluation.

L'acte d'évaluer requiert plusieurs exigences selon les docimologues. Une bonne évaluation doit être à la fois fidèle, valide et sensible. Qu'est-ce à dire ? Une épreuve est fidèle si le temps qui passe n'altère pas le jugement que le même enseignant ou un autre porte sur l'évaluation. Par exemple, un enseignant qui juge son évaluation très bonne aujourd'hui et estime qu'elle est de piètre qualité demain aura conçu une évaluation qui n'est pas fidèle. L'évaluation est dite valide quand elle mesure ce qu'elle ambitionne mesurer effectivement. Et enfin, la sensibilité veut que la valeur attribuée à une production puisse évoluer si elle est attribuée à une autre production de meilleure qualité, aussi infime soit-elle. En tout état de cause, on peut voir dans l'acte d'évaluer une façon de recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables, examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs

fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision (J. Pilet, C. Allard & J. Horoks, 2019). Cette définition précise l'existence de critères adéquats susceptibles de fédérer les enseignants.

Dans le domaine de l'éducation, l'objet d'apprentissage se définit en une série d'objectifs à atteindre. Dans ce contexte, N. Monney et S. Fontaine (2016) considèrent qu'il s'agit pour l'enseignant d'évaluer les connaissances qui ont été acquises ou l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Ils précisent que l'évaluation joue un rôle de régulation des apprentissages de l'apprenant et très souvent se déroule dans une démarche sommative. L'évaluation va produire de l'information plus ou moins claire pour permettre de prendre des décisions. Elle permet de refléter le processus (formatif ou sommatif) par lequel l'enseignant reconnaît des compétences chez un apprenant, en général par le biais de résultats à une épreuve (P.A. Genoud, 2004). Elle est également de la représentation, du moment où elle a une connotation subjective. Cette attribution se réfère à une appréciation ou un jugement qui se fait selon le point de vue de l'enseignant. Mais pour réduire au maximum cette marge de subjectivité, il importe que l'enseignant co-construise avec les étudiants l'acte d'évaluer. Or, cela ne semble pas un acquis dans le système d'évaluation à l'université.

G. Delacôte (1996) considère que l'acte d'évaluation peut s'inscrire dans un triangle dont les trois pôles sont : le résultat, la valeur et les activités mentales. Le résultat de l'apprentissage est un produit, un comportement qui montre ce que l'apprenant sait et/ou sait faire au moment et dans les conditions où il est évalué. Pour appréhender efficacement ce résultat, il est important de réaliser des évaluations formatives, processus d'évaluation continue, qui permet à l'enseignant et à l'étudiant de savoir à tout moment où en sont les constructions de connaissances, d'identifier les éventuelles difficultés et de réguler les pratiques d'enseignement ou d'apprentissage en conséquence (L. Talbot, 2017 ; N. Frey, J. Hattie & D. Fisher,

2018). La valeur du résultat de l'apprentissage est traduite en note. Les activités mentales de l'étudiant permettent les apprentissages et donc la mise en œuvre des connaissances et compétences. C'est un ensemble de processus cognitifs, socioaffectifs, culturels, etc. dont le déroulement efficace appellerait à des négociations entre enseignant et apprenant au sujet de l'évaluation (J. Pilet, C. Allard & J. Horoks, 2019). Plus précisément, il serait intéressant que des discussions sur les critères et exigences des évaluations, en particulier celles sommatives, aient lieu afin de construire une représentation partagée de ce qui est attendu, foi de J. Hattie (2017). Toutefois, nous suspectons les pratiques pédagogique-didactiques dans nos universités de ne pas être assez ouvertes à cette approche. Pour en savoir davantage, il convient de définir un cadre d'analyse des interactions en lien avec la perception de l'acte d'évaluation par les étudiants.

### *1.2. Les interactions et le climat de la classe*

Il ne fait aucun doute que la manière dont les acteurs (enseignants comme étudiants) interagissent lors des activités d'apprentissage a une incidence sur le climat général de travail dans les classes. Que faut-il entendre par interaction ? Le concept est formé par deux mots « inter » et « action » qui suggèrent l'idée d'une action mutuelle, d'une réciprocité. Selon E. Marc et D. Picard (2016, p.91) l'interaction impose une coprésence dans un espace où ont lieu des comportements soumis à une influence réciproque. Pour eux donc, l'étude de l'interaction consiste à observer comment les gens se comportent en situation de coprésence et analyser ce comportement en termes de fonctionnalité, d'enjeux, de stratégies, de normalisation, de déviance. L'interaction peut être positive (participation, coopération, intégration, adaptation, émulation, etc.), ou être négative (rivalité, discrimination, conflit, insulte, etc.).

Dans le domaine des interactions en classe, M. Altet (2017, p.1203) propose une distinction en trois catégories que sont :

1. Le domaine d'interactions de type émotionnel et relationnel ;
2. Le domaine d'interactions d'ordre pédagogique : organisation et gestion du groupe classe et des conditions d'apprentissage ;
3. Le domaine d'interactions d'ordre didactique-épistémique : gestion, structuration des apprentissages et des savoirs construits, en observant les enseignants dans leurs interactions avec les élèves au niveau des prises de parole et des activités des uns et des autres. Notre propos porte sur toutes ces catégories tout en les orientant vers tout ce qui prépare à l'évaluation.

L'enseignant a une personnalité, des émotions, des croyances, des comportements et des attentes à l'égard des apprenants qui ne sont pas sans incidence sur sa manière d'interagir avec ses étudiants. C'est tout ceci combiné au feedback des étudiants qui va moduler ses conduites dans les classes. Notons que ce feedback ou rétroaction est vraiment capital (N. Frey, J. Hattie & D. Fisher, 2018) car, même si on peut dégager un profil interactionnel plus ou moins stable d'un enseignant donné, il n'en demeure pas moins que d'une classe à une autre, d'une promotion à une autre, il y a une variation dans la conduite de l'enseignant.

