

# L'ENCADREMENT DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : DU PRESCRIT À LA PRATIQUE À L'UNIVERSITÉ JOSEPH KI-ZERBO

**OUEDRAOGO Mangawindin Guy Romuald**

*Ecole Normale Supérieure  
Koudougou – Burkina Faso  
om.guyromuald@yahoo.fr*

## Résumé

*L'enseignement supérieur s'impose comme un levier du développement socioéconomique en formant des ressources humaines compétentes et en nombre suffisant. Cependant, au Burkina Faso, depuis déjà une vingtaine d'années, l'enseignement supérieur traverse une crise profonde dont les causes citées généralement sont la massification rapide des effectifs des étudiants et les insuffisances des mécanismes d'implémentation du système Licence-Master-Doctorat (LMD). Les conséquences sont entre autres le surpeuplement des amphithéâtres, les retards et les chevauchements des années académiques. Dans un tel contexte, il est légitime d'interroger le fonctionnement du dispositif mis en place pour encadrer l'évaluation des apprentissages. La présente étude est une analyse comparée du prescrit et des pratiques en cours en matière d'évaluation à l'Unité de Formation et de Recherche en Lettres, Arts et Communication (UFR/LAC) de l'Université Joseph KI-ZERBO. En plus de l'analyse des textes régissant l'évaluation des apprentissages dans cette université, l'étude a également consisté à recueillir l'opinion des enseignants et des étudiants sur les formes d'évaluations et les types de sujets les plus fréquemment utilisés. Il ressort qu'en l'absence d'un dispositif d'assurance qualité fonctionnel, les enseignants conçoivent des formes d'évaluations à correction rapide afin de ne pas aggraver les retards et les chevauchements des années académiques. Or, ces pratiques d'évaluation sont régulièrement citées par les étudiants comme la principale cause des échecs massifs.*

*Mots clés : Évaluation, gouvernance, acquis, examen, université*

---

A  
C  
T  
E  
S

D  
U

C  
O  
L  
L  
O  
Q  
U  
E  
/  
O  
U  
A  
G  
A  
D  
O  
U  
G  
O  
U

2  
0  
2  
2

## Summary

*Higher education stands out as a lever for socio-economic development by training competent human resources in sufficient numbers. However, in Burkina Faso, for the past twenty years, higher education has been going through a deep crisis, the causes of which are generally cited as the rapid massification of student numbers and the inadequacies of the mechanisms for implementing the License-Master-Doctorate system (LMD). The consequences are, among other things, overcrowding of lecture halls, delays and overlapping of academic years. In such a context, it is legitimate to question the operation of the system put in place to frame the evaluation of learning. This study is a comparative analysis of the prescribed and current practices in terms of evaluation at the Training and Research Unit in Letters, Arts and Communication (UFR / LAC) at the University Joseph KI-ZERBO. In addition to the analysis of the texts governing the evaluation of learning in this university, the study also consisted of collecting the opinions of teachers and students on the forms of evaluations and the types of subjects most frequently used. It appears that in the absence of a functional quality assurance mechanism, teachers design forms of evaluations with rapid correction in order not to aggravate delays and overlapping of academic years. However, these evaluation practices are regularly cited by students as the main cause of massive failures.*

*Keywords: Evaluation, governance, achievement, examination, university*

---

## Introduction

Depuis plusieurs décennies, le Burkina Faso est classé parmi les pays les plus pauvres du monde. Selon le rapport 2021-2022 de l'Indice de Développement Humain (IDH) du Programme des Nations unies pour le Développement (PNUD), plus de 40 % de sa population vit en dessous du seuil de pauvreté et le pays est classé 184e sur 191 pays. La population burkinabè est rurale à plus de 80 % et le taux d'alphabétisation parmi les plus faibles du continent, soit 29,7% en 2019 pour la population âgée de 15 ans et plus (INSD, 2022). Or, selon l'approche du développement humain durable, aucun progrès socioéconomique significatif ne peut être envisagé sans une

éducation et une formation efficace au profit de la majorité des populations. C'est dire que l'éducation est la base du développement de toute société (UNESCO, 2017). Par conséquent, elle doit être inscrite comme une priorité nationale, surtout dans les pays en voie de développement. C'est pourquoi dans la Loi 013-2007 portant loi d'orientation de l'éducation au Burkina Faso, la politique nationale en matière d'éducation est centrée, d'une part, sur la démocratisation de l'accès à l'école et, d'autre part, sur la volonté constante de l'amélioration du maintien et de la réussite des apprenants évoluant dans les différents cycles et niveaux d'études. Toutefois, le système éducatif burkinabè est confronté à plusieurs difficultés liées, entre autres, à l'insuffisance d'infrastructures, à l'insuffisance d'enseignants, à des réformes en souffrance dans leur implémentation et à des crises sociopolitiques aggravées par les attaques terroristes depuis 2015. S'agissant de l'enseignement supérieur sur lequel porte le présent article, il traverse une crise dont les conséquences se manifestent par le surpeuplement des amphithéâtres, les retards et les chevauchements des années académiques, sans oublier les échecs massifs et les abandons des étudiants avant l'obtention de la Licence. La présente étude porte un regard sur le fonctionnement du dispositif de gouvernance des évaluations à l'université Joseph Ki-Zerbo dans le contexte de cette crise qui perdure depuis plus d'une décennie.

## 1. Problématique

L'éducation et la formation font partie intégrante des priorités définies par la communauté mondiale pour impulser de manière décisive le développement individuel et collectif dans les sociétés en voie de développement (UNESCO, 2017). Aussi, les systèmes éducatifs sont-ils considérés comme les locomotives des changements socio-économiques et culturels orientés vers le progrès des nations. En effet, par essence, l'action éducative

consiste à former les hommes et les femmes, dans le but d'améliorer la qualité des ressources humaines. Selon le concept du Développement Humain Durable, l'émergence et la consolidation du développement socioéconomique sont conditionnées par l'existence indispensable de ressources humaines de qualité et en quantité suffisante. Ainsi, le rapport sur le développement humain de 1990 soulignait que les individus sont la véritable richesse d'une nation (PNUD, 1990). D'où l'importance d'un système éducatif efficace pour former le capital humain.

Au Burkina Faso, pour assurer le bien-être des populations, les gouvernements successifs ont adopté des documents de stratégies de développement dont les plus récents sont le Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté (CSLP) en janvier 2004, l'Étude Nationale Prospective Burkina 2025 (ENP), la Stratégie Nationale de Croissance Accélérée et de Développement Durable (SCADD 2011-2015), le Plan National de Développement Économique et Social (PNDES 2016-2020) et le PNDES phase 2 (2021-2025). Ces référentiels de développement prônent, comme préalable à la croissance économique, le rôle moteur de la recherche, de l'innovation, de la formation et de la disponibilité de ressources humaines qualifiées. Dans cette optique, le Burkina Faso a besoin d'un système éducatif et de formation de qualité, capable d'accélérer le développement économique et social.

