

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

ISSN: 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé



N°6, Décembre 2023

École Normale Supérieure
Université Marien Ngouabi

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation
Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)

ISSN : 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé

Contact

www.lakisa.larsced.cg

E-mail :	revue.lakisa@larsced.cg	Tél :	(+242) 06 639 78 24
	revue.lakisa@umng.cg		

BP : 237, Brazzaville-Congo

Directeur de publication

MALONGA MOUNGABIO Fernand Alfred, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien NGOUABI (Congo)

Rédacteur en chef

BAYETTE Jean Bruno, Maître de Conférences (Sociologie de l'Education), Université Marien NGOUABI (Congo)

Comité de rédaction

ALLEMBE Rodrigue Lezin, Maitre-Assistant (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

EKONDI Fulbert, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

KIMBOUALA NKAYA, Maître de Conférences (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

KOUYIMOUSOU Virginie, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUYINDOULA BANGANA YIYA Chris Poppel, Maitre-Assistant (Didactique des disciplines), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOUSSAVOU Guy, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

OKOUA Béatrice Perpétue, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

Comité scientifique et de lecture

ALEM Jaouad, Professeur-agrégé (Mesure et évaluation en éducation), Université Laurentienne (Canada)

ATTIKLEME Kossivi, Professeur Titulaire (Didactique de l'Education Physique et Sportive), Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

DUPEYRON Jean-François, Maître de conférences HDR émérite (philosophie de l'éducation), université de Bordeaux Montaigne (France)

EWAMELA Aristide, Maître de Conférences (Didactique des Activités Physiques et Sportives), Université Marien NGOUABI (Congo)

HANADI Chatila, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique de Sciences), Université Libanaise (Liban)

HETIER Renaud, Professeur (Sciences de l'éducation), UCO Angers (France)

KPAZAI Georges, Professeur Titulaire (Didactiques de la construction des connaissances et du Développement des compétences), Université Laurentienne, Sudbury (Canada)

LAMARRE Jean-Marc, Maître de conférences honoraire (philosophie de l'éducation), Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes (France)

LOMPO DOUGOUDIA Joseph, Maître de Conférence (Sciences de l'Education), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

LOUMOUAMOU Aubin Nestor, Professeur Titulaire (Didactique des disciplines, Chimie organique), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUSSAKOUMOUNOU Alain Fernand Raoul, Maître de Conférences (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

MANDOUMOU Paulin, Maître de conférences (Didactique des APS), Université Marien NGOUABI (Congo)

MASSOUMOU Omer, Professeur Titulaire (Littérature française et Langue française), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOPONDI BENDEKO MBUMBU Alexandre David, Professeur Ordinaire (Didactique des mathématiques), Université Pédagogique Nationale (République Démocratique du Congo)

NAWAL ABOU Raad, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique des Mathématiques), Faculté de Pédagogie- Université Libanaise (Liban)

NDONGO IBARA Yvon Pierre, Professeur Titulaire (Linguistique et langue anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

NGAMOUNTSIKA Edouard, Professeur Titulaire (Grammaire et Linguistique du Français),
Université Marien Ngouabi (Congo)

ODJOLA Régina Véronique, Maître de Conférences (Linguistique du Français), Université
Marien Ngouabi (Congo)

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de Conférences (Sociolinguistique-Didactique du français
langue étrangère et seconde- Grammaire nouvelle), Ecole Normale Supérieure du
Gabon (Gabon)

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Université Norbert
Zongo à Koudougou (Burkina Faso)

RAFFIN Fabrice, Maître de Conférences (Sociologie/Anthropologie), Université de Picardie
Jules Verne (France)

VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Ecole Normale
Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