Des auteurs comme N. Gaudreau (2020), V. Bédin et D. Broussal (2011) montrent qu'il y a un intérêt certain à ce qu'il y ait une bonne relation enseignant-étudiant peu importe le niveau d'enseignement car cela permettrait d'influer positivement sur la motivation, l'engagement et la persévérance des étudiants et par voie de conséquence de soutenir un climat de classe agréable.

De façon générale, la qualité de la relation entre l'apprenant et son enseignant influence la réussite académique de plusieurs façons. En plus d'être considérée comme étant l'un des facteurs qui influencent considérablement l'apprentissage des élèves (I. Ouédraogo, 2021), elle affecte de manière importante leurs comportements en classe (N. Gaudreau, 2011, p.6). Il est aussi



avéré que lorsqu'un enseignant perçoit un apprenant comme étant difficile, il est plus enclin à s'inscrire dans une relation coercitive avec lui, ce qui participe à la détérioration du climat de travail. Cette conception commande la réflexion suivant laquelle les perceptions influencent les rapports en classe. Pour nous, l'enseignant est celui qui, principalement, décide de la nature des relations qui existeraient entre lui et ses étudiants. Dès lors, nous sommes de ceux qui pensent que répondre avec amour aux comportements difficiles des apprenants contribue à les adoucir. Cela est d'autant plus pertinent quand on sait que beaucoup de problèmes naissent dans les amphithéâtres à cause de la qualité des interactions. Ces problèmes interactionnels, malheureusement, se prolongent jusque dans les évaluations. C'est le cas avec les évaluations de type punition proposées par certains enseignants. C'est à l'enseignant, qui en principe est un acteur averti, de travailler à établir une relation de qualité qui, pour B. Wentzel (2012), est une relation durable, de confiance, faite d'intimité et de partage, associée à des affects positifs et une forte proximité, une relation où la communication occupe une place importante.

## 2. Cadre théorique

Plusieurs paradigmes permettent d'aborder les pratiques enseignantes. Toutefois, pour le besoin de la cause, c'est le paradigme des processus médiateurs qui est explicité. À la suite, nous discutons de la théorie du sentiment d'efficacité personnelle en expliquant en quoi elle apporte une lecture intéressante à notre sujet d'étude.

### 2.1. *Le paradigme des processus médiateurs*

Un paradigme est dans la perspective de T. Kuhn cité par G. Willet (1996, p.4) « ce qui fonde et maintient le consensus entre des spécialistes quant au choix légitime des problèmes concrets à résoudre, aux méthodologies à utiliser et aux manières de

trouver des solutions concrètes ». En plus d'être théorique, il est pratique. Il existe une pluralité de paradigmes pour aborder les pratiques enseignantes, mais celui des processus médiateurs nous semble plus approprié à ce sujet. La spécificité du paradigme des processus médiateurs est qu'il se centre sur les processus humains qui prennent place entre les conduites d'enseignement et les résultats de l'apprentissage. Pour P. Bressoux (1994), il est basé sur la recherche des processus qui médiatisent la relation entre comportement et apprentissage. Le paradigme des processus médiateurs propose la prise en compte des activités cognitives des apprenants en se focalisant sur le processus humain qui sert de médiateur entre le stimulus de l'enseignement et les résultats de l'apprentissage (P.A. Genoud, 2004). Il s'est constitué en réaction avec le paradigme processus-produits qui entendait rendre compte de l'apprentissage des élèves sur la base du comportement observable de l'enseignant (paradigme d'inspiration behavioriste). Beaucoup plus d'inspiration cognitiviste, le paradigme des processus médiateurs accorde une place de choix à l'apprenant. L'étudiant y est perçu comme un participant actif, dont les représentations sont influencées par ses attitudes, ses expériences antérieures et ses croyances. P.A. Genoud (2004) indique alors qu'une meilleure compréhension des processus d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que de multiples possibilités d'amélioration peuvent émerger lorsqu'on examine de quelle manière ces enseignements et l'environnement d'apprentissage sont vécus et interprétés par les apprenants. Dès lors, aborder les processus d'enseignement au travers de la perception de l'étudiant est une manière de s'intéresser aux relations interpersonnelles par le biais des perceptions des étudiants de la situation étudiée. L'étudiant est un participant actif dans le processus enseignement/apprentissage dont les représentations participent à l'activité et à la tâche d'évaluation. Ces dernières sont influencées par ses attitudes, ses expériences antérieures et ses croyances, toutes construites par interaction dans les

situations didactiques. Il apparaît digne d'intérêt de discuter donc du sentiment d'efficacité personnelle dans son rapport à l'évaluation.

## ***2.2. Le Sentiment d'efficacité personnelle dans son rapport à l'évaluation***

Le concept de Sentiment d'efficacité personnelle (SEP) ou Sentiment d'auto-efficacité développé par A. Bandura (2003, 2007) permet d'expliquer dans une certaine mesure le niveau de performance qu'affichent les individus dans leurs activités. En effet, A. Bandura va du principe qu'à côté des aptitudes dont on dispose pour réussir une activité, il y a la croyance en ces aptitudes également ; ce qu'il appelle sentiment d'efficacité personnelle (SEP) ou sentiment d'auto-efficacité. Par SEP donc, il faut entendre la croyance (teintée d'une certaine relativité) qu'un individu a de sa capacité à réussir quelque chose dans un domaine donné. Le SEP n'est pas forcément en lien avec les aptitudes réelles de l'individu mais bien la croyance de pouvoir réaliser quelque chose avec ce qu'il pense posséder. Toutefois, pour B. Galand et M. Vanlede (2004), il existe une forte relation entre le SEP, la performance et la persévérance. A. Bandura (2007, p.12) définit le Sentiment d'efficacité personnelle comme « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités ». Le SEP interviendrait dans presque tous les secteurs d'activités de l'homme et l'évaluation des apprentissages n'est pas en reste. Pour l'auteur, ce jugement que la personne se construit de ses propres capacités de réussite a une incidence sur son engagement dans la tâche et partant la réussite de celle-ci. En clair, plus on croit en ses chances de réussite d'une tâche, mieux on s'engage et mieux se porterait le résultat. C'est aussi la conviction de B. Galand et M. Vanlede, (2004).

