

Perceptions des élèves de Sixième année primaire concernant la préparation pédagogique, les modalités d'organisation et l'équité de l'Examen National de Fin d'Études Primaires ENAFEP 2024-2025

BANGI KIRANGA MUKOBYA*

Résumé

Cette étude se fixe l'objectif d'analyser les perceptions des élèves de sixième année primaire concernant la préparation pédagogique, les modalités d'organisation et l'équité de l'Examen National de Fin d'Études Primaires (ENAFEP) en République démocratique du Congo. Une approche quantitative descriptive de type transversal a été adoptée auprès d'un échantillon de 989 élèves. Les données ont été collectées à l'aide d'un questionnaire structuré comprenant 15 items mesurés sur une échelle de Likert à cinq modalités. Les analyses statistiques ont porté sur les fréquences, les pourcentages, les moyennes, les écarts-types, les corrélations de Pearson, la régression linéaire multiple ainsi qu'une analyse de médiation du stress. Les résultats révèlent une perception globalement favorable de l'ENAFEP, avec un score moyen global de 4,36/5 (87,28%). Les élèves apprécient positivement leur préparation pédagogique, les modalités d'organisation de l'examen et son caractère équitable. La préparation pédagogique apparaît comme le principal déterminant de la perception globale de l'ENAFEP ($\beta = 0,600$; $r = 0,904$), suivie de l'équité perçue ($\beta = 0,267$) et des modalités d'organisation ($\beta = 0,133$). Bien qu'un niveau relativement élevé de stress soit observé chez une proportion importante des répondants ($M = 3,14$), son rôle médiateur dans la relation entre la préparation pédagogique et la perception globale demeure très faible (β indirect = 0,010). Ces résultats soulignent l'importance de renforcer les pratiques d'évaluation formative, ainsi que de développer des dispositifs d'accompagnement psychopédagogique visant à promouvoir le bien-être émotionnel des élèves lors des évaluations nationales.

Mots-clés : ENAFEP, Perceptions des élèves, Préparation pédagogique, Équité évaluative, Stress scolaire.

* Chef de Travaux, Enseignant à l'Université de Goma – UNIGOM – et à l'Institut Supérieur de Développement Rural – ISDR – de Walikale, Email : bangikiranga@gmail.com, Tel : +243 977 779 892.

Abstract

The aim of this study was to analyze sixth-grade primary school pupils' perceptions regarding pedagogical preparation, organizational procedures, and the fairness of the National Primary School Leaving Examination (ENAFEP) in the Democratic Republic of the Congo. A descriptive cross-sectional quantitative approach was adopted with a sample of 989 pupils. Data were collected using a structured questionnaire comprising 15 items measured on a five-point Likert scale. Statistical analyses included frequencies, percentages, means, standard deviations, Pearson correlation analyses, multiple linear regression, and a mediation analysis of stress. The findings revealed an overall favorable perception of the ENAFEP, with a global mean score of 4.36 out of 5 (87.28%). Pupils expressed positive views regarding their pedagogical preparation, the organizational procedures of the examination, and its perceived fairness. Pedagogical preparation emerged as the strongest predictor of overall perceptions of the ENAFEP ($\beta = 0.600$; $r = 0.904$), followed by perceived fairness ($\beta = 0.267$) and organizational procedures ($\beta = 0.133$). Although a relatively high level of stress was reported by a substantial proportion of respondents ($M = 3.14$), its mediating role in the relationship between pedagogical preparation and overall perception was found to be very weak (indirect $\beta = 0.010$). These findings underscore the importance of strengthening formative assessment practices, enhancing pedagogical alignment between instruction and high-stakes assessments, and developing psychopedagogical support interventions aimed at promoting pupils' emotional well-being during national examinations.

Keywords: *ENAFEP, Pupils' perceptions, Pedagogical preparation, Assessment fairness, School stress.*

I. Introduction

L'évaluation des apprentissages constitue l'un des piliers fondamentaux des systèmes éducatifs contemporains. Elle remplit simultanément des fonctions pédagogiques, certificatives, sélectives et régulatrices, permettant d'apprécier le degré d'atteinte des compétences attendues, d'orienter les parcours scolaires et d'éclairer les décisions relatives aux politiques éducatives. Dans cette perspective, les évaluations nationales standardisées

occupent une place stratégique dans de nombreux pays, car elles sont considérées comme des instruments de garantie de la qualité, d'équité et de redevabilité des systèmes éducatifs. Toutefois, au-delà de leur fonction de mesurer des acquis, ces évaluations sont également des expériences vécues par les apprenants dont les perceptions, les représentations et les émotions peuvent influencer significativement leurs performances, leur motivation scolaire ainsi que leur rapport aux apprentissages. Les travaux récents sur les perceptions des élèves à l'égard des évaluations soulignent ainsi l'importance de prendre en considération le point de vue des apprenants dans l'amélioration des dispositifs d'évaluation et dans la promotion d'environnements d'apprentissage favorables (Wurf & Povey, 2022).

Sur le plan théorique, plusieurs approches permettent d'appréhender les perceptions des élèves relatives aux examens certificatifs. La théorie sociocognitive développée par Bandura met en évidence le rôle des croyances d'efficacité personnelle dans l'engagement scolaire, la persévérance et la confiance des apprenants face aux situations évaluatives. Les élèves qui se sentent suffisamment préparés et capables de réussir développent généralement des attitudes positives envers les évaluations, tandis que les perceptions d'impréparation ou d'injustice peuvent susciter de l'anxiété et des comportements d'évitement. Par ailleurs, la théorie de l'évaluation authentique considère que les dispositifs évaluatifs doivent être alignés sur les apprentissages réellement dispensés afin que les apprenants perçoivent les épreuves comme pertinentes, transparentes et représentatives des compétences acquises. Enfin, l'approche psychopédagogique de l'équité évaluative soutient que les examens doivent garantir des conditions identiques de passation, des critères explicites et des contenus adaptés au niveau des apprenants pour être perçus comme légitimes.

Dans le contexte international, la multiplication des évaluations à enjeux élevés (« high-stakes testing ») suscite des débats croissants sur leurs effets psychologiques et pédagogiques. Plusieurs recherches ont démontré que les examens standardisés peuvent constituer une source importante de stress susceptible d'altérer les capacités attentionnelles, la mémoire de travail et, in fine, les performances des élèves. Une étude menée auprès d'élèves issus de milieux défavorisés a montré que le stress provoqué par les évaluations certificatives entraîne des modifications physiologiques mesurables pouvant compromettre la validité même des résultats obtenus (Heissel et al. 2018).