Un système éducatif repose sur un dispositif construit pour assurer l'enseignement et la formation dans le sens de la promotion du bien-être individuel et collectif des bénéficiaires. C'est donc à juste titre que l'éducation est perçue comme un moyen indispensable dans la lutte contre l'ignorance et la pauvreté (Banque Mondiale, 2022). En effet, l'éducation et la formation consistent à faire acquérir à la personne un ensemble de connaissances, d'attitudes et d'aptitudes qui lui offrent des capacités opérationnelles pour participer à la vie socioculturelle et économique de sa communauté.

On comprend alors que la théorie du développement humain promue par le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD), en définissant l'Indice de Développement Humain (IDH), soutient que la promotion socioéconomique est tributaire d'un système éducatif compétitif et accessible, d'une formation de qualité adaptée aux besoins de l'emploi et d'une éducation centrée sur la promotion du bien-être individuel et collectif. C'est pourquoi la communauté mondiale affirme que la réalisation des Objectifs du Développement Durable nécessite un capital humain compétent suffisant (UNESCO, 2017). D'où la nécessité de la démocratisation quantitative de l'éducation à travers la « massification de l'école » entendue comme l'élargissement de l'accès à des études de plus en plus longues, pour un nombre et une part de plus en plus importante de la jeunesse (Merle, 2002). Il est important de souligner que la principale contrainte structurelle qui pèse de plus en plus sur le développement d'une éducation de qualité pour tous au Burkina Faso, demeure la forte croissance démographique se manifestant par un taux de croissance annuel de 2,9% (INSD, 2022). En outre, la population jeune, celle âgée de moins de 35 ans, représente 77,9% de la population, toute chose exerçant une forte pression sur le système éducatif.

Pour pallier cette difficulté, le Burkina Faso doit mettre en place un système éducatif compétitif et accessible qui assure une formation de qualité adaptée aux besoins de l'emploi. C'est pourquoi l'État burkinabè a souscrit à des engagements internationaux et a mis en place des plans et programmes au niveau national en vue de développer son système éducatif. Sur le plan international, on peut citer, entre autres, l'agenda 2063 de l'Union africaine, les Objectifs de Développement Durable (ODD) des Nations Unies à l'horizon 2030 et la Stratégie Continentale de l'Éducation pour l'Afrique (CESA 2016-2025) de la Commission de l'Union africaine. Au niveau national,

L'Éducation et la formation occupent une place importante dans les politiques de développement au Burkina Faso. La Constitution de 1991 consacre le droit à l'éducation pour tous les burkinabè sans aucune discrimination. De manière plus précise, la Loi 013-2007 portant loi d'orientation de l'Éducation de 2007, en son article 13, stipule que le système éducatif burkinabè a pour finalité de faire du jeune burkinabè un citoyen responsable, producteur et créatif. Dans cette optique, l'axe 2 du Plan National de Développement Économique et Social (PNDES, 2016-2020) ambitionnait déjà de développer le capital humain national par l'accroissement de l'offre et l'amélioration de la qualité de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la formation, en adéquation avec les besoins de l'économie. Dans cette perspective, le Plan sectoriel de l'Éducation et de la Formation (PSEF-2017-2030) porte comme vision de promouvoir « un système éducatif démocratique, performant, inclusif et ouvert sur le monde, développant les compétences et l'expertise nécessaires et suffisantes pour le développement socioéconomique du Burkina Faso ». Le PSEF s'inscrit dans une vision holistique du système éducatif en se fixant des objectifs globaux dans le secteur de l'éducation nationale, celui de l'enseignement supérieur et celui de la formation professionnelle.

Pour ce qui concerne spécifiquement l'enseignement de base et secondaire, on peut retenir la mise en œuvre du Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base (PDDEB) de 2000 à 2009 puis de 2010 à 2012 et du Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de base (PDSEB) de 2012 à 2021. Aujourd'hui, le Plan Stratégique de Développement de l'Éducation de Base et de l'Enseignement Secondaire (2021-2025) constitue la feuille de route au niveau du ministère en charge de l'éducation nationale.

Dans l'enseignement supérieur, on peut citer le Plan National d'Action de Développement de l'Enseignement Supérieur (PNADES-2014-2023) qui est une structure du Ministère de

l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, chargée de la mise en œuvre et du suivi de la politique nationale en matière d'enseignement supérieur public et privé. Sa vision est qu'« à l'horizon 2023, le Burkina Faso dispose d'un enseignement supérieur démocratique, performant et inclusif, ouvert sur la sous-région et le monde, permettant à l'individu d'acquérir des compétences à même de contribuer au développement socio-économique du pays ». Ainsi, le PNADES vise l'accroissement de l'offre, l'amélioration de l'excellence de la formation, l'accès des étudiants à de meilleures prestations sociales, l'implantation d'une gouvernance moderne et l'accès à des espaces de recherche de qualité et de coopération universitaire. Il y a une dizaine d'années, le Burkina Faso ne comptait que quatre (04) universités publiques. Aujourd'hui, en l'année universitaire 2022-2023, on dénombre huit (08) universités et sept (07) centres universitaires publics implantés dans les treize (13) régions du pays.

Il convient de relever aussi le « Projet Cités Universitaires » mis en œuvre dans le cadre du Programme National de Développement Économique et Social (PNDES 2016-2020 / 2021-2025). Par la construction et l'équipement des cités universitaires, il vise l'amélioration des conditions de vie et d'études des étudiants afin de renforcer leurs performances académiques. Il a été également créé le Projet d'Appui à l'Enseignement Supérieur (PAES) qui soutient les étudiants à travers des allocations pour des études doctorales. Il a permis au ministère d'offrir 100 bourses doctorales à des étudiants burkinabè en 2020-2021 et 200 bourses en 2021-2022.