Sommaire

La formation professionnelle initiale des enseignants : analyse de la satisfaction des stagiaires de l'ENS Cyprienne Félicité OUEND-LAMITA/SAGNON et Amadou TAMBOURA.....	1
Entre aspirations et injonctions dans le champ social et médico-social en France : enjeu social, éducatif, pédagogique et de professionnalisation après la loi 2002-02 du 02 janvier 2002 Robert Messanh AMAVI	10
Factors affecting the effectiveness of novice EFL teachers' transition in Niger Hamissou OUSSEINI.....	24
Danse Hip Hop et Mieux-être de jeunes en contexte éducatif de vulnérabilité Sabine THOREL-HALLEZ	37
La problématique des méthodes actives sur la fonction enseignante Seydou SOUMANA et Moustapha MOUSSA.....	48
L'usage de la communication non verbale dans le processus d'enseignement /apprentissage à l'école primaire Joseph Dougoudia LOMPO et Boukaré SAWADOGO.....	60
Matières enseignées, expériences d'enseignement et gestion de la violence des élèves par les enseignants : cas du Lycée Moderne Belleville Bouaké Moustapha SYLLA,	71
Abord psychodynamique et psychopathologique du trouble énurétique secondaire chez les enfants Joël-Christopher BOLOMBO BAENDE, Sunga Sunga BECKER et Florentin AZIA DIMBU.....	80
La violence genrée entre élèves à l'école élémentaire : un malaise scolaire et une entrave au droit des filles et des garçons à l'instruction formelle en côte d'ivoire Armél Kouamé KOUADIO, Martine GOUDENON épouse BLEY et Rodolphe Kouakou MENZAN.....	93
Stratégie d'implantation d'un service de pédagogie universitaire dans une université africaine : cas de l'université Alassane Ouattara de Bouaké (Côte d'Ivoire) Kobena Séverin GBOKO, Nomansou Serge BAH et Moussa KONE.....	106
Difficultés liées aux mathématiques dans l'apprentissage aux métiers du bâtiment au sein du lycée professionnel industriel de Gagnoa (Côte d'Ivoire) Gbomené Hervé ZOKOU, Sinaly TRAORÉ et Sonzaï Bertrand TIËOU.....	117
Les revers de l'évolution technologique en éducation : autopsie du déclin de l'émission radiophonique « la voix de l'enseignement » au Niger Mohamed Moctar ABDOURAHAMANE.....	127
Réforme pédagogique en République du Congo : de l'approche par objectifs à l'approche par compétences, quelle place donnée à la redynamisation des pratiques enseignantes ? Margarita LOPEZ MENDEZ	139

Entrer en formation au métier d'enseignant à l'Ecole Normale Supérieure : contexte et logiques de décision au Burkina Faso	
Mangawindin Guy Romuald OUEDRAOGO	152
Critique sur la prise en charge des TICS dans la supervision de stage professionnel en enseignement	
Armel NGUIMBI	164
Analyse du dispositif pédagogique du soutien scolaire privé	
Adama KÉRÉ	176
Sexe et perception de la relation enseignante des élèves de la 6e année de l'académie d'enseignement de Bamako rive droite	
Soumaïla COULIBALY, Moctar SIDIBÉ et Jacques Mawé DAKOUO.....	186
L'enseignement de la linguistique et de la grammaire française : analyse de quelques opinions des futurs enseignants de français de l'École normale supérieure (ENS) de l'université Marien Ngouabi (République du Congo)	
Solange NKOULA-MOULONGO	194
Rentabilités des études et choix de formation professionnelle chez les élèves et leurs parents : cas de deux écoles professionnelles de la région de la Boucle du Mouhoun (Burkina Faso)	
Marcel ZERBO	202
Pratiques professionnelles des moniteurs d'auto-écoles et satisfaction des candidats au permis de conduire au Burkina Faso	
Simon Pierre TIBIRI.....	212
Les épreuves de géographie au Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC) au Burkina Faso : la question de la qualité au cœur d'une réflexion didactique	
Éric Walièma SOMÉ et Janvier ZOUGMORE	222
Analyse de l'appui de la coopération Suisse à l'éducation non formelle au Burkina Faso	
P. Marie Bernadin OUEDRAOGO.....	233
La construction du langage en CP à Libreville : vers le modèle d'échanges autour d'artefacts	
Olga Thérésia NZEMO BIYOGHE	244

Les épreuves de géographie au Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC) au Burkina Faso : la question de la qualité au cœur d'une réflexion didactique

Éric Walièma SOMÉ, École Normale Supérieure (Burkina Faso)

E-mail: sowaleric@yahoo.fr

Janvier ZOUGMORE, Direction provinciale des enseignements postprimaire et secondaire du Sanmatenga (Burkina Faso) / E-mail: janvierzougmore@gmail.com