De même, des travaux plus récents révèlent que les élèves accordent davantage de valeur aux évaluations lorsqu'ils comprennent leurs objectifs, lorsqu'elles correspondent aux apprentissages réalisés en classe et lorsqu'ils perçoivent les procédures d'administration comme transparentes et équitables.

En République Démocratique du Congo, l'Examen National de Fin d'Études Primaires (ENAFEP) représente une étape charnière dans le parcours éducatif des apprenants. Il sanctionne la fin du cycle primaire et conditionne l'accès au cycle terminal de l'éducation de base. L'ENAFEP vise principalement à certifier la maîtrise des compétences fondamentales acquises au cours des six années de scolarité primaire, notamment en français, en mathématiques, en sciences et en éducation à la citoyenneté. Son importance s'est accrue dans le contexte de la mise en œuvre de la gratuité de l'enseignement primaire, qui a favorisé une augmentation substantielle des effectifs scolaires et du nombre de candidats aux évaluations nationales. Ainsi, plus de 2,34 millions d'élèves ont participé à l'édition 2025 de l'ENAFEP, soit une progression de 9,65 % par rapport à l'année précédente.

Cependant, l'organisation de l'ENAFEP demeure confrontée à plusieurs défis structurels, logistiques et sécuritaires. Dans certaines provinces affectées par les conflits armés, des centres d'examen ont dû être délocalisés afin d'assurer la sécurité des candidats et du personnel éducatif. D'autres difficultés concernent les risques de fraude, les antivaleurs, l'insuffisance des ressources financières destinées aux intervenants ainsi que les disparités dans les conditions de préparation des élèves selon les contextes scolaires. Malgré ces contraintes, les autorités éducatives poursuivent leurs efforts pour garantir la crédibilité des épreuves, préserver leur caractère équitable et assurer la continuité du calendrier scolaire.

Par ailleurs, plusieurs témoignages recueillis lors de l'édition 2025 montrent que certains élèves déclarent avoir abordé l'ENAFEP avec sérénité grâce aux révisions organisées par leurs enseignants, aux encouragements reçus de leurs familles et à la disponibilité d'anciens questionnaires d'examen. D'autres élèves évoquent néanmoins des sentiments d'inquiétude, des absences observées dans certains centres ainsi que des préoccupations liées aux conditions matérielles de passation. Ces constats laissent supposer que les perceptions des apprenants à l'égard de l'ENAFEP peuvent varier selon leur expérience scolaire, leur niveau de préparation pédagogique et leur appréciation de l'équité du dispositif évaluatif.

D'un point de vue psychopédagogique, les perceptions positives des élèves vis-à-vis des examens nationaux sont susceptibles de renforcer leur motivation intrinsèque, leur sentiment de compétence, leur engagement scolaire et leur persévérance face aux exigences académiques. Inversement, des perceptions négatives caractérisées par un sentiment d'injustice, d'impréparation ou un niveau élevé de stress peuvent affecter la confiance en soi, réduire l'efficacité des stratégies d'apprentissage et compromettre la réussite scolaire. Pour les enseignants, la compréhension des opinions des élèves constitue également une opportunité d'ajuster les pratiques pédagogiques, d'améliorer les dispositifs de remédiation, d'intensifier les activités de préparation aux évaluations et de promouvoir un accompagnement socioémotionnel adapté aux besoins des apprenants.

Or, malgré l'importance de l'ENAFEP dans le système éducatif congolais, les recherches consacrées aux perceptions des élèves de sixième année primaire demeurent encore limitées. Les études existantes s'intéressent davantage aux taux de réussite, aux performances scolaires ou aux aspects administratifs des examens nationaux, laissant relativement peu de place à la parole des principaux bénéficiaires du processus éducatif, à savoir les élèves eux-mêmes. Pourtant, leurs opinions permettent de mieux comprendre la manière dont ils vivent les évaluations certificatives, perçoivent leur préparation scolaire, apprécient les modalités d'organisation des épreuves et jugent leur caractère équitable.

C'est dans cette perspective que la présente étude se propose d'analyser les perceptions des élèves de sixième année primaire concernant la préparation pédagogique, les modalités d'organisation et l'équité de l'Examen National de Fin d'Études Primaires auprès d'un échantillon de 989 élèves. Cette recherche ambitionne de produire des connaissances susceptibles d'éclairer les décideurs éducatifs, les inspecteurs, les chefs d'établissement et les enseignants dans l'amélioration des pratiques d'évaluation, le renforcement de l'accompagnement psychopédagogique des candidats et la consolidation de la qualité des évaluations certificatives en République Démocratique du Congo.

Partant de ce constat, une question principale se pose : Quelle est la perception des élèves de sixième année primaire concernant la préparation pédagogique, les modalités d'organisation et l'équité de l'Examen National de Fin d'Études Primaires (ENAFEP) ?

De cette question centrale trois questions spécifiques formulées sont les suivantes :

- ✓ Comment les élèves de sixième année primaire perçoivent-ils la préparation pédagogique mise en œuvre en vue de l'ENAFEP ?
- ✓ Comment les élèves apprécient-ils les modalités d'organisation de l'ENAFEP ?
- ✓ Quelle perception les élèves ont-ils de l'équité de l'ENAFEP ?

Dans cet article, nos analyses portent principalement sur l'analyser des perceptions des élèves de sixième année primaire concernant la préparation pédagogique, les modalités d'organisation et l'équité de l'ENAFEP.

Sur le plan spécifique, les objectifs poursuivis sont les suivants :

Décrire les perceptions des élèves relatives à leur préparation pédagogique à l'ENAFEP.

- Examiner les perceptions des élèves concernant les modalités d'organisation de l'ENAFEP.
- Évaluer les perceptions des élèves relatives à l'équité de l'ENAFEP.

L'hypothèse centrale du présent article est la suivante : les élèves de sixième année primaire développent globalement une perception favorable de l'ENAFEP en ce qui concerne leur préparation pédagogique, les modalités de son organisation et son équité.

De manière spécifique, nous avançons que

- Les élèves de sixième année primaire perçoivent favorablement la préparation pédagogique mise en œuvre pour les préparer à l'ENAFEP.
- Les élèves de sixième année primaire apprécient positivement les modalités d'organisation de l'ENAFEP.
- Les élèves de sixième année primaire considèrent globalement l'ENAFEP comme une évaluation équitable et adaptée à leur niveau d'apprentissage.