En dépit de ce dispositif de soutien au développement de l'enseignement supérieur, ce secteur présente toujours une offre insuffisante. Certes, le pays s'est doté au cours de ces dernières décennies de documents de politique et de stratégies relatifs à l'enseignement supérieur, mais force est de reconnaître que des

contraintes demeurent et entravent l'atteinte de l'objectif de faire de ce secteur un système performant. Ces contraintes sont relatives à la croissance exponentielle de la population jeune, à la massification des effectifs d'étudiants contre une offre insuffisante en matière d'infrastructures et de ressources humaines et financières, aux chevauchements et aux retards académiques, à la faible efficacité de l'intégration du système « Licence-Master-Doctorat » (LMD), à la faible efficience des services sociaux accordés aux étudiants, voire à une crise de la gouvernance des universités publiques avec pour corollaire des troubles sociaux estudiantins récurrents (MESRSI, 2020). En outre, les textes de la Fonction Publique tardent à suivre l'évolution de l'enseignement supérieur dans le système LMD et impactent négativement sur l'employabilité des diplômés. A ces contraintes structurelles s'ajoutent, depuis 2015, la crise sécuritaire découlant des attaques terroristes et, depuis 2020, la crise mondiale de la pandémie du Covid 19. Du reste, ces crises exacerbent les contraintes et entravent les efforts fournis pour assurer le déroulement optimal des activités académiques.

Selon la Direction Générale des Études et des Statistiques Sectorielles du Ministère en charge de l'enseignement supérieur, les Institutions d'Enseignement Supérieur et de Recherche (IESR) doivent absorber environ 60.000 nouveaux étudiants par an alors que leurs capacités d'accueil demeurent insuffisantes. Les conséquences sont, entre autres, le surpeuplement des amphithéâtres, mais plus encore les retards et les chevauchements des années académiques. Cette situation s'est aggravée en 2020 avec la pandémie du Covid 19 qui a occasionné la suspension des activités pédagogiques et administratives pendant plusieurs mois avec de fortes répercussions négatives sur la progression des cursus. Par ailleurs, la crise de l'enseignement supérieur se trouve aggravée par les attaques terroristes qui affectent la plupart des régions du Burkina Faso depuis 2015. Ces attaques deviennent



permanentes, occasionnant la fermeture de milliers d'établissements scolaires dont des universités publiques. Cette situation entraîne des milliers de « Personnes Déplacées Internes » (PDI) dont des étudiants des universités publiques fermées. Ainsi, l'université Joseph Ki-Zerbo (UJKZ) située dans la capitale du pays, à savoir la ville de Ouagadougou où les activités académiques se poursuivent, se retrouve obligée d'accueillir des centaines d'étudiants PDI en plus de ses effectifs déjà très larges. Ces problèmes ont contribué à aggraver le phénomène des effectifs pléthoriques et celui des retards académiques, toutes choses qui limitent le bon fonctionnement des activités pédagogiques et administratives. En dépit des actions déployées pour assurer la continuité éducative à travers la Stratégie Nationale de l'Éducation en Situation d'Urgence (2019-2024), les retards se sont aggravés, notamment dans l'enseignement supérieur qui n'est pas couvert par ladite stratégie.

Dans un tel contexte, il est légitime d'interroger les pratiques d'évaluation qui sont régulièrement citées par les étudiants comme la principale cause des échecs massifs. C'est pourquoi, à travers la présente étude, nous envisageons d'évaluer l'état de mise en œuvre du dispositif mis en place pour encadrer l'évaluation à l'université Joseph Ki-Zerbo (UJKZ). Les analystes des systèmes d'évaluation n'hésitent pas à « dénoncer la sévérité ou le laxisme, l'arbitraire, l'incohérence ou le manque de transparence des procédures ou des critères d'évaluation » (Perrenoud, 1998, p.4). Quelle est la situation qui prévaut à l'UJKZ ?

À partir d'une analyse comparée du prescrit et des pratiques en cours en matière d'évaluation, il s'est agi de constater dans quelle mesure les pratiques d'évaluation se conforment aux dispositions règlementaires en vigueur, eu égard au contexte de la crise qui affecte l'enseignement supérieur aujourd'hui. Cette étude présente un intérêt certain, car elle s'intéresse à la

gouvernance du dispositif d'évaluation dans l'enseignement supérieur. Il ressort, en effet, qu'un dispositif d'évaluation de qualité est un outil de pilotage de la qualité de l'éducation (UNESCO, 2020).

## 2. Méthodologie

Cette recherche a consisté, d'une part, en une analyse documentaire des textes régissant les évaluations dans l'enseignement supérieur et à l'UJKZ, et, d'autre part, à l'administration de questionnaires aux enseignants en charge des épreuves, des corrections et des délibérations, ainsi qu'aux étudiants de deuxième année de Licence ayant l'expérience des évaluations dans des conditions d'effectifs pléthoriques, de retard et de chevauchement d'années académiques. Un prochain article viendra confronter les résultats de ce présent article avec les pratiques et les représentations des acteurs en charge de la gouvernance des évaluations. Nous avons ciblé l'Unité de Formation et de Recherche en Lettres, Arts et Communication (UFR-LAC) de l'UJKZ, afin d'y comparer le prescrit et les pratiques en matière d'évaluation des apprentissages. Ces choix se justifient du fait que l'UJKZ compte les effectifs les plus élevés au niveau national et qu'elle vit avec beaucoup plus d'acuité les problèmes de retards et de chevauchements des années académiques. De même, l'UFR-LAC est l'une des plus surpeuplées de l'UJKZ avec la plupart des départements marqués par les retards et les chevauchements des années académiques.

L'approche de recherche s'est inscrite dans la théorie de la résilience, qui est appréhendée comme « la capacité d'une personne ou d'un groupe à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir en dépit d'évènements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes parfois sévères » (Cyrułnik, 1999, p.10). Nous partons du postulat qu'un certain nombre de facteurs de résilience conduisent l'institution

universitaire, à travers les enseignants et l'administration, à développer des initiatives alternatives pour réaliser les évaluations malgré les conditions difficiles. Ces initiatives alternatives permettent ainsi de poursuivre un « développement normal » dans des conditions difficiles (Anaut, 2005). Ainsi, la résilience se rapporte à la capacité d'une personne ou d'un groupe à se réorganiser face à des changements inattendus (Folke, 2006). Nous concevons la résilience comme un processus d'adaptation du système par construction suite à la capitalisation des expériences vécues. Autrement dit, nous formulons l'hypothèse que l'institution universitaire, face à la difficulté de respecter le prescrit à cause des effectifs pléthoriques et des retards et chevauchements des années académiques, tolère des solutions alternatives permettant de réaliser les évaluations des étudiants pour éviter un blocage général des parcours universitaires. L'analyse documentaire a consisté à tirer les prescriptions en matière d'évaluation des apprentissages dans les différents référentiels y relatifs. S'agissant des réponses aux questionnaires, nous avons effectué l'analyse de contenus en considérant des thématiques axées sur les formes d'épreuves et les types de sujets administrés, leur pertinence et leur efficacité.

### 3. Résultats

Les investigations réalisées tant sur les ressources documentaires qu'à travers les réponses aux questionnaires ont permis de collecter les informations présentées dans cette partie.