Le sentiment d'efficacité personnelle est alimenté par quatre sources (P. Carré, 2004 & A. Bandura, 2007). Il s'agit des expériences actives de maîtrise, des expériences vicariantes, de la persuasion verbale et des états émotionnels et physiologiques. Les expériences actives de maîtrise sont la source la plus influente et concerne les performances antérieures, les succès et les échecs sur lesquels l'individu prend appui pour juger ses capacités. Ensuite viennent les expériences vicariantes qui se réfèrent à la comparaison sociale, c'est-à-dire que l'individu observe et se compare à d'autres individus qui ont des similitudes avec lui et essaie de faire un rapprochement des capacités. La troisième source d'importance, c'est la persuasion verbale qui rassemble l'ensemble des encouragements, des conseils prodigués par une personne significative aux yeux de l'individu. On s'aperçoit alors de tout l'intérêt de développer avec les apprenants des interactions positives. Et pour terminer, l'individu a recours à son état émotionnel et physiologique face à un certain nombre d'activités, en particulier dans les domaines physiques et de la gestion de stress (P. Carré, 2004).

Le changement de paradigme prôné requiert l'implémentation de l'apprentissage actif. Par exemple, J. Hattie (2017) témoigne tout l'intérêt qu'il y a à créer les conditions d'échanges non seulement entre enseignant-étudiant mais aussi entre les étudiants eux-mêmes. Appliqué à la question de l'évaluation, cela appelle à une forme de transparence au sujet de l'évaluation sinon à une « démocratisation ».

Le SEP est à notre sens un indicateur pour apprécier l'état d'esprit des étudiants devant les évaluations. C. Pelletier (2022), après avoir interrogé 355 étudiants collégiaux, démontre que le SEP s'explique par des dimensions de pratiques enseignantes comme les défis d'apprentissage et choix des tâches, le modelage par l'enseignant et par d'autres modèles, les messages d'efficacité et les relations positives.

### **2.3. Objectifs de la recherche, questions et hypothèses**

L'objectif visé à travers cette étude est d'analyser l'effet de l'interaction enseignant-étudiant (IEE) sur le sentiment d'efficacité des étudiants à réussir les évaluations. De manière plus spécifique, il s'agit de rechercher d'éventuels liens entre la qualité de l'interaction et le sentiment d'auto-efficacité des étudiants à réussir les évaluations. Dès lors, la question que soulève cette étude est : quelle incidence l'interaction enseignants-étudiants a sur le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants à réussir les évaluations ? Spécifiquement, comment se présente le sentiment d'auto-efficacité des étudiants au sujet de la réussite des évaluations quand l'interaction avec l'enseignant est jugée négative ? Comment se présente le sentiment d'auto-efficacité des étudiants au sujet de la réussite des évaluations quand l'interaction avec l'enseignant est jugée positive ? Nous avons choisi de formuler l'hypothèse suivant laquelle l'interaction entre l'enseignant et les étudiants a une incidence sur la manière dont les étudiants entendent leurs capacités à réussir les évaluations. Nous interrogeons ici des variables qui portent sur l'interaction de l'enseignant avec les étudiants et son effet sur le SEP des étudiants à réussir les évaluations. Nous envisageons cette interaction sous deux angles : une interaction dite positive et une autre dite négative. L'interaction positive qui relève de la pédagogie active prend en charge le fait d'instaurer des relations positives avec les étudiants, de rassurer (V. Bédin et D. Broussal, 2012), d'user d'enseignement explicite (C. Gauthier, S. Bissonnette & M. Richard, 2013) de traiter les erreurs à travers des évaluations formatives (N. Frey, J. Hattie & D. Fisher, 2018), d'offrir des possibilités de choix (A. Danley & C. Williams, 2020) de faire preuve de compromis, de redevabilité, de transparence (E.T. Pascarella, T.A. Seifert., & Whitt E.J. 2008), d'accompagnement ; tandis que celle négative allie les formes d'intimidation (D. Putwain, W. Symes & T. McCaldin, 2017), d'absence de compromis, d'absence de feedback sur les

évaluations passées, de soi autoritaire, de manque de transparence. Plus spécifiquement, nous disons qu'une interaction positive augmente le SEP des étudiants quant à la réussite des évaluations ; tandis que celle négative diminue le SEP des étudiants à réussir les évaluations. Pour éprouver ces hypothèses, une description méthodologique s'impose. C'est l'objet du point subséquent.