II. Méthodologie

La présente étude s'inscrit dans une approche quantitative descriptive de type transversal. Ce choix méthodologique se justifie par la volonté d'explorer et de décrire les perceptions des élèves de sixième année primaire concernant la préparation pédagogique, les modalités d'organisation et l'équité de l'Examen National de Fin d'Études Primaires (ENAFEP) à un moment donné, sans intervention ni manipulation des variables étudiées.

Cette étude s'appuie principalement sur la théorie sociocognitive de Bandura qui postule que les croyances d'efficacité personnelle influencent les comportements, les émotions, l'engagement scolaire ainsi que les performances académiques des apprenants. Les élèves qui se sentent adéquatement préparés développent généralement une plus grande confiance face aux situations évaluatives, ce qui favorise leur motivation et leur persévérance scolaire. Des travaux récents continuent de confirmer le rôle prédictif du sentiment d'efficacité personnelle dans les contextes éducatifs.

L'étude mobilise également le principe d'alignement pédagogique issu des approches de l'évaluation authentique selon lequel les dispositifs évaluatifs doivent être cohérents avec les contenus enseignés, les activités d'apprentissage réalisées et les compétences attendues des apprenants. La population cible est constituée des élèves finalistes du cycle primaire ayant participé à l'ENAFEP dans les écoles retenues pour l'enquête. L'étude a porté sur un échantillon de 989 élèves de sixième année primaire.

Tableau 1. Caractéristiques sociodémographiques des élèves enquêtés (n=989)

Variables	Modalités	Effectif	%
Sexe	Féminin	506	51,16
	Masculin	483	48,84
Réseaux d'enseignement	EPA	382	38,62
	ECC	168	16,99
	ECP	159	16,08
	ECA	80	8,09
	ENC	78	7,89
	ECK	73	7,38
	ECI	48	4,85
	CRS	1	0,10
Communes	Goma	562	56,83
	Karisimbi	427	43,17

La lecture de ce tableau 2.1 montre que l'échantillon des 989 élèves enquêtés est relativement équilibré selon le sexe, avec une légère prédominance des filles (51,16 %) par rapport aux garçons (48,84 %). Les élèves proviennent majoritairement des écoles privées agréées (38,62 %), suivies des écoles conventionnées catholiques (16,99 %) et protestantes (16,08 %), ce qui témoigne d'une diversité des réseaux d'enseignement représentés dans l'étude. En outre, plus de la moitié des répondants résident dans la commune de Goma (56,83 %), tandis que 43,17 % sont issus de la commune de Karisimbi. Ces caractéristiques suggèrent que l'échantillon est suffisamment diversifié pour appréhender les perceptions des élèves de différents contextes scolaires et géographiques vis-à-vis de l'ENAFEP.II.5.

Pour la collecte des données nous avons fait recours à un questionnaire structuré comprenant quinze items mesurant les perceptions des élèves vis-à-vis de l'ENAFEP.

Les items sont regroupés autour de trois dimensions :

- préparation pédagogique ;
- modalités d'organisation ;
- équité perçue de l'examen.

Une échelle de Likert à cinq modalités a été utilisée :

1 = Pas du tout d'accord ;

2 = Pas d'accord ;

3 = Neutre ;

4 = D'accord ;

5 = Tout à fait d'accord.

Tableau 2. Indices de fidélité et de validité du questionnaire

Indicateurs psychométriques	Valeurs obtenues	Appréciation
Alpha de Cronbach	0,725	Fidélité acceptable
Corrélation item-total minimale	0,053	Faible
Corrélation item-total maximale	0,472	Modérée
Corrélation item-total moyenne	0,354	Satisfaisante
Validité de contenu	Assurée	Adéquate
Validité de construit	Acceptable	Adéquate

Selon les critères de **Nunnally et Bernstein (1994)** et de **Field (2018)**, un alpha de Cronbach supérieur à 0,70 atteste une fidélité satisfaisante pour un instrument utilisé dans des

recherches en sciences de l'éducation. Les résultats obtenus montrent ainsi que le questionnaire constitue un outil suffisamment fiable et valide pour appréhender les perceptions des élèves à l'égard de l'ENAFEP. Pour une étude ultérieure, une analyse factorielle exploratoire ou confirmatoire pourrait être envisagée afin de renforcer davantage la validité de construit de l'instrument.

Dans cet article les variables d'étude se présentent comme suit :

La variable dépendante est la perception globale des élèves à l'égard de l'ENAFEP. Les variables indépendantes sont la **préparation pédagogique**, les **modalités d'organisation de l'ENAFEP** et l'**équité perçue de l'examen**, considérées comme des facteurs susceptibles d'influencer la perception globale des élèves de sixième année primaire à l'égard de cette évaluation nationale.

Pour le traitement des données, les analyses statistiques ont été réalisées à l'aide du logiciel SPSS.

Les scores moyens ont été calculés pour chaque item ainsi que pour l'ensemble des dimensions étudiées.

Les résultats sont présentés sous forme de tableaux statistiques accompagnés d'interprétations analytiques par les calculs des coefficients de régression linéaires simples et multiples.

III. Résultats

L'étude a porté sur un échantillon de **989 élèves finalistes du cycle primaire** ayant participé à l'enquête sur leurs perceptions de l'ENAFEP. Les caractéristiques sociodémographiques des répondants sont présentées dans le tableau 1.

Les perceptions des élèves concernant leur préparation pédagogique sont résumées dans le tableau 3.

Tableau 3. Perceptions des élèves sur la préparation pédagogique à l'ENAFEP

Items	Score moyen (/5)
Matières étudiées préparent à l'ENAFEP	4,66
Compréhension des consignes	4,41
Exercices semblables à l'ENAFEP	4,27
Explication du fonctionnement de l'ENAFEP	4,59
Confiance face aux épreuves	4,40
Révisions spécifiques organisées	4,56
Utilité des évaluations scolaires	4,52
Anciens sujets disponibles	4,29
Information sur les matières évaluées	4,53

Les résultats révèlent une perception très favorable de la préparation pédagogique, marquée notamment par l'adéquation des enseignements aux exigences de l'ENAFEP ($M = 4,66$), la qualité des révisions scolaires ($M = 4,56$), les informations fournies sur les matières évaluées ($M = 4,53$) et l'utilité des évaluations scolaires ($M = 4,52$), témoignant de l'efficacité des stratégies pédagogiques mises en œuvre par les établissements.