#### *3.1. Analyse des textes règlementaires recensés*

Il convient de signaler d'entrée de jeu que les textes règlementaires sur les évaluations des apprentissages des étudiants ne sont pas légion. Seuls trois textes nous ont été fournis lors de nos collectes.

Le premier texte analysé est le « Décret n°2012-646/PRES/PM/MESS portant régime disciplinaire applicable aux étudiants et aux candidats aux examens et concours organisés par les universités publiques au Burkina Faso ». Sa couverture est d'envergure nationale. Ce décret institue les obligations disciplinaires auxquelles sont soumis les étudiants et les candidats aux examens et concours organisés par l'université publique. Il décrit les comportements attendus et ceux proscrits de la part desdits étudiants. Ainsi, l'article 4 définit les situations de fraude sous ses diverses formes. Les étudiants disposent alors d'un référentiel qui est censé les informer sur les actions et les comportements susceptibles de faire d'eux des auteurs de fraude. Un tel référentiel permet à tout étudiant de ne pas s'exposer à des risques d'accusation de fraude et écopier de sanctions punitives. L'article 6 indique en effet que « toute fraude commise par un étudiant ou par un candidat au cours d'une épreuve entraîne l'annulation de l'épreuve en ce qui le concerne et sa traduction devant le conseil de discipline ». Une telle disposition informe tout étudiant des sanctions qu'il encourt lorsqu'il est reconnu avoir commis une fraude. L'article 9 présente les organes chargés de la discipline des étudiants et des candidats aux examens et concours de l'université publique. Il existe donc un dispositif de gestion des fraudes. Les responsabilités y sont définies et les rôles distribués. Du reste, l'article 34 décline les différentes sanctions disciplinaires possibles. Il ouvre ainsi une page transparente sur les types de sanctions en fonction de la catégorie de la fraude. Cette disposition permet à l'administration universitaire, à travers les organes de gestion des cas de fraude, de garantir l'égalité entre les étudiants dans la gestion des fraudes.

En somme, c'est un avantage pour l'administration universitaire de disposer de ce texte règlementaire sur la discipline applicable aux étudiants lors des activités d'évaluation. Il accompagne tout le processus de préparation, d'administration, de correction et de délibération lors des évaluations ordinaires et des sessions

d'examen. Il incombe qu'il soit diffusé auprès des services en charge des évaluations dans les UFR, auprès des enseignants qui élaborent les épreuves et auprès des étudiants qui y sont soumis. Toutefois, les conditions d'organisation des évaluations étant très difficiles dans le contexte des effectifs pléthoriques, peut-on s'assurer du fonctionnement des mécanismes d'identification des fraudes ? Par ailleurs, si comme solutions alternatives aux effectifs pléthoriques les enseignants ont initié de nouveaux formats d'épreuves qui échappent aux dispositions sur les fraudes dans le cadre des épreuves ordinaires, un tel texte est-il encore pertinent ou tout au moins applicable ? Encore faut-il d'ailleurs que les étudiants soient systématiquement informés de l'existence et du contenu de ce décret.

Le deuxième texte que nous avons récolté lors de la collecte est l'Arrêté n°2018-043/MESRI/SG/UO1-JKZ/P, portant organisation des structures rattachées à la Vice-Présidence chargée des Enseignements et des Innovations Pédagogiques (V.P.-E.I.P.). Cet arrêté décrit l'organisation de la V.P.-E.I.P. dans ses missions en général, et pour ce qui concerne la présente étude, dans l'organisation des évaluations des étudiants. Ainsi, dans l'article 2, il est fait mention de l'existence d'une Direction des Enseignements et des Examens (D.E.E). On comprend que cette direction est chargée de l'organisation des évaluations universitaires, à travers le pilotage et la coordination de tout le processus allant de la conception des épreuves, à leur administration, à leur correction et à la délibération pour la validation des résultats. À cet effet, l'article 9 stipule que la D.E.E comprend, entre autres, le service des examens et des tests universitaires et la cellule de l'assurance qualité. L'existence de ces deux entités laisse présager la présence d'un mécanisme de suivi-contrôle du déroulement des différentes étapes du processus de l'évaluation des apprentissages des étudiants. À ce propos, l'article 11 cite le service des examens et des tests universitaires chargé du suivi des programmes des évaluations et des examens, du suivi des corrections des copies, des remises

des notes et des délibérations, mais chargé aussi de participer à l'organisation des examens et des tests. Visiblement, il est prévu un dispositif de gouvernance des évaluations qui, dans une certaine mesure, pourrait contribuer à amenuiser les difficultés d'organisation dues aux effectifs pléthoriques et aux retards académiques.

Cependant, à l'analyse, l'arrêté en question présente des limites. Il ne spécifie pas la nature ni la forme des épreuves, encore moins les types de sujets et d'items. En outre, l'arrêté ne comporte pas d'indication sur les modalités d'administration des épreuves. Une telle situation laisse la latitude à l'enseignant de faire des options à sa convenance dans la construction des épreuves, avec le risque de faire des choix non conformes aux principes de l'évaluation qui exigent que l'on tienne compte de la nature de la discipline, du niveau enseigné, du volume horaire, etc. (De Ketele, 2010). Cela est d'autant plus risqué que l'arrêté ne comporte pas d'instruction relative à un contrôle de qualité des épreuves. D'ailleurs, si l'arrêté a prévu une cellule de l'assurance qualité, paradoxalement aucune mission, aucune tâche n'ont été définies pour ladite cellule. Cette situation laisse comme un vide en matière d'assurance qualité, avec pour conséquence que l'institution ne peut pas mettre en œuvre un mécanisme de suivi-contrôle de la qualité des épreuves, de leur administration et de leur correction. L'institution peut ainsi ignorer les éventuelles lacunes et dérives susceptibles d'exister lors du processus de l'évaluation, allant de la conception des épreuves à leur correction.

Le troisième texte que nous avons examiné est l'Arrêté n°2018-073/MESRSI/SG/DGESup portant régime général des études du diplôme de Licence dans les institutions publiques et privées d'enseignement supérieur et de recherche. Ce texte définit les conditions exigées à tout établissement désireux d'offrir une formation académique de niveau Licence. L'article 9 de l'arrêté indique par exemple que « le dossier de demande d'habilitation à délivrer le diplôme de Licence par une institution publique ou

privée doit comprendre les modalités de contrôle des connaissances précisant la nature des épreuves et leur durée, ainsi que les coefficients affectés aux unités d'enseignement ». Cette disposition réglementaire pose ainsi des clauses qui pourraient être contrôlées par les structures d'accréditation, mais aussi au niveau interne par l'institution elle-même pour les besoins de conformité avec le cahier des charges. Cependant, cet article ne précise pas les modalités autorisées et celles proscrites pour le contrôle des connaissances ; il en est de même pour la nature des épreuves et leur durée. C'est dire que le référentiel n'est pas suffisamment complet ni explicite pour garantir le respect des normes, d'autant plus que lesdites normes n'ont pas été définies.