### 3. Méthodologie

La méthodologie a consisté à recueillir, grâce à un questionnaire de Likert, la perception du sentiment d'efficacité d'étudiants dans les deux plus grandes universités du Burkina Faso. Ce sont l'Université Joseph KI-ZERBO (UJKZ) et l'Université Norbert ZONGO (UNZ) qui représentent respectivement 33,6% et 22,5% des étudiants au plan national<sup>70</sup>. Nous avons interrogé 300 étudiants, répartis suivant le pourcentage qu'occupe chaque université. Ainsi, on dénombre 180 de l'UJKZ et 120 de l'UNZ. Ces étudiants, exclusivement de niveau licence 2 et licence 3, ont été choisis dans des facultés variées. La licence 1 a été exclue parce que n'ayant pas suffisamment d'expérience universitaire pour connaître les enseignants et leurs pratiques. Au-delà de la licence 3, les évaluations se font sous des formes très variées et régulièrement en travaux de groupe, ce qui de notre point de vue compliquerait l'appréciation individuelle. Nous avons choisi de construire une échelle conformément à la conception de A. Bandura (2007) suivant laquelle, toute échelle de mesure du SEP devrait être spécifiquement rattachée au type d'activité qu'elle cible. Notre échelle de type Likert comporte cinq niveaux renseignant sur le degré du sentiment d'efficacité suivant la forme d'interaction que l'enseignant est supposé avoir avec les étudiants. Le niveau 1 indique que c'est « extrêmement faible »,

---

<sup>70</sup> Tableau de bord 2020/2021 de l'enseignement supérieur du Burkina Faso

le 2 pour « faible », le 3 pour « moyen », le 4 pour « élevé » et le niveau 5 indique que c'est « extrêmement élevé ».

La méthode d'analyse des données, réalisée avec le logiciel SPSS, est essentiellement descriptive. Nous avons effectué une analyse de la variance à un facteur avec un test de Fischer. Le facteur retenu est l'université d'appartenance. Nous avons retenu un seuil de significativité de 0,05 pour l'interprétation des résultats. Les moyennes des SEP (pair en opposition) ont été comparées à l'aide d'un test de comparaison de moyenne.

#### **4. Présentation et analyse des principaux résultats**

En rappel, chaque étudiant avait à renseigner dix items liés deux à deux par l'affirmative et la négative. Nous présentons et analysons donc les résultats suivant cinq rubriques que sont la forme de communication, le feedback sur les évaluations antérieures, les conditions et critères d'évaluation, les possibilités de choix et les évaluations formatives.

##### ***4.1. Formes de communication et SEP des étudiants à réussir les évaluations***

Nous avons éprouvé deux dimensions de la communication que les enseignants ont avec les étudiants. L'enseignant peut, consciemment ou inconsciemment, développer une communication intimidante au sujet de l'évaluation. C'est le cas lorsque celui-ci, parce que contesté par un étudiant, dit que de toutes les façons c'est lui qui détient le stylo qui corrigera sa copie ou encore lorsque des enseignants disent clairement qu'avec eux, il faut être un génie pour avoir une certaine note. La communication peut aussi rassurer lorsque l'enseignant travaille à réduire les craintes des étudiants au sujet de l'évaluation. Par exemple dire aux étudiants qu'il s'agit seulement d'évaluer leur niveau de maîtrise des contenus et non leur personne et que pour cela, il s'agit d'être studieux pour performer. Ces deux formes de communications présentées aux

étudiants en lien avec leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP) à réussir les évaluations laissent voir ce qui suit :

**Tableau 1** : Intimidation et SEP à réussir les évaluations

IESR <sup>71</sup> d'appartenance	Intimidation et SEP		Assurance et SEP		Significativité de la différence (1)- (2)
	Moyenne (1)	Écart- type	Moyenne (2)	Écart- type	
<b>UJKZ</b>	1,76	0,87	4,53	0,70	***
<b>UNZ</b>	1,48	0,74	4,44	0,62	***
<b>Total</b>	1,65	0,83	4,49	0,67	***
<b>Prob &gt; F</b>	<b>0,0033</b>		<b>0,2740</b>		

*Note* : \*\*\* significatif à 1% ; \*\* significatif à 5% ; \* significatif à 10%

**Source** : Traitement données d'enquête octobre 2022

À la lecture de ce tableau, nous pouvons affirmer que les deux formes d'interaction impactent significativement le sentiment d'efficacité des étudiants à réussir les évaluations. L'intimidation érode substantiellement le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants à réussir les évaluations tandis que l'assurance augmente considérablement leur sentiment d'efficacité à réussir les évaluations. En effet, sur l'échelle de Likert de 1 à 5, on s'aperçoit que face à l'intimidation, les étudiants de l'UJKZ affichent une moyenne de 1,76 de SEP à réussir l'évaluation et ceux de l'UNZ affichent une moyenne de 1,48. Toutefois, lorsqu'ils sont rassurés par la communication de l'enseignant, leur niveau de SEP est élevé. Il est respectivement de 4,53 pour les étudiants de l'UJKZ et de 4,44 pour ceux de l'UNZ. Avec une probabilité de 0,0033 de se tromper, nous pouvons faire le commentaire que l'intimidation affecte le SEP suivant l'IESR et que pour le cas d'espèce, le SEP des étudiants de l'UNZ est plus affecté négativement. Par contre le SEP et l'assurance se comportent indépendamment de l'IESR d'appartenance (avec une probabilité de  $0,27 > 0,05$ ).

<sup>71</sup> Institution d'enseignement supérieur et de recherche



## 4.2. Feedback sur les évaluations antérieures

Dans nos universités, divers traitements sont réservés aux évaluations déjà faites. Nous sommes passés d'une législation qui ne consacrait pas la remise systématique des copies d'évaluations aux intéressés avant les délibérations à une autre beaucoup plus démocratique qui, en plus de consacrer la remise, donne le droit aux étudiants de bénéficier de corrigés des évaluations faites. Toutefois, il faut remarquer que beaucoup de difficultés subsistent quant à l'effectivité de cette mesure. Certains enseignants hésitent encore à proposer des corrigés de leurs évaluations à mettre à la disposition des étudiants, énonçant des raisons liées par exemple aux risques d'altération de la pensée critique des étudiants ou encore l'utilisation des propositions de corrigés par les étudiants à but commercial<sup>72</sup>. De plus, le système de notre enseignement supérieur est fait de sorte qu'il n'existe, de manière formelle, aucune plage pour l'enseignant d'interagir sur les évaluations déjà faites, dans le sens d'aider les étudiants. En effet, les évaluations sur table, comme on les appelle, interviennent après que l'enseignant ait épuisé son volume horaire. Après donc l'évaluation, l'enseignant corrige les copies et les fait parvenir à l'administration qui les met à la disposition des étudiants, le plus souvent sans propositions de corrigé l'accompagnant. Des plages de feedback sur les évaluations n'existent pas véritablement. Dans une telle situation, nous avons pensé que le SEP des étudiants serait diversement influencé par le traitement que l'enseignant réserve aux évaluations passées.