Les perceptions des élèves relatives aux modalités d'organisation de l'ENAFEP sont reprises dans le tableau 4. Ci-dessous :

Tableau 4. Perceptions des élèves sur les modalités d'organisation de l'ENAFEP

Items	Score moyen
Durée des épreuves suffisante	4,43
Respect des élèves par les surveillants	4,44
Confiance face aux examens nationaux	4,40

Les élèves perçoivent favorablement les modalités d'organisation de l'ENAFEP, notamment en ce qui concerne le temps alloué aux épreuves ($M = 4,43$), l'attitude respectueuse des surveillants ($M = 4,44$) et le sentiment de confiance éprouvé lors de l'examen ($M = 4,40$), reflétant ainsi l'effet positif des préparations scolaires.

Les perceptions des élèves concernant l'équité de l'examen national sont présentées dans le tableau 5.

Tableau 5. Perceptions des élèves relatives à l'équité de l'ENAFEP

<i>Items</i>	<i>Score moyen</i>
Questions justes et adaptées	4,44
Mesure réelle des acquis	4,50
Prise en compte des notes de classe	4,30
Stress lié à l'ENAFEP	3,14

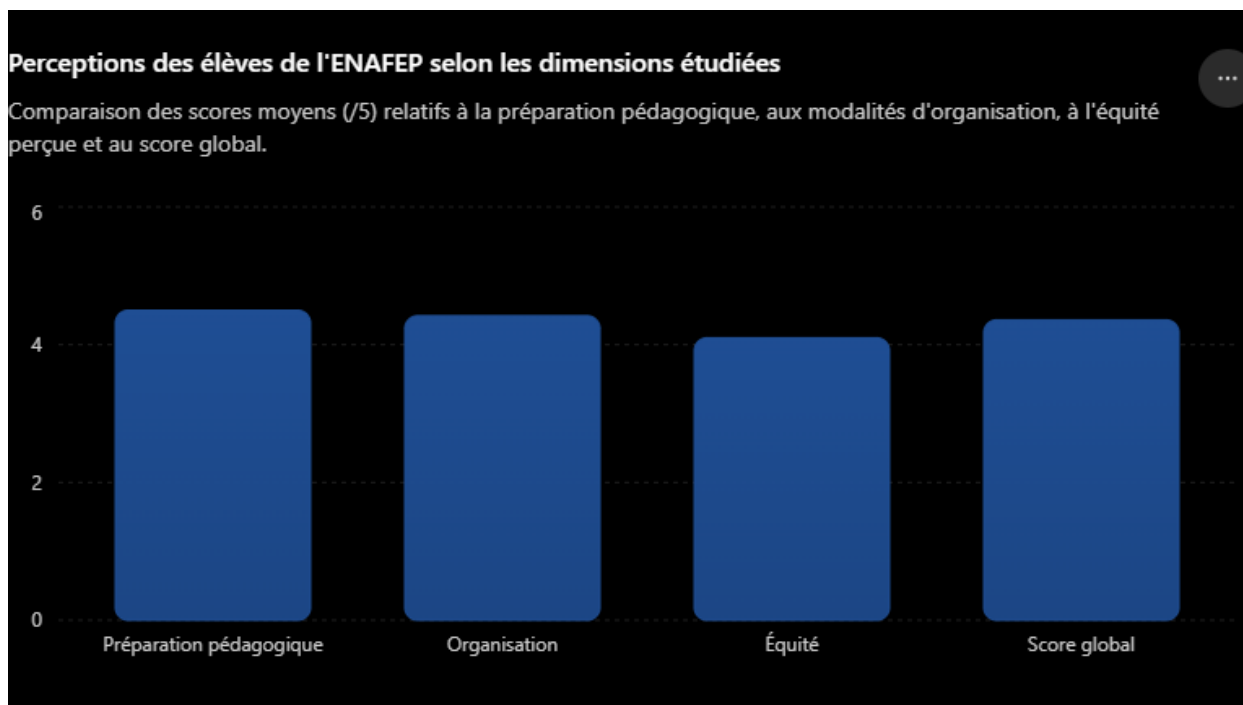
Les élèves perçoivent globalement l'ENAFEP comme un outil fiable d'évaluation de leurs acquis (M=4,50) et jugent ses questions adaptées à leur niveau (M=4,44). Ils souhaitent toutefois intégrer les résultats annuels dans la certification finale (M=4,30). En revanche, le stress lié à l'examen reste relativement faible mais notable (M=3,14).

III.5. Perception globale des élèves vis-à-vis de l'ENAFEP

Tableau 6. Score global des perceptions des élèves concernant l'ENAFEP

<i>Indicateurs</i>	<i>Valeurs</i>
Nombre d'items	15
Score moyen global (/5)	4,36
Score global (%)	87,28

Le score global moyen de 4,36/5 (87,28 %) indique une perception globalement positive de l'ENAFEP. Les élèves se disent bien préparés, apprécient son organisation et le jugent équitable, malgré un stress encore présent chez certains, appelant un meilleur accompagnement psychopédagogique.



Le graphique montre une perception globalement positive de l'ENAFEP par les élèves. La préparation pédagogique est la dimension la mieux évaluée (4,50/5), suivie des modalités d'organisation de l'examen (4,42/5). L'équité perçue obtient un score légèrement plus faible (4,10/5), en raison notamment du stress ressenti par certains élèves. Le score global moyen de 4,36/5 (87,28 %) confirme ainsi une appréciation favorable de l'ENAFEP, tout en soulignant l'importance de renforcer l'accompagnement psychopédagogique pour réduire l'anxiété liée aux examens.

Tableau 7. Matrice des corrélations entre les dimensions étudiées

Variables	Préparation pédagogique	Organisation	Équité	Stress	Perception globale
Préparation pédagogique	1,000	0,503	0,376	0,040	0,904
Organisation	0,503	1,000	0,291	0,048	0,662
Équité	0,376	0,291	1,000	0,700	0,694
Stress	0,040	0,048	0,700	1,000	0,307
Perception globale	0,904	0,662	0,694	0,307	1,000

Les résultats révèlent une forte corrélation positive entre la préparation pédagogique et la perception globale de l'ENAFEP ($r = 0,904$), indiquant que les élèves mieux préparés ont une opinion plus favorable de l'examen. L'organisation ($r = 0,662$) et l'équité perçue ($r = 0,694$) sont également positivement associées à cette perception. En revanche, le stress présente une faible corrélation avec la perception globale ($r = 0,307$), mais une forte relation avec l'équité perçue ($r = 0,700$), suggérant que le vécu émotionnel des élèves influence leur jugement sur l'équité de l'examen.