L'article 27, quant à lui, déclare que « les modalités de contrôle des connaissances sont fixées par les établissements ». Cela signifie que l'établissement, seul et en toute liberté, choisit à sa guise ses modalités d'évaluation. Du reste, aucune disposition ne liste les modalités recommandées parmi lesquelles chaque établissement pourrait effectuer son choix. En outre, l'article ne précise pas si les modalités d'évaluation sont fixées par une instance ou un organe de l'établissement, ou encore par les enseignants. Tout porte à croire qu'à la fin, il appartient à l'enseignant de concevoir les épreuves telles qu'il veut, de les administrer sous la forme qu'il veut et de les corriger suivant ses critères sans un contrôle de la part de l'établissement.

Néanmoins, l'arrêté apporte aux étudiants quelques précisions sur leur participation aux évaluations. L'article 29 indique que « toute absence à une évaluation est sanctionnée par la note zéro (0) ». Cependant, rien n'est dit au sujet des absences pour des cas de forces majeures telles une maladie grave de l'étudiant ou tout autre empêchement indépendant de l'étudiant. Pour sa part, l'article 30 stipule que la participation aux évaluations est conditionnée par l'assiduité aux Travaux Pratiques (TP) et aux Travaux Dirigés (TD). Une telle disposition est très utile aussi bien à l'administration, à l'enseignant qu'à l'étudiant, chacun

sachant à son niveau les implications qui s'imposent. Toutefois, l'article ne précise pas de taux de présence comme normes permettant d'évaluer l'assiduité d'un étudiant aux TP et TD. Une telle lacune pourrait rendre difficile la décision d'autoriser ou d'interdire à un étudiant de participer aux évaluations.

En somme, l'existence de textes encadrant l'évaluation des apprentissages dans l'enseignement supérieur est assurément un atout pour les universités du Burkina Faso. En effet, ces textes offrent aux différents acteurs en scène, à savoir l'administration universitaire, les enseignants et les étudiants, des balises pour l'organisation et la participation aux sessions d'évaluation. Toutefois, les textes dont nous avons disposé comportent des insuffisances pouvant causer préjudice aux uns ou aux autres. C'est le lieu de mettre cette situation en parallèle avec les pratiques d'évaluation à l'UJKZ, notamment à l'UFR/LAC.

### ***3.2. Analyse du contenu des réponses***

Le deuxième volet de l'enquête a concerné deux groupes de cibles dans le but d'identifier les pratiques d'évaluation en cours à l'UFR-LAC de l'UJKZ. Les résultats recueillis sont présentés dans cette partie.

#### ***3.2.1. Les pratiques selon les enseignants en charge des épreuves, des corrections et des délibérations***

Les informations recueillies auprès des enseignants portaient principalement sur la disponibilité, à leur usage, d'un référentiel officiel leur servant de guide pour l'évaluation des étudiants. L'idée est de savoir s'ils disposent d'un document officiel, administratif ou pédagogique, qui leur fixe les balises à suivre pour la conception de sujets, pour l'élaboration des épreuves, leur administration et leur correction. L'objectif sous-tendu était de vérifier si au niveau institutionnel, au regard du contexte des effectifs pléthoriques, des retards et des chevauchements des années académiques, des instructions particulières ont été données pour l'évaluation des étudiants. Concrètement, nous



avons cherché à savoir si les enseignants disposaient de référentiels qui les orientent dans le choix de la forme des épreuves et du type de sujet.

À l'issue de l'enquête auprès des enseignants, il ressort qu'ils ne disposent d'aucun référentiel officiel leur servant de guide pour l'évaluation des apprentissages des étudiants. Aucun d'eux ne dispose d'instructions officielles pour l'évaluation des apprentissages. Il va sans dire que pour la conception des sujets, pour l'élaboration des épreuves, pour le choix des modalités d'administration, pour la correction, chacun y va suivant son intuition professionnelle. Quelques-uns déclarent s'inspirer de notions éparses puisées à l'occasion d'une formation en pédagogie universitaire. D'autres se réfèrent à des banques de sujets administrés les années antérieures par d'autres collègues. C'est dire qu'en dépit du contexte des effectifs pléthoriques et des retards académiques, les enseignants n'ont pas bénéficié d'un accompagnement institutionnel particulier pour l'évaluation des apprentissages. Il appartient à chacun de s'adapter à la situation suivant son inspiration ou en se conformant aux pratiques habituelles en situation normale. Une telle situation n'est certainement pas l'idéal au regard du double enjeu de réaliser une évaluation de qualité en dépit des effectifs trop élevés, et d'œuvrer en même temps à rattraper les retards académiques.

Selon la plupart des enseignants de l'UFR-LAC enquêtés (94%), ils évaluent les étudiants à travers des devoirs individuels sur table. Ils estiment que cette forme d'évaluation permet de vérifier le degré d'acquisition des connaissances au niveau de chaque apprenant. À cet effet, ils ont recours à des sujets de type « Questions à Choix Multiples (QCM) », ou de type « consignes à questions fermées », et quelques fois de type « consignes à questions ouvertes ». La majorité des enseignants (92%) déclare diversifier les types de questions dans la même épreuve. Certains justifient ce fait par le besoin de prendre en compte les différents niveaux de connaissance de la taxonomie de Bloom.

Il faut noter que les pratiques varient au regard de l'inflation des effectifs. Ainsi, une grande majorité des enseignants enquêtés (87%) déclare opter pour des exposés lorsque les effectifs sont « raisonnables », notamment quand l'effectif varie entre 200 et 500 étudiants. Au-delà de 500 étudiants, ils préfèrent passer par des devoirs sur tables avec des épreuves de type QCM pour « évacuer vite » la correction. C'est pourquoi « de plus en plus, le QCM est privilégié au regard du nombre croissant des étudiants. Il facilite la correction des copies et réduit également le temps de correction », écrit un enseignant.

Il ressort également que les enseignants choisissent la forme de l'épreuve et le type de sujet en fonction des buts qu'ils fixent à l'évaluation. Ainsi, ils conçoivent des épreuves à sujet formulé sous forme de questions fermées ou ouvertes, car ces formes de consignes sont « nécessaires afin de permettre l'évaluation de certaines compétences comme la capacité rédactionnelle de l'apprenant », explique un autre enseignant. Un enseignant de linguistique illustre l'importance des questions fermées ou ouvertes qui permettent de mesurer les compétences acquises par l'étudiant. Pour lui, « le contenu du cours portant sur la description scientifique des langues exige une démonstration individuelle et les notes reflètent les potentialités réelles de chaque étudiant ». Ainsi, les questions fermées et les questions ouvertes sont des options qui permettent aux étudiants de faire des démonstrations individuelles pour présenter les théories descriptives.