Après avoir sondé les étudiants, ceux-ci déclarent justement avoir un SEP sensible à cette situation. Lorsque l'enseignant réalise des feedbacks avec les étudiants sur les évaluations antérieures, ceux-ci affichent un réel optimisme quant à la réussite des évaluations futures. Ainsi, sur notre échelle de 1 à

---

<sup>72</sup> Ce phénomène est assez répandu sur les campus burkinabè et beaucoup d'étudiants y trouvent une véritable source de revenus.

5, les étudiants estiment à 4,73 en moyenne leur SEP lorsque des feedbacks sur les évaluations antérieures existent et à 2,28 lorsque c'est le contraire. En clair, réaliser des feedbacks avec les étudiants sur les évaluations antérieures place les étudiants dans un réel optimisme quant à leur chance de réussir les évaluations à venir. Autrement, il est d'un intérêt pédagogique et psychologique évident qu'il y ait un feedback sur les évaluations déjà faites. On peut ajouter que cette dynamique n'est aucunement corrélée significativement à l'université d'appartenance car on obtient respectivement pour le feedback et l'absence de feedback une probabilité de  $0,69 > 0,05$  et  $0,19 > 0,05$  de se tromper. C'est le commentaire que nous pouvons faire du tableau suivant :

**Tableau 2 :** feedback sur les évaluations antérieures et SEP à réussir les évaluations

IESR d'appartenance	Réalisation de feedback sur les évaluations antérieures et SEP		Absence de feedback sur les évaluations antérieure et SEP		Significativité de la différence (1)-(2)
	Moyenne (1)	Écart-type	Moyenne (2)	Écart-type	
UJKZ	4,74	0,47	2,22	0,95	***
UNZ	4,72	0,47	2,36	1,01	***
Total	4,73	0,83	2,28	0,98	***
Prob > F	<b>0,6869</b>		<b>0,1862</b>		

*Note :* \*\*\* significatif à 1% ; \*\* significatif à 5% ; \* significatif à 10%

**Source :** Traitement données d'enquête octobre 2022

### 4.3. Interactions axées sur les conditions et critères d'évaluation

Les échanges sur les conditions et critères d'évaluation participent de la démocratisation de l'acte d'évaluer. Dans le processus enseignement-apprentissage, construire avec les étudiants une compréhension partagée de l'acte d'évaluer est une exigence. Lorsque nous avons cherché à savoir à quel niveau

se situe le sentiment d'efficacité des étudiants sur l'échelle de 1 à 5 lorsque des discussions ont lieu entre enseignant et étudiants sur les conditions et critères de l'évaluation, nous avons obtenu, comme pour l'existence de feedback sur les évaluations, une moyenne de 4,73 ; qui se rapproche du niveau extrêmement élevé. Par contre, lorsque ces discussions n'ont pas lieu, on obtient une moyenne de 1,89. Nous concluons que communiquer sur les conditions et critères d'évaluation affecte positivement le SEP des étudiants à les réussir ; et ce, indépendamment de l'IESR d'appartenance, puisque le test affiche une probabilité de 0,06 de se tromper.

**Tableau 3** : Conditions et critères d'évaluation et SEP à réussir les évaluations

IESR d'appartenance	Discussions sur les conditions et critères d'évaluation et SEP		Absence de discussions sur les conditions et critères d'évaluation et SEP		Significativité de la différence (1)-(2)
	Moyenne (1)	Écart-type	Moyenne (2)	Écart-type	
UJKZ	4,78	0,44	1,86	1,02	***
UNZ	4,66	0,63	1,92	0,98	***
<b>Total</b>	4,73	0,53	1,89	1,00	***
<b>Prob &gt; F</b>	<b>0.0544</b>		<b>0.5905</b>		

*Note* : \*\*\* significatif à 1% ; \*\* significatif à 5% ; \* significatif à 10%

**Source** : Traitement données d'enquête octobre 2022

#### ***4.4. Interactions axées sur les possibilités de choix lors des évaluations***

De plus en plus, le monde universitaire est invité à recourir aux évaluations à correction « objectives ». Celles-ci offrent généralement des possibilités de choix aux étudiants. En outre, il y a aussi des enseignants qui proposent plusieurs épreuves au choix aux étudiants dans le sens d'élargir les possibilités de ces derniers à réussir. Dans de telles conditions, qu'en est-il de

l'effet de cette démarche sur le sentiment d'efficacité des étudiants à réussir les évaluations ? L'enquête terrain révèle que lorsque des possibilités de choix existent pour les étudiants lors des évaluations, c'est un facteur qui entraîne positivement leur SEP comme nous pouvons le lire sur ce tableau :