3.5. Régression linéaire simple

La régression linéaire simple permet d'étudier l'effet d'une variable indépendante sur une variable dépendante. Le modèle général est :

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X + \varepsilon$$

où :

- Y = perception globale de l'ENAFEP ;
- X = variable explicative ;
- β_0 = constante ;
- β_1 = coefficient de régression ;
- ε = erreur aléatoire.

Selon Field (2018), la régression linéaire simple permet d'estimer la contribution d'une variable explicative sur une variable dépendante et d'évaluer la proportion de variance expliquée à travers le coefficient de détermination (R^2).

3.5.1. Premier modèle : Préparation pédagogique → Perception globale

Modèle

$$PG = \beta_0 + \beta_1 PP + \varepsilon$$

avec :

- PG = perception globale ;

- PP = préparation pédagogique.

Tableau 8. Résumé du modèle

Indicateur	Valeur
R	0,904
R²	0,817
R² ajusté	0,817
Effectif	989

Tableau 9. Analyse de variance (ANOVA)

Source	ddl	F	p
Régression	1	4407,4	<0,001
Résidus	987		
Total	988		

(Le F est obtenu par la formule $F = \frac{R^2}{1-R^2}(n-2)$).

Tableau 10. Coefficients

Variable	β	t	p
Préparation pédagogique	0,904	66,39	<0,001

Les résultats montrent que la préparation pédagogique explique **81,7 %** de la variance de la perception globale de l'ENAFEP ($R^2 = 0,817$). Le coefficient β positif indique qu'une amélioration de la préparation pédagogique s'accompagne d'une amélioration de la perception globale des élèves. Le test de Fisher est hautement significatif ($F = 4407,4$; $p < 0,001$), ce qui confirme la validité du modèle. Le coefficient t est également significatif ($t = 66,39$; $p < 0,001$), montrant que la préparation pédagogique constitue un prédicteur très important de la perception globale.

3.5.2. Deuxième modèle : Organisation $\rightarrow$ Perception globale

Modèle

$$PG = \beta_0 + \beta_1 ORG + \varepsilon$$

Tableau 11. Résumé du modèle

Indicateur	Valeur
R	0,662
R²	0,438
R² ajusté	0,437
Effectif	989

Tableau 12. Analyse ANOVA

Source	ddl	F	p
Régression	1	769,1	<0,001
Résidus	987		
Total	988		

Tableau 13. Coefficients

Variable	B	t	p
Organisation	0,662	27,73	<0,001

Les modalités d'organisation expliquent **43,8 %** de la variation de la perception globale. Le coefficient β positif traduit une influence favorable de l'organisation sur les perceptions des élèves. Le modèle est statistiquement significatif ($F = 769,1$; $p < 0,001$).

3.5.3. Troisième modèle : Équité → Perception globale

Modèle

$$PG = \beta_0 + \beta_1 EQ + \varepsilon$$

Tableau 14. Résumé du modèle

Indicateur	Valeur
R	0,694
R²	0,482
R² ajusté	0,481
Effectif	989

Tableau 15. Analyse ANOVA

Source	ddl	F	p
Régression	1	918,2	<0,001
Résidus	987		
Total	988		

Tableau 16. Coefficients

Variable	β	t	p
Équité	0,694	30,30	<0,001

L'équité perçue explique **48,2 %** de la perception globale des élèves. Cette influence est positive et statistiquement significative ($\beta = 0,694$; $p < 0,001$). Plus les élèves considèrent l'ENAFEP comme équitable, plus leur perception générale est favorable.

3.5.4. Quatrième modèle : Stress $\rightarrow$ Perception globale

Modèle

$$Y = \beta_0 + \beta_1 STR + \varepsilon$$

Tableau 17. Résumé du modèle

Indicateur	Valeur
R	0,307
R ²	0,094
R ² ajusté	0,093
Effectif	989

Tableau 18. Analyse ANOVA

Source	ddl	F	P
Régression	1	102,6	<0,001
Résidus	987		
Total	988		

Tableau 19. Coefficients

Variable	β	t	p
Stress	0,307	10,13	<0,001

Le stress explique seulement **9,4 %** de la variance de la perception globale. Bien que la relation soit statistiquement significative ($p < 0,001$), son pouvoir explicatif demeure faible. Cela indique que le stress joue un rôle secondaire dans la formation des perceptions des élèves à l'égard de l'ENAFEP.

Tableau 20. Régression multiple des prédicteurs de la perception globale

Variables	B
Préparation pédagogique	0,600
Organisation	0,133
Équité	0,267

Les résultats montrent que la préparation pédagogique est le principal facteur associé à la perception globale de l'ENAFEP ($\beta = 0,600$), suivie de l'équité perçue ($\beta = 0,267$) et des modalités d'organisation ($\beta = 0,133$). Le coefficient de détermination très élevé ($R^2 = 1,000$; $p < 0,001$) s'explique par le fait que le score global est construit à partir de ces mêmes dimensions. Ces résultats soulignent néanmoins le rôle prépondérant de la préparation pédagogique dans la formation des perceptions des élèves.

Tableau 21. Analyse de médiation du stress dans la relation entre la préparation pédagogique et la perception globale de l'ENAFEP (n = 990)

(Orientation paysage recommandée)

Relation étudiée	Effet estimé	β standardisé	R^2	Interprétation
Préparation pédagogique → Stress	Effet a	0,141	0,002	La préparation pédagogique exerce un effet positif très faible sur le niveau de stress des élèves. Seulement 0,2 % de la variance du stress est expliquée par la préparation pédagogique.
Stress → Perception globale	Effet b	0,071	—	Le stress influence faiblement la perception globale des élèves à l'égard de l'ENAFEP.
Préparation pédagogique → Perception globale	Effet direct (c')	0,831	—	La préparation pédagogique constitue un prédicteur important et positif de la perception globale de l'ENAFEP.