Lorsque les effectifs sont trop élevés, les enseignants de l'UFR-LAC ont également recours à des évaluations à partir de consignes pour des recherches en groupes comme l'ont relevé des enseignants de la filière « lettres modernes ». Les étudiants sont répartis en groupes pour des recherches en bibliothèque, sur internet ou à travers des enquêtes. Tous les groupes peuvent être soumis à une consigne unique, tout comme chaque groupe peut recevoir une consigne différente en fonction des chapitres ou des principaux centres d'intérêt du cours.

Il est également ressorti que lorsque l'effectif est « gérable », pour certains cours visant l'acquisition de compétences mesurables à l'oral, les enseignants ont recours à des épreuves à sujets constitués de questions orales et donnant lieu à des réponses orales de la part des étudiants. C'est le cas des filières « études germaniques » et « études anglophones » où l'aptitude à communiquer à l'oral est une compétence essentielle.

À l'analyse, il apparaît que les enseignants ont une grande préférence pour les épreuves sur table avec des sujets de type « questions fermées » ou « QCM » parce qu'elles cumulent à la fois de la pertinence et de l'efficacité. La docimologie valide en effet ce type d'épreuves et de sujets pour des apprenants de niveau égal ayant reçu les mêmes enseignements. Ces épreuves conservent donc leur validité pédagogique. Leur efficacité dans le contexte des effectifs très larges vient du fait qu'elles permettent de réaliser les corrections dans des délais relativement courts. Les résultats sont alors disponibles rapidement pour permettre d'accélérer et de « gagner du temps » dans la suite du processus conduisant aux délibérations.

Tout compte fait, en l'absence d'un référentiel prescrivant des modalités d'évaluation en contexte d'effectifs pléthoriques et de retards académiques, les enseignants font des options de formes d'épreuves et de types de sujets en considérant à la fois l'effectif, mais aussi les objectifs d'apprentissages et les compétences à acquérir par les étudiants à l'issue du cours. Ils restent donc attachés au souci de la qualité de l'évaluation qui doit permettre de mesurer les compétences effectivement acquises par l'étudiant. Toutefois, ils restent habités aussi par la conscience de la nécessité de fournir les résultats de l'évaluation dans les délais les plus courts possibles afin de ne pas exacerber les retards des années académiques, mais plutôt de contribuer à la résorption desdits retards.

### 3.2.2. Les pratiques selon les étudiants de 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année de Licence

Nous avons ciblé les étudiants ayant l'expérience des évaluations dans des conditions d'effectifs pléthoriques, de retards et de chevauchements d'années académiques. Les questions visaient, d'une part, à identifier les formes d'épreuves et les types de sujets qui leur sont administrés et, d'autre part, à recueillir leur analyse et leur appréciation sur ces modalités d'évaluation dans le contexte des effectifs pléthoriques et des retards académiques.

Dans les différentes filières de l'UFR-LAC, les étudiants déclarent être soumis à des évaluations sous forme de devoirs sur table (97%), d'exposés (72%), de devoirs de groupes (69%) et d'épreuves orales (39%). Cette dernière forme se rencontre principalement dans les filières « études germaniques » et « études anglophones ». Selon les étudiants, quelle que soit la filière, la forme la plus utilisée est la forme traditionnelle, celle du devoir sur table. Il y a comme un effort des enseignants de se conformer aux pratiques standards en dépit des difficultés liées au contexte particulier des sureffectifs et des retards dans le déroulement des parcours académiques.

Les étudiants (96%) déclarent que le type de sujet le plus courant est celui comportant des questions fermées « à réponse unique, concise et précise ». Parfois, le principe complémentaire de ce type de sujet est que l'étudiant doit s'abstenir de répondre lorsqu'il n'a pas la certitude que la réponse est exacte ; en effet, donner une réponse inexacte entraîne parfois un retrait de points. S'agissant des sujets classiques à questions ouvertes dont la réponse nécessite un texte développé, les étudiants (89%) affirment qu'ils sont très rares. Par ailleurs, ils sont unanimes à déclarer que les sujets à QCM sont également très fréquents.

Il apparaît clairement que la tendance la plus marquée pour les sujets à questions fermées et les QCM se justifie par la pléthore des effectifs et l'urgence de réduire les retards des années académiques autant que possible. En effet, les retards ont

conduit à des chevauchements de plusieurs années académiques au point que toute alternative pouvant permettre de résoudre ce problème est mise à contribution. Les étudiants enquêtés affirment du reste que les épreuves sous forme de devoirs sur table avec des sujets de type « questions fermées » ou QCM sont préférés par les enseignants en raison de la facilité des corrections. Pour eux, au regard de leurs effectifs très larges, les enseignants n'ont pas d'autre choix que d'administrer des épreuves faciles à corriger. Par exemple, pour une cohorte de 2000 étudiants, l'enseignant ne peut que développer des initiatives qui lui permettent d'évaluer et de fournir les résultats à l'administration dans les délais fixés.

Les étudiants trouvent légitime que les enseignants évaluent en privilégiant des formes d'épreuves et de sujets dont la correction est « facile et rapide ». Cette légitimité se fonde sur le fait que les enseignants sont submergés par des effectifs d'étudiants au-delà des normes académiques. Par conséquent, les étudiants ne trouvent pas d'inconvénients ; ils trouvent plutôt opportun que chaque enseignant développe la meilleure formule qui lui permettra d'évaluer et de fournir rapidement les résultats à l'administration pour ne pas exacerber les retards dans le déroulement de l'année académique.

Par contre, plus de 84% des étudiants enquêtés trouvent que les épreuves sur table à sujets de type « questions fermées » ou « QCM » ne sont pas pertinentes. Ils estiment que ce type de sujets repose sur la capacité de l'étudiants à mémoriser. Seuls les étudiants nantis d'une mémoire très fertile peuvent réussir. Un étudiant explique : « Les questions fermées nous pénalisent beaucoup parce qu'elles sont relatives à des dates, des maisons d'éditions... ». La preuve de l'inefficacité de ce type de sujet, selon eux, est que les étudiants sont nombreux à échouer et « près de la moitié des étudiants de chaque filière est composée de redoublants, et chaque semestre, les abandons sont multiples au vu des notes sans espoir », soutient l'un deux. Un autre étudiant donne une explication des échecs massifs suite aux « questions

fermées » et aux « QCM » en ces termes : « les compositions sont programmées longtemps après les cours et on a du mal à comprendre nos prises de notes. Nos chances d'avoir de bonnes notes sont donc réduites ».