Résumé

Les réformes des examens scolaires entreprises en 2021 par les autorités burkinabè en vue de la certification des acquis des apprenants, notamment au Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC) en Histoire-Géographie, ont suscité des crises qui ont émaillé le déroulement des activités pédagogiques au cours de l'année scolaire 2020-2021. Ces réformes qui visent à instituer le sujet unique au lieu de deux au choix et les réactions qu'elles ont suscitées, révèlent, une fois de plus, la profondeur et l'ampleur de la question de la qualité des épreuves dont la longueur et le manque de pertinence ont été à maintes reprises soulignés par plusieurs auteurs. Face à cette réalité, la réflexion qui se veut permanente entend se focaliser sur la qualité réelle des épreuves de Géographie au BEPC. Outre leur longueur, quels reproches peut-on faire aux épreuves d'évaluation certificative d'histoire-géographie à l'examen du BEPC au Burkina Faso ? Pour répondre à cette interrogation, la démarche adoptée recourt à une approche mixte à dominante qualitative. Elle analyse des données provenant des acteurs de terrain et celles issues d'analyses documentaires. En menant la réflexion sur les deux dernières sessions du BEPC et à la lumière des tableaux de spécifications de la Direction générale des examens et concours, cette recherche aboutit à la conclusion que les épreuves de géographie proposées à l'examen du BEPC pèchent par leur faible qualité au regard des insuffisances relevées au niveau de la validité et de la fiabilité.

Mots-clés : Burkina Faso, histoire-géographie, géographie, évaluation, épreuves, validité, fiabilité.

Abstract

The reforms of school examinations decided in 2021 by the authorities of Burkina Faso with a view to certifying learners' prior learning, in particular the Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC) in History and Geography, have given rise to crises that have punctuated the course of educational activities during the 2020-2021 school year. These reforms, which aim to institute a single subject instead of two elective tests, and the reactions they have provoked, reveal, once again, the depth and breadth of the question of the quality of the tests, the length and lack of relevance of which have been repeatedly stressed by several authors. Faced with this reality, the reflection, which is intended to be permanent, wants to focus on the real quality of the History and Geography tests at the BEPC. Apart from their length, what criticisms can be made of the history and geography certification tests for the BEPC exam in Burkina Faso? To answer this question, the approach adopted uses a mixed approach with a predominantly qualitative focus. It analyzes data from actors of the system and from documentary analyses. By reflecting on the last two sessions of the BEPC and in the light of the specification tables of the General Directorate of Examinations and Competitions, this research leads to the conclusion that the tests of History-Geography proposed for the BEPC examination are of low quality regarded to the shortcomings noted in the validity and the reliability.

Keywords: Burkina Faso, history and geography, geography, assessment, BEPC, validity, reliability.

Introduction

Au Burkina Faso, l'évaluation des acquis des élèves est inscrite dans le processus d'enseignement-apprentissage sous diverses formes. Elle intervient aussi bien en situation de classe par le rappel et l'évaluation formative (E. W. Somé & A. T. Traoré, 2023) que lors des examens du Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC) et du baccalauréat. Ces deux examens marquent de façon particulière la vie scolaire des apprenants qui y sont soumis et même des enseignants et des parents qui vivent ces moments de façon particulière. Ils se déroulent sous forme d'évaluation certificative dont les contenus des programmes officiels en constituent l'objet. Ils sont par ailleurs sujets à de nombreuses réformes.

Les mutations du format de l'épreuve d'histoire-géographie au BEPC engagées depuis 2011 à la faveur des curricula de 2010 sont porteuses en elles d'interrogations. Avant 2011, le format comprenait deux épreuves au choix dont chacune composée d'un sujet d'histoire et d'un sujet de géographie. A partir de 2011, l'épreuve d'histoire-géographie au BEPC est constituée de deux sujets (et non épreuves) au choix composés d'un commentaire et d'une synthèse. Jusque-là, on a affaire à une sorte de survivance d'une tradition évaluative. Puis de 2012 à 2020, le format de l'épreuve a connu une mutation profonde avec le maintien des deux sujets au choix. L'innovation a consisté à l'introduction des questions de cours sous forme de questions fermées et de questions ouvertes à réponses brèves (D. Morissette, 1993). Le format de l'épreuve se présente dorénavant ainsi : lorsque le sujet n° 1 porte sur des questions de cours en histoire et un commentaire en géographie, le sujet n° 2 porte automatiquement sur des questions de cours en géographie et une synthèse en histoire et inversement. La position du commentaire ou de la synthèse dans le sujet n'était donc pas fixe. Dans tous les cas, l'invariant était la présence des questions de cours aussi bien en histoire qu'en géographie. En 2021, une réforme introduit une nouvelle mutation du format de l'épreuve avec le sujet unique à l'épreuve d'histoire-géographie au BEPC, un sujet fait uniquement de questions de cours.