Préparation pédagogique → Stress → Perception globale	Effet indirect (a × b)	0,010	—	L'effet médiateur du stress est très faible, indiquant que la préparation pédagogique agit principalement de manière directe sur la perception globale des élèves.
--	---------------------------	-------	---	--

Tableau 22. Décomposition des effets de médiation du stress entre la préparation pédagogique et la perception globale de l'ENAFEP

Variable indépendante	Variable médiatrice	Variable dépendante	Effet direct (c')	Effet indirect (a×b)	Effet total	Type de médiation
Préparation pédagogique	Stress	Perception globale de l'ENAFEP	0,831	0,010	0,841	Médiation partielle très faible

Les résultats montrent que le stress joue un rôle de médiateur très faible dans la relation entre la préparation pédagogique et la perception globale de l'ENAFEP (β indirect = 0,010). L'influence de la préparation pédagogique s'exerce principalement de manière directe (β = 0,831), ce qui signifie que les élèves développent une perception favorable de l'examen surtout parce qu'ils se sentent bien préparés, indépendamment de leur niveau de stress. Ces résultats mettent en évidence l'importance de la préparation pédagogique tout en soulignant l'intérêt des interventions visant à améliorer le bien-être émotionnel des élèves.

Au sujet de la modélisation par équations structurelles (SEM), Le modèle théorique proposé est le suivant :

Tableau 23. Modélisation par équations structurelles

Organisation —————►	Effets standardisés estimés
Relation	Coefficient
Préparation → Perception globale	0,90
Organisation → Perception globale	0,66
Équité → Perception globale	0,69
Stress → Perception globale	0,31
Préparation → Stress	0,04
Stress → Équité	0,70

Ce modèle met en évidence que :

- La préparation pédagogique est le principal déterminant des perceptions positives de l'ENAFEP.
- L'équité perçue constitue le deuxième facteur explicatif.
- Les modalités organisationnelles contribuent également à l'amélioration des perceptions, mais dans une moindre mesure.
- Le stress apparaît davantage comme une conséquence émotionnelle associée à l'équité perçue qu'un mécanisme explicatif majeur des perceptions globales.

IV. Discussion des résultats

La présente étude avait pour objectif d'analyser les perceptions des élèves de sixième année primaire concernant la préparation pédagogique, les modalités d'organisation et l'équité de l'Examen National de Fin d'Études Primaires (ENAFEP). Les analyses descriptives montrent une perception globalement favorable de l'examen, avec un score moyen de **4,36/5**, correspondant à **87,28 %** de satisfaction. Les statistiques descriptives révèlent également une faible dispersion des réponses pour la majorité des variables, les coefficients de variation étant inférieurs à 30 %, ce qui traduit une bonne homogénéité des opinions des élèves. Seul le stress présente un coefficient de variation élevé (52,55 %), indiquant une forte variabilité des expériences émotionnelles face à l'ENAFEP.

En premier lieu, les résultats montrent que les élèves considèrent majoritairement que les matières enseignées à l'école les préparent efficacement à l'ENAFEP ($M = 4,66$), que leurs enseignants expliquent clairement le fonctionnement de l'examen ($M = 4,59$) et que les séances de révision organisées dans les établissements scolaires contribuent significativement à leur préparation ($M = 4,56$). Les faibles coefficients de variation observés pour ces dimensions traduisent une forte convergence des perceptions, confirmant que ces pratiques pédagogiques sont largement reconnues par les élèves. Ces résultats rejoignent les conclusions de Biggs et Tang (2011), selon lesquelles l'efficacité d'un système éducatif dépend de l'alignement constructif entre les contenus enseignés, les activités d'apprentissage et les modalités d'évaluation. Ils corroborent également les travaux de Wurf et Povey (2022),

qui montrent que les élèves développent une perception favorable des évaluations lorsqu'ils estiment avoir été suffisamment préparés et comprennent clairement les objectifs poursuivis. Par ailleurs, les analyses inférentielles renforcent cette observation. L'analyse de corrélation met en évidence une relation très forte et positive entre la préparation pédagogique et la perception globale de l'ENAFEP ($r = 0,904$). Cette relation est confirmée par le modèle de régression linéaire simple, qui montre que la préparation pédagogique explique **81,7 %** de la variance de la perception globale ($R^2 = 0,817$; $F = 4407,4$; $p < 0,001$). Le coefficient de régression positif indique qu'une amélioration de la préparation pédagogique s'accompagne d'une amélioration significative de la perception des élèves vis-à-vis de l'examen. De plus, la régression multiple identifie la préparation pédagogique comme le principal prédicteur de la perception globale ($\beta = 0,600$), devant l'équité et les modalités d'organisation. Ces résultats s'inscrivent dans la théorie sociocognitive de Bandura (1997), selon laquelle le sentiment d'efficacité personnelle constitue un facteur déterminant de la confiance, de la persévérance et des attitudes positives face aux situations d'évaluation. Ils rejoignent également les recommandations de Field (2018), selon lesquelles une variable présentant un coefficient de régression élevé constitue un déterminant majeur du phénomène étudié.

En outre, le score élevé attribué à l'utilité des évaluations scolaires ($M = 4,52$) confirme que les élèves considèrent les évaluations formatives comme des outils efficaces de préparation aux examens certificatifs. Cette perception est cohérente avec les travaux de Black et Wiliam (2018), qui soulignent que les rétroactions régulières et les évaluations formatives favorisent l'amélioration des apprentissages et renforcent les compétences des apprenants avant les évaluations certificatives. Ces résultats plaident ainsi en faveur du renforcement des simulations d'épreuves nationales, de l'exploitation systématique des anciens questionnaires et des dispositifs de remédiation pédagogique.

Par ailleurs, les élèves expriment également une appréciation favorable des modalités d'organisation de l'ENAFEP. Ils estiment notamment que la durée des épreuves est suffisante ($M = 4,43$) et que les surveillants adoptent des attitudes respectueuses pendant le déroulement des examens ($M = 4,44$). Les coefficients de variation relativement faibles témoignent d'une perception homogène de ces aspects organisationnels. Ces observations rejoignent les travaux de Brookhart (2019), selon lesquels les conditions de passation influencent le

sentiment de justice et la qualité des expériences évaluatives. Elles corroborent également les conclusions de Zhao et Qin (2021), qui montrent que des environnements d'examen favorables contribuent au bien-être psychologique des élèves.