**Tableau 4 :** Choix lors des évaluations et SEP à réussir les évaluations

IESR d'appartenance	Variété de choix lors des évaluations et SEP		Absence de choix lors des évaluations et SEP		Significativité de la différence (1)-(2)
	Moyenne (1)	Écart-type	Moyenne (2)	Écart-type	
<b>UJKZ</b>	4,63	0,60	2,13	0,97	***
<b>UNZ</b>	4,71	0,52	2,03	1,09	***
<b>Total</b>	4,66	0,55	2,09	1,02	***
<b>Prob &gt; F</b>	<b>0.2167</b>		<b>0.4066</b>		

*Note* : \*\*\* significatif à 1% ; \*\* significatif à 5% ; \* significatif à 10%

**Source** : Traitement données d'enquête octobre 2022

Sur l'échelle de 1 à 5, les étudiants de l'UJKZ ont estimé leur SEP à une moyenne de 4,63, tandis que ceux de l'UNZ l'ont estimé à une moyenne de 4,70. Par contre lorsque ces possibilités sont inexistantes, le SEP des étudiants de l'UJKZ est à une moyenne de 2,13 et celui des étudiants de l'UNZ est à une moyenne de 2,03. Le SEP des étudiants en lien avec les choix lors des évaluations n'est pas significativement corrélé à l'université d'appartenance car la probabilité de se tromper, aussi bien pour l'existence de choix que pour l'inexistence de choix est respectivement de  $0,22 > 0,05$  et de  $0,41 > 0,05$ . Nous concluons qu'offrir aux étudiants la possibilité de choisir lors des examens influe positivement sur leur sentiment d'efficacité à réussir les évaluations.

#### ***4.5. Interactions axées sur l'évaluation formative***

L'évaluation formative consiste à faire périodiquement l'état des

lieux des connaissances assimilées par les étudiants et corrige les difficultés. En essayant de recueillir le sentiment d'efficacité des étudiants selon qu'il y ait utilisation d'évaluations formatives ou pas, les résultats dénotent de ce qu'il y a une influence significative de l'évaluation formative suivant sa présence ou son absence sur le SEP des étudiants à réussir les évaluations. C'est ce que nous offre à voir le tableau ci-après :

**Tableau 5 :** Évaluation formative et SEP à réussir les évaluations

IESR d'appartenance	Réalisation d'évaluation formative et SEP		Absence d'évaluation formative et SEP		Significativité de la différence (1)- (2)
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart- type	
<b>UJKZ</b>	4,64	0,70	2,17	1,00	***
<b>UNZ</b>	4,65	0,62	1,88	0,94	***
<b>Total</b>	4,64	0,67	2,06	0,98	***
<b>Prob &gt; F</b>	<b>0,89</b>		<b>0,01</b>		

*Note : \*\*\* significatif à 1% ; \*\* significatif à 5% ; \* significatif à 10%*

**Source :** Traitement données d'enquête octobre 2022

À la lecture du tableau, on s'aperçoit que l'évaluation formative est une bonne chose pour les étudiants au sens où ils présentent un niveau élevé de sentiment d'efficacité en présence d'évaluations formatives. En effet, les étudiants de l'UJKZ et de l'UNZ, sur l'échelle de 1 à 5, ont exprimé respectivement une moyenne de SEP de 4,64 et 4,65 lorsqu'ils bénéficient d'évaluations formatives. Par contre lorsqu'ils n'en bénéficient pas, les étudiants de l'UNZ ont un sentiment d'efficacité personnel significativement plus affaibli que ceux de l'UJKZ. En effet, les étudiants de l'UJKZ présentent un niveau moyen de SEP de l'ordre de 2,17 tandis que ceux de l'UNZ affichent un niveau moyen de SEP de l'ordre de 1,88 avec une probabilité de 0,01 de se tromper. Nous pouvons ainsi conclure que l'absence

d'évaluations formatives, quoiqu'affaiblissant de manière générale le SEP des étudiants à réussir les évaluations, affecte leur SEP suivant l'IESR d'appartenance ; les étudiants de l'université Norbert ZONGO se montrant plus affectés.

## 5. Discussion des résultats

Notre objectif à travers cette étude était de montrer que la façon dont les enseignants du supérieur interagissent avec les étudiants a une incidence sur le sentiment d'efficacité des étudiants à réussir les évaluations. Nous avons formulé l'hypothèse que plus l'interaction est positive, plus les étudiants présenteront un niveau élevé de sentiment d'efficacité personnelle à réussir les évaluations. Au cas contraire, les étudiants présenteront un faible sentiment d'efficacité à réussir les évaluations.

Les résultats obtenus indiquent que la manière dont l'enseignant interagit avec les étudiants affecte leur sentiment d'efficacité personnelle à réussir les évaluations. De manière plus précise, les formes d'interactions positives qui allient assurance dans la communication de l'enseignant, réalisation de feedback sur les évaluations antérieures, échange sur les conditions et critères d'évaluation, offre de possibilités de choix lors des évaluations, réalisation d'évaluations formatives, augmentent le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants à réussir les évaluations, tandis que celles négatives le diminuent. Ces résultats ont été confirmés par le test de Fischer que nous avons convoqué en posant comme seuil de significativité  $P > 0,05$ .

Les résultats obtenus corroborent ceux de C. Pelletier (2022) qui avait identifié les relations positives comme une des dimensions des pratiques enseignantes qui entretiennent un lien significatif avec le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants à réussir leurs études d'une manière générale. Dans ces relations positives, la communication occupe une place centrale (B. Wantzel, 2012). La communication qui se développe selon son contenu et la relation qu'elle définit avec les étudiants transmet

un message et prédispose à des attitudes diverses. Il est à noter que l'enseignant, du fait de la position qu'il occupe aux yeux des étudiants, a une communication qui a priori fait foi chez ces étudiants. Dès lors, ce qu'il dit n'est pas sans incidence sur le sentiment d'efficacité des étudiants : c'est ce que A. Bandura (2003) appelle la persuasion verbale qui est la troisième source d'alimentation du SEP. Ainsi, si l'enseignant dit qu'à son évaluation, beaucoup y prendront part mais très peu obtiendront de bonnes notes, on aurait tort de penser que cela serait sans incidence sur le sentiment d'efficacité des étudiants (D. Putwain, W. Symes & T. McCaldin, 2017). Il faut non seulement instaurer des échanges, mais des échanges qui rassurent.