Les rares étudiants (16%) qui approuvent les sujets à « question fermées » et à « QCM » trouvent qu'ils permettent de démasquer les « étudiants fantômes » qui sont presque toujours absents aux cours, aux travaux dirigés et aux travaux pratiques. Selon eux, « seuls les vrais étudiants peuvent s'en sortir, car ils se concentrent ». Cet argumentaire laisse entendre que les « questions fermées » et les « QCM » se limitent à « faire restituer » des connaissances purement cognitives sans efforts d'approfondissement personnel attendu de l'étudiant. Il revient à l'étudiant de rester fidèle à ce qui lui a été transmis par l'enseignant.

En somme, les étudiants comprennent l'option des enseignants de privilégier les épreuves sur table avec des sujets de type « questions fermées » et « QCM » parce qu'ils sont sous le poids des effectifs massifs dans la plupart des cohortes des différentes filières. Au regard de la contrainte de fournir les résultats des évaluations dans les meilleurs délais, les enseignants sont obligés de développer des initiatives pour ne pas aggraver les retards des années académiques qui minent déjà le déroulement des cursus dans les différentes filières.

#### 4. Discussion

L'évaluation des apprentissages est l'étape primordiale de vérification des acquis réels des apprenants à l'issue d'une activité d'enseignement ou de formation. Elle passe par une mesure du niveau des apprentissages à l'aide d'épreuves comportant des sujets de différents types. La qualité des épreuves détermine la fiabilité des résultats. Il incombe donc au système d'enseignement supérieur de pourvoir les enseignants de référentiels à même de les guider dans les choix des modalités

d'évaluation et dans l'élaboration d'outils pertinents et efficaces. En effet, l'absence de dispositions institutionnelles spécifiques susceptibles d'orienter l'enseignant en proie à l'angoisse des effectifs pléthoriques et sous la hantise des retards à rattraper, constitue à notre avis une lacune dans le système de gouvernance des évaluations à l'UFR-LAC de l'UJKZ. En effet, si « Pour l'homme de la rue, évaluer est un processus qui consiste à attribuer une note » (De Ketele, 2010, p.25), pour l'enseignant et l'institution d'enseignement et de formation, les notes de l'évaluation doivent mesurer objectivement les acquis réels à travers un processus encadré. D'où l'importance de référentiels pertinents, formalisés et partagés.

D'ailleurs, force est de reconnaître que la gouvernance des évaluations n'est pas un sujet très présent dans les débats scientifiques, encore moins dans l'analyse des problèmes de l'enseignement supérieur. Tout s'y passe comme si tout y va bien, comme si tout va de soi. Cependant, dans le contexte du surpeuplement des cohortes et des chevauchements des années académiques, des évaluations dont les épreuves et/ou les sujets sont de faible qualité peuvent engendrer des échecs massifs comme constatés à l'UFR-LAC. Par conséquent, il convient, en fonction du contexte, de définir, avec l'aide des experts en évaluation, des normes claires sur les modalités d'élaboration des épreuves et des sujets, mais aussi sur les principes des corrections. C'est ainsi que la note attribuée à l'étudiant sera le résultat d'une procédure objective, neutre et universelle (Merle, 2007). Or, il est courant de constater que « les notes scolaires ont été pour la plupart d'entre nous des déclencheurs de sentiments divers – des joies, des tristesses, le sens du devoir accompli ou des efforts récompensés, des sentiments d'injustice passagers ou parfois ravageurs à long terme, etc. » (De Ketele, 2010, p.25). D'où l'importance d'un dispositif d'assurance qualité pour le suivi.

Du reste, peu d'universités forment leurs enseignants à l'évaluation (Silva et al., 2016). Or, il est important que les

enseignants soient formés à l'évaluation des apprentissages dans l'enseignement supérieur. Cela leur sera utile à la prise en compte des principes docimologiques pour faire des options pertinentes dans la mise en œuvre du processus d'évaluation (Gremion et al, 2019). En effet, les activités d'évaluation réclament un ensemble de connaissances, de techniques et d'expériences pratiques à acquérir dans la formation initiale, et à renouveler dans la formation continue (Maroy 2006). Par ailleurs, la littérature sur l'évaluation dans les systèmes éducatifs du monde montre qu'il existe une absence notoire d'évaluation des pratiques enseignantes en évaluation. Or, une telle évaluation sera utile pour l'identification des besoins de formation continuent des enseignants en évaluation. C'est dans ce sens que De Ketele (2010, p.36) déclare que « la pratique de l'évaluation est un des révélateurs les plus puissants du professionnalisme de l'enseignant ».

Si le contexte de l'environnement d'enseignement/apprentissage influence les processus de transmission des connaissances et des compétences, il va sans dire que ce même contexte peut influencer le processus d'évaluation des acquis. En effet, les travaux de chercheurs en psychologie sociale ont prouvé que les processus d'évaluation des apprentissages doivent être conduits en connaissance de cause, d'autant plus que les effets inattendus pourraient être puissants et redoutables (Gilly, 1980 ; Noizet et Caverni, 1978). Les enseignants de l'UFR-LAC de l'UJKZ, quoi qu'ils persistent dans les formes traditionnelles d'épreuves, privilégient les sujets de type « questions fermées » et « QCM » afin de s'adapter à l'inflation massive des effectifs des étudiants. Ils s'inscrivent ainsi dans une démarche résiliente qui les conduit à développer des initiatives et des alternatives pour évaluer les étudiants malgré leurs grands nombres par filière et par cohorte. En dépit des effectifs, les enseignants restent dans la logique de Merle (2007) en se fixant une conception civique de l'évaluation, en visant par conséquent l'objectivité de la note et son égalitarisme. L'avantage évident des « questions fermées »



et des « QCM » réside dans la facilité et la rapidité de la correction. C'est sans doute parce que ces types de sujets permettent aux enseignants de livrer les résultats dans des délais satisfaisants que les étudiants les approuvent et les considèrent comme des outils efficaces pour résorber les retards des années académiques. Or, « l'évaluation est un processus, et non simplement un produit » (De Ketele, 2011, p.2). Toute analyse doit commencer nécessairement à apprécier le processus avant d'apprécier le résultat.