Qu'évalue-t-on réellement à ces examens en termes d'acquisitions de savoirs, de compétences et de savoir-être contenus dans les curricula desdites classes ? Les épreuves proposées en histoire et en géographie respectent-elles les critères docimologiques ? Les interrelations de ces valeurs contribuent à accroître la qualité de l'évaluation (N. D. Kaboré, 2021). Le respect des valeurs instrumentales contribue à rendre les résultats d'évaluation plus représentatifs et plus signifiants en ce qu'elles permettent de situer correctement l'apprenant. La réalité du terrain est pourtant toute autre. En effet, de nombreuses récriminations sont formulées contre la qualité des épreuves, allant de leur longueur excessive (B. Nébié, 2020) à leur manque de pertinence (F. T. Valléan, 2014) en passant par les difficultés de maîtrise des méthodologies du commentaire (L. Soro, 2004) et de la synthèse (Y. A. Kaboré, 2021). Longueur, pertinence et méthodologie font partie de la longue liste des critères d'une bonne évaluation dont font partie la validité et la fiabilité.

C'est en souscrivant à la nécessité de poursuivre la réflexion sur la qualité des épreuves aux examens que le présent article trouve toute sa pertinence. En effet, les enjeux liés à la qualité des épreuves certificatives sont nombreux. La qualité des apprentissages scolaires et celle de la décision prise suite à l'évaluation en dépendent. De même, le risque de compromettre les finalités éducatives et le profil-type d'élèves attendu à la fin du cycle postprimaire est réel.

L'épreuve d'histoire-géographie à l'examen du BEPC n'est pas exempte de tout reproche. En 2021, le monde de l'éducation a connu une crise liée justement à la réforme du sujet unique dans les épreuves d'histoire-géographie et de sciences de la vie et de la terre (SVT) au BEPC. L'incrimination des épreuves d'histoire-géographie suscite des interrogations quant aux contenus des curricula de géographie sur lesquels les candidats au BEPC, leur niveau de représentativité par rapport aux apprentissages des différents domaines taxonomiques contenus dans les curricula en vigueur. Jusqu'à quel point les résultats obtenus à l'examen sous forme de notes chiffrées correspondent-ils aux tâches consignées dans les épreuves et aux objectifs

spécifiques qui ont généré celles-ci ? Que représentent ces résultats en termes de construction du profil-type de l'élève à la fin du cycle post-primaire en lien avec les finalités et les buts inscrits dans les programmes officiels ? Qu'est-ce qui prouve qu'un lauréat au BEPC a acquis les savoirs et la compétence recherchés ? L'échec des candidats au BEPC est-il tributaire de leurs mauvaises performances en histoire-géographie ? Si l'on répond à cette dernière question par l'affirmative, quels peuvent en être les facteurs ? Seraient-ils liés à la préparation des candidats, à la correction des copies ou à la qualité des épreuves retenues ?

Probablement, tous ces facteurs peuvent être explicatifs (à des degrés différents) de la situation décrite, mais notre intérêt porte sur les facteurs didactiques, plus précisément ceux qui se rapportent à la qualité des épreuves en géographie.

En s'intéressant aux facteurs essentiellement didactiques de l'évaluation certificative, la présente recherche poursuit un objectif général dont la démultiplication a généré deux objectifs spécifiques. L'objectif général cherche est l'évaluation de la qualité des épreuves de géographie au BEPC au Burkina Faso. Le premier objectif spécifique recherché est l'appréciation de la validité des épreuves de géographie au BEPC et l'objectif spécifique second ambitionne d'examiner le niveau de fiabilité des épreuves de géographie au BEPC, sessions de 2021 et 2022.