Toutefois, il importe de rappeler encore qu'avoir un faible sentiment d'efficacité à propos d'une activité, ne signifie pas qu'on manque de capacités à réussir l'activité en question. Le sentiment d'efficacité personnelle agit sur les performances par l'entremise de variables intermédiaires comme l'engagement, la persévérance (B. Galand & M. Vanlede, 2004). Lorsque le sujet croit fermement en ses capacités de réussite d'une tâche, il a plus tendance à s'engager plus résolument, à persévérer même lorsqu'il rencontre des obstacles. Cette bonne disposition d'esprit est plus encline à déboucher sur de bonnes performances. C'est pourquoi le sentiment d'efficacité personnelle est considéré comme un intéressant indicateur de la réussite (M. Élias & N. Haynes, 2008). Dès lors, la réussite ou l'échec des étudiants aux évaluations peut en partie trouver leur explication dans le SEP construit suite à la manière dont les enseignants interagissent avec eux.

L'échange d'information (communication positive) et ses conditions d'émission sont indispensables pour augmenter le sentiment d'efficacité. J. Hattie (2017) insiste en effet sur l'intérêt des échanges entre enseignants et étudiants mais aussi entre les étudiants eux-mêmes. Ces échanges devront porter également sur les évaluations. Il est clair que les étudiants s'investissent mieux dans une tâche co-construite. L'étudiant

s'investirait davantage lorsqu'il a participé à l'élaboration des conditions et critères de l'évaluation. Cela participe donc à créer une représentation partagée de ce qui est attendu. Les comportements coopératifs dans les classes hétérogènes rassurent l'ensemble des étudiants et par ricochet augmentent la perspective de réussite à une évaluation. Les étudiants vont s'approprier des ressources propres à l'évaluation qui sont indispensables à l'activité évaluative. Ces ressources se construisent lors de l'interaction qui a lieu durant le processus enseignement-apprentissage. Pour ce faire, des négociations entre enseignant et apprenant au sujet de l'évaluation seraient pertinentes (J. Pilet, C. Allard & J. Horoks, 2019). Celles-ci porteraient par exemple sur l'établissement de relations positives à travers une communication qui rassure au lieu d'intimider, une forme de démocratisation de l'acte d'évaluation à travers l'élargissement des possibilités de réussite des étudiants en corrigeant les évaluations, en garantissant des possibilités de choix pour les étudiants lors des évaluations (A. Danley & C. Williams, 2020), en réalisant des évaluations formatives qui, pour N. Frey, J. Hattie et D. Fisher (2018), participe de l'instauration d'une attitude réflexive et le développement de la motivation des apprenants. Après, il est clair que l'environnement d'apprentissage qui est le nôtre, avec notamment les pléthores dans les salles de classe, ne facilite pas toujours l'implémentation de ces pratiques porteuses. En tout état de cause et comme le soutient C. Pelletier (2022, p.41) « les pratiques enseignantes, pour qu'elles aient une influence positive sur le SEP, ne peuvent en aucun cas être dissociées d'un environnement d'apprentissage qui promeut les émotions et les relations humaines positives ».

Il est à noter que le traitement des données a aussi cherché à vérifier d'éventuelles corrélations entre certaines variables sociodémographiques comme le sexe, le niveau d'étude, l'âge, le statut. Mais ce traitement s'est avéré infructueux, c'est-à-dire qu'aucune variable sociodémographique n'est corrélée



significativement avec le SEP des étudiants à réussir les évaluations. Ce résultat est conforme aux conclusions de B. Galand et M. Vanlede (2004) qui ont montré que, même si très peu d'études se sont évertuées à montrer ce lien, ces variables apparaissent très peu déterminantes pour rendre compte du SEP. Les médiations à l'œuvre dans les actions éducatives et formatives sont des ressources communicationnelles, indépendantes des variables sociodémographiques, qui permettent aux étudiants d'augmenter les engagements pour l'évaluation.

L'étude a pu faire la preuve que les enseignants qui ont des interactions positives avec les étudiants, qui utilisent des méthodes actives renforcent le sentiment d'efficacité des étudiants à réussir les évaluations contrairement à ceux qui sont moins actifs, moins explicites au sujet de l'acte d'évaluation. Il faut néanmoins relever que l'étude a pris appui sur des pratiques hypothétiques et qu'elle aurait gagné davantage en persuasion si nous avions réalisé au préalable un inventaire des formes d'interactions les plus courantes dans les salles de classes. Néanmoins, elle peut déjà prévenir du risque ou de l'avantage qu'il y a à interagir d'une certaine manière avec les apprenants.