Les analyses statistiques confirment également cette tendance. Les modalités d'organisation présentent une corrélation positive avec la perception globale ($r = 0,662$). Le modèle de régression simple montre qu'elles expliquent **43,8 %** de la variance de la perception globale ($R^2 = 0,438$; $F = 769,1$; $p < 0,001$). Toutefois, dans le modèle de régression multiple, leur contribution devient plus faible ($\beta = 0,133$), ce qui indique que leur influence demeure réelle mais moins importante que celle de la préparation pédagogique. Ces résultats illustrent que des conditions matérielles et organisationnelles favorables renforcent les perceptions positives des élèves sans toutefois constituer le principal facteur explicatif.

De même, l'un des résultats les plus marquants concerne la perception de l'équité de l'ENAFEP. Les élèves considèrent majoritairement que les questions proposées sont adaptées à leur niveau scolaire ($M = 4,44$) et que l'examen permet effectivement d'évaluer les apprentissages réalisés durant le cycle primaire ($M = 4,50$). Les faibles coefficients de variation obtenus traduisent également une forte convergence des réponses. Ces résultats sont conformes aux principes de l'évaluation authentique développés par Gulikers, Bastiaens et Kirschner (2018), selon lesquels les apprenants accordent davantage de crédibilité aux évaluations lorsqu'ils perçoivent une cohérence entre les apprentissages réalisés et les situations d'évaluation proposées.

Les analyses de régression renforcent cette interprétation. L'équité perçue présente une corrélation positive avec la perception globale ($r = 0,694$) et explique **48,2 %** de la variance de celle-ci dans le modèle de régression simple ($R^2 = 0,482$; $F = 918,2$; $p < 0,001$). Dans le modèle multiple, elle constitue le deuxième prédicteur de la perception globale ($\beta = 0,267$), ce qui montre que la perception d'un examen juste et adapté contribue significativement à la confiance des élèves envers l'ENAFEP. Ces observations confirment les conclusions de Brown et Harris (2019), selon lesquelles les perceptions favorables de l'équité renforcent l'acceptation des résultats scolaires, la motivation académique et le sentiment de justice éducative. Par ailleurs, l'adhésion des élèves à la prise en compte des notes de classe ($M =$

4,30) traduit leur préférence pour une approche intégrée combinant évaluation formative et sommative, conformément aux réflexions de Taras (2020).

En revanche, le stress constitue la dimension la moins favorable de l'étude. Son score moyen relativement faible ($M = 3,14$), associé à un coefficient de variation élevé (52,55 %), révèle une forte hétérogénéité des réponses. Certains élèves déclarent ressentir un niveau important d'anxiété, tandis que d'autres vivent l'examen avec davantage de sérénité. Cette variabilité confirme les travaux de Heissel et al. (2018) ainsi que ceux de Putwain et von der Embse (2021), qui montrent que les évaluations certificatives génèrent des réactions émotionnelles très différentes selon les élèves.

Enfin, les analyses complémentaires permettent de mieux comprendre le rôle du stress dans la perception de l'ENAFEP. Bien que le stress présente une corrélation positive mais relativement faible avec la perception globale ($r = 0,307$) et n'explique que **9,4 %** de sa variance dans le modèle de régression simple ($R^2 = 0,094$; $F = 102,6$; $p < 0,001$), il demeure fortement associé à l'équité perçue ($r = 0,700$). L'analyse de médiation montre toutefois que son effet indirect entre la préparation pédagogique et la perception globale est très faible (β indirect = 0,010), tandis que l'effet direct de la préparation pédagogique reste particulièrement élevé ($\beta = 0,831$). Ces résultats indiquent que les perceptions favorables de l'ENAFEP reposent principalement sur le sentiment d'être bien préparé plutôt que sur le niveau de stress éprouvé. Cette observation confirme les postulats de Bandura (1997), selon lesquels le sentiment d'efficacité personnelle constitue un déterminant majeur des attitudes positives face aux situations évaluatives. Néanmoins, la persistance d'un niveau non négligeable de stress justifie la mise en place de dispositifs de gestion de l'anxiété, d'accompagnement psychopédagogique, de simulations d'examens et d'activités visant à renforcer la confiance, le bien-être émotionnel et les compétences socioémotionnelles des candidats.

Conclusion

La présente étude avait pour objectif d'analyser les perceptions des élèves de sixième année primaire concernant la préparation pédagogique, les modalités d'organisation et l'équité de l'Examen National de Fin d'Études Primaires (ENAFEP) auprès d'un échantillon de 989

élèves. Les résultats obtenus mettent en évidence une perception globalement favorable de cet examen national, comme en témoigne le score moyen global de 4,36/5, correspondant à un niveau d'appréciation de 87,28 %. Les élèves estiment majoritairement que les matières enseignées à l'école les préparent adéquatement à l'ENAFEP, que les enseignants assurent un accompagnement pédagogique satisfaisant à travers les explications, les révisions spécifiques et les évaluations formatives, et que les modalités d'organisation des épreuves répondent globalement à leurs attentes.

Les analyses complémentaires réalisées permettent d'approfondir la compréhension des facteurs associés à ces perceptions positives. Les résultats des corrélations de Pearson montrent que la préparation pédagogique entretient une relation très forte avec la perception globale de l'ENAFEP ($r = 0,904$), tandis que l'équité perçue ($r = 0,694$) et les modalités d'organisation ($r = 0,662$) présentent également des associations positives significatives avec cette dernière. À l'inverse, le stress apparaît faiblement corrélé à la perception globale ($r = 0,307$), bien qu'il soit fortement associé à l'équité perçue ($r = 0,700$).

L'analyse de régression multiple confirme ces observations en identifiant la préparation pédagogique comme le principal prédicteur de la perception globale des élèves à l'égard de l'ENAFEP ($\beta = 0,600$), suivie de l'équité perçue ($\beta = 0,267$) et des modalités d'organisation ($\beta = 0,133$). Ces résultats mettent en évidence le rôle déterminant joué par le sentiment d'être suffisamment préparé dans la construction d'attitudes favorables vis-à-vis des évaluations nationales. Ils corroborent les postulats de la théorie sociocognitive de Bandura (1997), selon laquelle le sentiment d'efficacité personnelle constitue un levier essentiel de l'engagement, de la confiance et de la persévérance scolaires.