Au demeurant, il est important de considérer les principes fondamentaux qui garantissent la qualité intrinsèque d'une évaluation (Boutanquoi, 2012). À ce propos, nous rappelons ce cadrage fait par De Ketele (1986, p.42) : « Évaluer consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables ». En effet, l'enseignant qui élabore une épreuve doit s'assurer de sa pertinence. C'est-à-dire qu'il doit vérifier que les informations que l'épreuve permettra de saisir sont celles qu'il faut saisir au regard des objectifs d'enseignement, et que la méthode qu'il a choisie permet effectivement de saisir les informations voulues. L'enseignant doit également veiller à construire une épreuve valide, c'est-à-dire cohérente avec ce qu'il veut mesurer. Enfin, il doit s'assurer que l'épreuve est fiable, c'est-à-dire que les résultats obtenus sont conformes à la réalité des acquis mesurés (De Ketele, 2010). Ces trois critères de la qualité doivent caractériser toute épreuve administrée à des apprenants, notamment aux étudiants qui sont en situation de parcours scolaire avancé. En effet, l'université est le lieu où les connaissances doivent être exactes, explicites et universelles, aussi bien dans leur transmission par l'enseignant que dans leur assimilation par l'étudiant. Il faut préciser que ces trois critères ne doivent pas être convoqués isolément (De Ketele et Gerard, 2005), mais plutôt dans une approche globale où chacun ne se suffit pas à lui seul pour déterminer la qualité d'une épreuve.

## Conclusion

L'évaluation des apprentissages dans l'enseignement supérieur est une thématique de recherche relativement peu explorée. Le présent article a abouti à des résultats qui recommandent qu'une attention particulière soit apportée à la qualité de l'évaluation des étudiants. « Plutôt que de se contenter de faire un discours sur l'évaluation, faisons construire et discuter des dispositifs d'évaluation pour en dégager ensuite les principes qui permettront d'en construire d'autres. Et capitalisons nos expériences » (De Ketele 2010, p.36). Cette recommandation trouve sa pertinence dans le contexte de l'UFR-LAC de l'UJKZ où les enseignants et les étudiants privilégient des évaluations à corrections rapides en raison des effectifs très larges, mais davantage pour faciliter une résorption rapide des retards et des chevauchements des années académiques. La démocratisation de l'enseignement doit en effet garder en ligne de mire que l'évaluation doit conserver tout son sens et toutes ses fonctions (Chauvière, 2013). C'est pourquoi il est important pour les universités de mettre en place des dispositifs d'assurance qualité orientés sur le suivi de la qualité des épreuves et sur la formation continue des enseignants en matière d'évaluation. Si comme le soutient De Ketele (2013, p.60), « avant de commencer tout processus d'enseignement apprentissage, il est recommandé d'être au clair sur ce qui est attendu au terme de celui-ci », il est indispensable de disposer d'épreuves de qualité qui puissent mesurer effectivement les acquis réels afin que la certification qui en découle soit véritablement un sceau fiable des apprentissages réels chez l'étudiant. Il s'agit là d'un grand challenge pour les universités qui s'inscrivent dans la démarche qualité.

## Bibliographie

Anaut, M. (2005). Le concept de résilience et ses applications cliniques ; *Association de Recherche en Soins Infirmiers / « Recherche en soins infirmiers »*,3(82),4-11. DOI 10.3917/rsi.082.0004.

Banque Mondiale (2022). Éduquer les citoyens pour un avenir meilleur : un appel urgent à l'action ; *Déclaration du 27 juin 2022*, Accra, Ghana.

Boutanquoi, M. (2012). L'évaluation des pratiques : entre normativité et réflexivité. [The Evaluation of Practices : Between Normativity and Reflexivity]. *Empan*, 85(1), 131-137. doi:10.3917/empa.085.0131.

Chauvière, M. (2013). L'exigence d'évaluation : entre démocratie et technocratie. *Le Journal des psychologues*, 307(4), 24-29. doi :10.3917/jdp.307.0024.

Cyrułnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*, Paris, Odile Jacob.

De Ketele, J.-M. (1986). L'évaluation du savoir-être. In J.-M. De Ketele. (Ed.). *L'Évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* (179-208). Bruxelles : De Boeck.

De Ketele, J.-M. & Gerard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 1-26. <https://doi.org/10.7202/1087028ar>.

De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15, 25-37, DOI 10.3917/rfla.151.0025.

De Ketele, J.-M. (2011), L'évaluation et le curriculum : les fondements conceptuels, les débats, les enjeux, « *Les dossiers des sciences de l'éducation* » *Évaluation et curriculum ; Dossier : Évaluation et curriculum*, 25, 89-106. <https://doi.org/10.4000/dse.1022>

De Ketele, J.-M, (2013). L'évaluation de la production écrite, « Revue française de linguistique appliquée », 18,59-74,DOI 10.3917/rfla.181.0059.

Folke, C. (2006). Resilience: the emergence of a perspective for social–ecological systems analyses. *Global Environmental Change* 16 :253-267.

Gilly, M. (1980). *Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations*. Paris, PUF.

Gremion C., Sylvestre, E. & Younes, N. (dir.). (2019). « Paradoxe des enseignants : leur formation à l'évaluation », Actes du 31ème Colloque scientifique international de l'ADMEE-Europe : Entre normalisation, contrôle et développement formatif. Évaluations sources de synergies ? Lausanne, Suisse : IFFP et CSE de l'Université de Lausanne.

INSD (2022). Cinquième Recensement Général de la Population et de l'Habitation (RGPH) au Burkina Faso, Synthèse des résultats définitifs.

Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de sociologie*, 155 (2), 111-142.

Merle P. (2002). Démocratisation ou accroissement des inégalités scolaires ? L'exemple de l'évolution de la durée des études en France (1988-1998). *Population*, n°4-5,633-659 ; doi : 10.2307/1534799, [https://www.persee.fr/doc/pop\\_0032\\_4663\\_2002\\_num\\_57\\_4\\_7310](https://www.persee.fr/doc/pop_0032_4663_2002_num_57_4_7310)

Merle, P. (2007). *Les notes : secrets de fabrication* (1re éd). Paris : Presses universitaires de France.

Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de l'Innovation -MESRSI (2020). Programme National Fédérateur de Recherche en Éducation et Formation (PRONAFER-EF), Burkina Faso

Noizet, G. & Caverni, J.P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris, PUF.

Perrenoud, P., (1998). *L'évaluation des élèves : De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques* ; Bruxelles, De Boeck

PNUD, 1990, *Rapport Mondial sur le développement humain en 1990*

Silva, M. M. S., Reihn, C., Soares, A. et Soares, T. M. (2016). A abordagem da Avaliação Educacional em Larga Escala nos cursos de graduação em Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97(245), 46-67.

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/367313975>

UNESCO (2017). *L'éducation en vue des objectifs de développement durable : Objectifs d'apprentissage* ; Paris : UNESCO.

UNESCO (2020). L'Évaluation des apprentissages en Afrique Sub-saharienne, ODD4-Education 2030 en Afrique subsaharienne, *Rapport analytique n°1*