Pour atteindre ces objectifs, l'étude se propose de répondre à la question suivante : quelle est la qualité des épreuves de géographie au BEPC au Burkina Faso ? Celle-ci est démultipliée en deux interrogations secondaires. La première est ainsi formulée : comment se présentent les épreuves de géographie du BEPC sur le plan de la validité ? Quant à la seconde, elle se présente de la manière suivante : quel est le niveau de fiabilité des épreuves de géographie au BEPC au Burkina Faso ? Ces questionnements trouvent leur réponse dans l'approche théorique développée par J.-M. De Kétéle (1993).

Nommée paradigme docimologique, cette approche est orientée vers la fiabilité et la validité des instruments d'évaluation. Ce sont deux conditions qui se tiennent. Cette théorie s'est développée dans un premier temps avec les nombreuses recherches sur les biais de l'évaluation et leurs origines. Dans une deuxième phase, on a affaire à une tentative d'explication de la production des résultats de l'évaluation et de ces biais. Dans une troisième phase, on assiste à des phénomènes contradictoires. D'une part, les travaux docimologiques tendent à diminuer et la docimologie est remise en question par de nombreux auteurs. D'autre part, dans les années 1990, l'approche devient plus statistique en se centrant sur la notation et la mesure. On est face à une science de la mesure dans le champ des sciences de l'éducation. Les travaux portent presque tous sur la note ou la mesure. La première et la troisième phase de cette approche constituent le fondement théorique de cette étude par le fait que l'évaluation, réalisée au BEPC en géographie, est entachée de nombreux biais (dont le manque de validité et de fiabilité) préjudiciables à sa qualité.

1. Cadre méthodologique

Dans cette section sont abordés la démarche méthodologique de recherche, le champ et la population de recherche, y compris les outils de collecte des données.

1.1. Approche méthodologique

Dans cette étude, une approche mixte à dominante qualitative est utilisée, compte tenu de la nature des informations à recueillir. Ce devis qualitatif est basé sur des entretiens avec des encadreurs pédagogiques (inspecteurs et conseillers pédagogiques d'histoire-géographie) des professeurs d'histoire-géographie aux fins de recueillir leurs appréciations sur les sujets de l'examen des épreuves administrées au BEPC au cours des deux sessions de 2020 et 2021.

1.2. Méthode et instruments de collecte des données

Au regard des objectifs de la recherche deux techniques complémentaires ont été mises à contribution : l'entretien et l'analyse documentaire. Le guide d'entretien, instrument de mise en œuvre de l'entretien est articulé en rubriques thématiques. Il a concerné les enseignants et les encadreurs pédagogiques de la discipline. Le guide d'entretien avec les professeurs comporte huit (8) questions centrées sur les pratiques enseignantes en matière d'évaluation. Elles sont organisées autour de la compréhension des consignes, de la perception des enseignants des critères essentiels de la qualité d'une épreuve de certification : validité, transparence, fiabilité et leurs suggestions pour l'amélioration de la qualité des épreuves. Les questions-guides de l'entretien avec les encadreurs pédagogiques empruntent la même démarche que l'entretien semi-directif avec les enseignants. Tout cela a permis de disposer d'opinions plurielles en vue d'une confrontation avec certaines données.

Les enseignants et les encadreurs pédagogiques, en tant que praticiens, sont les principaux acteurs en ligne de mire lorsque l'on évoque la question de la qualité des épreuves de certification aux examens scolaires. Le vécu de ces acteurs est important dans l'approche des questions didactiques. Quatorze (14) enseignants, tous titulaires du Certificat d'Aptitude au professorat de l'Enseignement secondaire (CAPES), jouissant d'une expérience cumulée d'au moins cinq (ans) en classe de troisième et dix (10) inspecteurs de l'enseignement secondaire, option histoire-géographie ont participé aux entretiens de collecte de données. La seconde technique, à savoir l'analyse documentaire, a porté sur cinquante (50) copies corrigées, choisies au hasard et sur deux sujets de géographie des épreuves en lien avec les curricula de la classe de 3^e. Elle a fait appel à des grilles spécifiques qui ont permis d'analyser les sujets et les copies corrigées du BEPC des sessions de 2020 et 2021. Ces épreuves sont le reflet des pratiques actuelles en matière d'évaluation en histoire-géographie dans le système éducatif burkinabè.