## Conclusion

L'étude se donne pour ambition d'évaluer la qualité interactionnelle des enseignants en lien avec le sentiment d'efficacité des étudiants à réussir les évaluations. L'enquête de terrain réalisée à l'endroit de 300 étudiants répartis entre l'Université Norbert ZONGO et l'Université Joseph KI-ZERBO a permis de rendre compte de ce que l'interaction positive améliore positivement le SEP des étudiants à réussir l'évaluation. Il serait donc intéressant, pendant le cours, d'avoir une communication positive, c'est-à-dire rassurer, discuter des conditions et critères de ses évaluations avec les étudiants dans l'optique de dégager une forme de compromis utile, trouver le

moyen de faire bénéficier aux étudiants de feedback sur les évaluations passées, offrir les possibilités de choix aux étudiants et réaliser régulièrement des évaluations formatives, afin de construire une représentation partagée de ce qui est attendu et placer les étudiants dans les dispositions d'esprit les meilleures pour performer. Les réactions des formateurs peuvent durablement ébranler les croyances d'efficacité d'un apprenant. S'il est vrai qu'un étudiant réussit son évaluation parce qu'il a bien assimilé son cours et qu'il échoue au cas échéant, il est tout aussi vrai que les étudiants réussissent ou non une évaluation parce qu'ils ont eu des perceptions alimentées par la communication et les rapports que l'enseignant a avec eux. Néanmoins, cette étude mérite d'être poursuivie pour retenir les formes d'interaction les plus récurrentes et à propos desquelles les étudiants développent des perceptions contrastées.

### Références bibliographiques

ALTET Marguerite, 2002, « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle », *Revue française de pédagogie*, n°138, pp. 85-93.

ALTET Marguerite, 2017, « L'observation des pratiques enseignantes effectives en classe : recherche et formation », *Cadernos de Pesquisa*, v.47 n.166, pp.1196-1223.

ALTET Marguerite, PARÉ/KABORÉ Afsata, et SALL Hamidou Nacuzon, 2015, OPERA, Observation des pratiques enseignantes dans leur rapport avec les apprentissages des élèves. Recherche OPERA dans 45 écoles du Burkina Faso 2013-2014. Paris, France : co-édition Agence universitaire de la francophonie – Editions des archives contemporaines.

BANDURA Albert, 2003, Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle. De Boeck.

BANDURA Albert, 2007, Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle [self-efficacy]. 2ème édition (trad. Jacques Lecomte). De Boeck Université.

BÉDIN Véronique et BROUSSAL Dominique, 2011, « L'évaluation interactive des apprentissages dans l'enseignement supérieur : intérêt pédagogique et limites », Les dossiers des sciences de l'éducation, 26 | 2011, 133-144.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, 1970, La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris, Minuit.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, 1985. Les héritiers : les étudiants et la culture. Paris : Éditions de minuit, 189 p. Réédition, 1ère édition, 1964.

BRESSOUX Pascal, 1994, « Note de synthèse. Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », Revue française de pédagogie, 108(1), 91-137.

BRESSOUX Pascal, 2012, « L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves », Regards croisés sur l'économie, 12, 208-217.

CARRÉ Philippe, 2004, « Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ? », Savoirs, hors-série 9-50.

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

DELACÔTE Goéry, 1996. Savoir apprendre, Les nouvelles méthodes. Paris : Editions Odile Jacob.

GALAND Benoît et VANLEDE Marie, 2004, « Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? » L'Harmattan | « Savoirs » 2004/5 Hors-série | pages 91 à 116.

GAUDREAU Nancy, 2011, « La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces ». Éducation et francophonie, 39(2), 122-144.

GAUDREAU Nancy, 2020, « La gestion de l'environnement d'apprentissage », Dans É. Mazalon et M. Dumont (dir.), Soutenir la persévérance et la réussite des jeunes et adultes en formation professionnelle : intervenir en milieu scolaire (p. 221-240). Les Presses de l'Université du Québec.

GAUTHIER Clermont, BISSONNETTE Steeve et RICHARD Mario, 2013, Enseignement explicite et réussite des élèves. Bruxelles : De Boeck.

GENOUD Ph. Ambroise, 2004, Perception des interactions maître-élèves : l'apport du regard des apprenants sur le profil interactionnel des enseignants en formation. Thèse de doctorat présentée à la Faculté des lettres de l'Université de Fribourg (Suisse).

HATTIE John, 2017, L'apprentissage visible pour les enseignants : connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves. Presses de l'Université du Québec.

MARC Edmond et Dominique Picard, 2016, « Interaction », BARUS-MICHEL Jacqueline éd., Vocabulaire de psychosociologie. Références et positions. Érès, 2016, pp. 191-198.

MONNEY Nicole et FONTAINE Sylvie, 2016, « La représentation sociale de l'évaluation des apprentissages chez des finissants d'un programme universitaire en éducation préscolaire et en enseignement primaire », *Mesure et évaluation en éducation*, 39(2), 59–84.

OUÉDRAOGO Idrissa, 2021, Performance des enseignants du CM2 au Certificat d'études primaires au Burkina Faso : une analyse de pratiques d'enseignants très performants. Thèse de doctorat unique, Université Norbert Zongo.

PELLETIER Christine, 2022, Sentiment d'efficacité personnelle à réussir ses études : l'influence des pratiques enseignantes au collégial. Thèse de doctorat en psychopédagogie, Québec, Canada.

PILET Julia, ALLARD Cécile et HOROKS Julie, 2019, « Une entrée par l'évaluation des apprentissages pour analyser les interactions entre l'enseignant ou l'enseignante et les élèves dans les moments de mise en commun ». *Éducation et francophonie*, 47(3), 121–139.

REGE COLET Nicole, 2005, « Evaluation des enseignements et pilotage de l'Université », Éducation en débats : analyse comparée, vol n°3 p. 83-95.

TALBOT Laurent, 2012, « Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. Synthèse, limites et perspectives », Questions Vives : Recherches en éducation. Vol.6 n°18 | 2012, pp.129-140.

TALBOT Laurent, 2017, L'évaluation formative. Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage ? Paris : Armand Colin. 192 pages.

WENTZEL Bernard, 2012, « Places multiples de la recherche dans le processus de professionnalisation de l'enseignement », Formation et pratiques d'enseignement en question. N° 14, 61-82.

WILLETT Gilles, 1996, « Paradigme, théorie, modèle, schéma : qu'est-ce donc ? » Communication et organisation. N° 10, p.1-19.