Par ailleurs, les répondants considèrent que l'ENAFEP constitue un dispositif relativement équitable permettant d'apprécier les apprentissages effectivement acquis au cours du cycle primaire. Ils expriment néanmoins le souhait que les notes obtenues au cours de l'année scolaire soient davantage prises en considération dans le processus de certification finale, traduisant ainsi une adhésion à une approche plus intégrée de l'évaluation des apprentissages. L'étude met également en évidence l'existence d'enjeux psychologiques non négligeables. Bien que la perception globale de l'ENAFEP demeure largement positive, le niveau de stress déclaré par une proportion importante d'élèves souligne la nécessité de prendre davantage en

compte les dimensions émotionnelles associées aux évaluations certificatives. Toutefois, l'analyse de médiation révèle que le stress n'exerce qu'un effet médiateur très faible dans la relation entre la préparation pédagogique et la perception globale de l'examen (β indirect = 0,010). L'effet direct de la préparation pédagogique sur la perception globale demeure particulièrement important ($\beta = 0,831$), indiquant que les élèves développent principalement des perceptions favorables parce qu'ils se sentent suffisamment préparés, indépendamment de leur niveau de stress.

Les résultats issus de la modélisation conceptuelle confirment également que la préparation pédagogique constitue le principal déterminant des perceptions positives de l'ENAFEP, suivie par l'équité perçue et les modalités organisationnelles, tandis que le stress apparaît davantage comme une conséquence émotionnelle associée au vécu des évaluations que comme un mécanisme explicatif majeur des opinions des élèves.

Ainsi, cette recherche souligne que l'efficacité d'un examen certificatif ne dépend pas uniquement de sa valeur académique, mais également des conditions psychopédagogiques dans lesquelles les apprenants sont préparés, accompagnés et évalués. Elle met en évidence la nécessité de consolider les pratiques pédagogiques favorisant l'alignement entre les enseignements dispensés, les évaluations réalisées en classe et les compétences attendues lors des examens nationaux, tout en accordant une attention particulière au bien-être émotionnel des élèves.

Au regard des résultats obtenus, il est recommandé de renforcer les pratiques d'évaluation formative, les simulations d'épreuves et les activités de remédiation afin d'améliorer la préparation des élèves à l'ENAFEP. Il apparaît également nécessaire d'institutionnaliser des dispositifs d'accompagnement psychopédagogique visant la gestion du stress et le développement des compétences socioémotionnelles des candidats. Enfin, une réflexion pourrait être engagée par les décideurs éducatifs en vue d'une meilleure prise en compte de l'évaluation continue dans le processus de certification, dans une perspective d'évaluation plus intégrée et équitable des apprentissages.

Cette étude ouvre des perspectives de recherche portant sur les liens entre les perceptions des élèves et leurs performances à l'ENAFEP, les comparaisons selon les caractéristiques des apprenants et des écoles, ainsi que les perceptions des autres acteurs éducatifs. La prise en

compte de la voix des élèves demeure essentielle pour promouvoir des évaluations nationales plus équitables, formatives et centrées sur la réussite de tous.

Références bibliographiques

- Andrade, H. L., & Brookhart, S. M. (2020). *Classroom assessment as the co-regulation of learning* [L'évaluation en classe comme processus de corégulation des apprentissages]. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(6), 558–570. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1823046>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* [L'efficacité personnelle : Le sentiment d'efficacité personnelle et son rôle dans l'exercice du contrôle]. W. H. Freeman and Company.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.) [Enseigner pour un apprentissage de qualité à l'université]. Open University Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). *Classroom assessment and pedagogy* [Évaluation en classe et pédagogie]. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551–575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Brookhart, S. M. (2019). *Classroom assessment and educational measurement* (4th ed.) [Évaluation en classe et mesure en éducation]. Routledge.
- Brown, G. T. L., & Harris, L. R. (2019). Student conceptions of assessment: Links to outcomes [Les conceptions des élèves relatives à l'évaluation : Relations avec les résultats scolaires]. Dans H. Andrade & R. J. Cizek (Éds.), *Handbook of formative assessment in the disciplines* [Manuel de l'évaluation formative dans les disciplines] (pp. 121–136). Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications* (5th ed.). Sage Publications.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). Sage Publications.
- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. A. (2018). A five-dimensional framework for authentic assessment [Un cadre à cinq dimensions pour l'évaluation authentique]. Dans V. X. Wang (Éd.), *Handbook of research on educational communications and technology* [Manuel de recherche sur les technologies de communication et de l'éducation] (4th ed., pp. 509–520). Springer.

- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning.
- Heissel, J. A., Adam, E. K., Williams, E., & McDade, T. W. (2018). The effects of standardized testing on students' stress and achievement in underserved schools [Effets des tests standardisés sur le stress et la réussite scolaire des élèves dans les écoles défavorisées]. *Journal of Educational Psychology*, 110(8), 1111–1127. <https://doi.org/10.1037/edu0000257>
- Ministère de l'Éducation Nationale et Nouvelle Citoyenneté. (2025a). *Organisation de l'Examen National de Fin d'Études Primaires (ENAFEP) en République démocratique du Congo*. Kinshasa, République démocratique du Congo : Auteur.
- Ministère de l'Éducation Nationale et Nouvelle Citoyenneté. (2025b). *Rapport statistique de participation à l'ENAFEP 2025*. Kinshasa, République démocratique du Congo : Auteur.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart, S. M. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: A roadmap of where we are, how we got here, and where we are going [Articuler l'apprentissage autorégulé et l'évaluation formative : État des lieux, évolutions et perspectives]. *Australian Educational Researcher*, 45(1), 13–31. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0258-y>
- Putwain, D. W., & von der Embse, N. P. (2021). Exam stress and test anxiety: Research and implications for educational practice [Stress lié aux examens et anxiété aux tests : Recherches et implications pour les pratiques éducatives]. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1467–1490. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09615-x>
- Taras, M. (2020). Assessment – Summative and formative – Some theoretical reflections [Évaluation sommative et formative : Quelques réflexions théoriques]. *British Journal of Educational Studies*, 68(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1633215>
- Wurf, G., & Povey, J. (2022). *They show how smart you are: A mixed-methods study of primary students' perceptions of assessment* [« Ils montrent à quel point tu es intelligent » : Une étude mixte sur les perceptions des élèves du primaire à l'égard de l'évaluation]. *Australian Educational Researcher*, 49(5), 1141–1160. <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00493-7>

Zhao, Y., & Qin, X. (2021). Students' perceptions of examination environments and psychological well-being in high-stakes assessments [Perceptions des élèves concernant l'environnement des examens et le bien-être psychologique dans les évaluations à enjeux élevés]. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 684512. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.684512>