Les grilles d'analyse des épreuves, comportent plusieurs critères d'appréciation qui sont : les pondérations selon le tableau de spécifications, la pertinence des items, la congruence avec les objectifs de la leçon, le taux de couverture du programme, la présence d'une consigne, la clarté de sa formulation, le caractère réaliste et réalisable de la consigne, la présence d'un barème détaillé. L'analyse des sujets a permis de vérifier leur validité

1.3. Champ et population d'étude

Cette recherche a pour champ d'étude quatre régions administratives du Burkina Faso que sont le Centre-Est, le Centre-Ouest, le Centre et le Centre-Nord. Le choix de ces localités répond à deux raisons principales. Il s'agit, dans un premier temps, de l'accessibilité des zones par la route et en second temps, du faible risque sécuritaire. Ces raisons ont pour but d'obtenir une certaine facilité dans la conduite des entretiens et l'analyse des copies des candidats. Ces choix opérés prennent en compte les diverses caractéristiques de l'environnement pédagogique.

La population d'étude comprend des acteurs (enseignants et encadreurs pédagogiques) et des documents (sujets et copies de BEPC). L'échantillonnage retenu pour impliquer les acteurs de premier rang a été opéré suivant la technique de l'échantillonnage par choix raisonné aussi bien au niveau des encadreurs pédagogiques que celui des professeurs. C'est un échantillonnage non probabiliste qui consiste à former des échantillons pour lesquels le prélèvement doit s'effectuer suivant des critères fixés à l'avance, sans recourir au hasard (A. Pires, 1997). Le but n'est pas d'avoir tant un échantillon représentatif, mais plutôt un échantillon qui reflète les caractéristiques et la richesse du contexte et / ou de la population étudiée. Ainsi, seuls les professeurs avec une certaine expérience de trois ans minimums en classe de 3^e sont ciblés pour l'entretien. Ainsi quinze (15) enseignants d'histoire-géographie répondant à ce critère ont été concernés par cette étude. Pour ce qui concerne les encadreurs pédagogiques, dix (10) inspecteurs dont quatre (4) de la direction régionale des enseignements postprimaire et

secondaire (DREPS) du Centre-Nord et six (6) des autres DREPS (2 IES du de la DREPS Centre, 2 du Centre-Est et 2 du Centre-Ouest) ont été ciblés pour les entrevues.

Le choix des inspecteurs répond au fait que ce sont eux qui assurent la formation continue des enseignants d'histoire-géographie sur le terrain à travers les animations pédagogiques, les visites de classes et les inspections. De plus, ils assurent une double participation aux examens du BEPC par le choix définitif des épreuves et par la supervision des corrections. De ce fait, ils sont au centre du dispositif d'évaluation certificative du BEPC au Burkina Faso.

Les documents étudiés sont de deux types. Ils concernent en premier lieu les épreuves de deux sessions (2020 et 2021) du BEPC et en second lieu les copies corrigées des épreuves. Nous avons choisi d'examiner la partie géographique de cinquante (50) copies d'histoire-géographie des candidats au BEPC de la session de 2021. Les copies sont l'un des meilleurs témoignages du vécu des candidats face aux épreuves des examens. Pour obtenir ces 50 copies, il a été fait recours aux archives des jurys I, II et III du BEPC du centre de Kaya (Région du centre-nord).

1.4. Le traitement des données

Les données recueillies ont été traitées manuellement selon les techniques de l'analyse du contenu et l'analyse thématique. Selon J. Moscarola (2006), cité par N. Krief et V. Zardet (2013), la méthode d'analyse de contenu est une analyse thématique qui consiste à lire l'ensemble d'un corpus en identifiant les thèmes qu'il contient. Ainsi considérée, on s'attache au sens du discours.

L'analyse thématique qui en découle est donc une analyse essentiellement qualitative. Elle a pour préoccupation essentielle, interpréter un contenu. C'est pourquoi, l'extraction du verbatim a été mise au service des analyses de contenu centrées sur le sens du discours.

En recourant à une approche essentiellement qualitative, la primauté a été donnée aux opinions et aux représentations des acteurs de premier rang. La diversité des instruments de collecte de données permet de collecter des données variées qui ont permis d'aboutir aux résultats suivants.

2. Résultats

La présentation et l'analyse des résultats ont été réalisées selon deux axes : la validité et la fiabilité des épreuves administrées aux examens scolaires du BEPC.

2.1. De la validité des sujets de géographie au BEPC

La validité est le degré d'adéquation entre ce que l'on déclare faire (évaluer telle ou telle dimension) et ce que l'on fait réellement, entre ce que l'outil mesure et ce qu'il prétend mesurer (D. Laveault et J. Grégoire, 2000, cité par C. Traoré, 2010). Dans le cas des épreuves aux examens, la validité tient essentiellement sur deux ressorts.

Le premier ressort c'est la pertinence des items ou de chacune des questions ; c'est-à-dire leur bien-fondé au regard des connaissances ou des compétences spécifiques dont ils sont censés révéler ou détecter la présence. L'ensemble des items ou des sujets en qualité d'instrument d'évaluation soumis aux candidats constitue l'épreuve. Chaque item comporte une consigne. Selon J.-M. Zakhartchouck (1999, p.18),

une consigne est toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche. La consigne s'appuie souvent sur un énoncé explicite, mais les données nécessaires pour l'effectuer sont parfois implicites, d'où la nécessité d'un décodage ». Pour notre part, la consigne est un ordre donné pour faire effectuer une tâche. C'est un énoncé indiquant la tâche à remplir ou le but à atteindre.

Le second ressort tient de la couverture par l'épreuve dans son ensemble du ou des domaines visés. C'est l'exigence de concevoir des épreuves assurant une certaine

représentativité de l'ensemble des compétences ou des objectifs pédagogiques définis dans les curricula. Un instrument de planification pour assurer la représentativité des épreuves et accroître leur qualité est le tableau de spécifications.

Le tableau de spécifications organise les éléments de contenu et au mieux les objectifs d'apprentissage qui ont été l'objet d'attention en cours d'apprentissage pour leur accorder une attention tout aussi particulière dans la préparation d'un examen à des fins d'évaluation certificative comme le BEPC. Avec cet outil, il est même possible « sans révéler le contenu d'un examen à l'avance, d'en parler "intelligemment", ne serait-ce que pour indiquer aux élèves les points importants au regard desquels ils doivent être prêts. » (G. Scallon, 1996, p.1). C'est même là, une exigence de transparence. D'ailleurs, étant donné qu'il est pratiquement impossible de poser toutes les questions ou tous les problèmes susceptibles d'évaluer les objectifs pédagogiques ou les compétences à maîtriser de toute une discipline pour tout un cycle, en l'occurrence ici le postprimaire, il nous faut la plupart du temps parler d'échantillonnage. Le tableau de spécifications s'avère être un outil indispensable à cette fin. R. Tousignant et D. Morissette (1990) trouvent que le tableau de spécifications est un outil ingénieux de planification comportant cinq avantages dont le plus grand ou le plus utile est l'aide à la construction des examens équilibrés et valides. Ce, en ce qu'« il nous aide à prélever, parmi tous les items et toutes les questions possibles, un échantillon de comportements représentatif qui constituera un bon examen » R. Tousignant et D. Morissette, 1990, p.71).

La validité renferme la cohérence en évaluation des apprentissages et renvoie au rapport qui doit exister entre ce qui est évalué et ce qui a fait l'objet d'apprentissage. Elle suppose l'alignement des tâches soumises à l'élève avec les finalités du programme et les missions de l'école. Et nous convenons avec P. Bambara (2010, p.23) que dans le contexte burkinabè, la première qualité attendue d'une épreuve est la validité, car « elle est sans conteste la plus importante, celle sans laquelle les deux autres (la fiabilité et la sensibilité) n'ont pas de sens ».

L'évaluation des apprentissages mesure le degré d'atteinte des objectifs pédagogiques. Pour ce faire, les items de l'évaluation doivent être en congruence avec les objectifs poursuivis par le programme officiel. Les encadreurs pédagogiques et les enseignants trouvent les instruments de certification faiblement pertinents ou pas du tout pertinents.

Neuf (9) encadreurs sur 10 estiment que les épreuves pèchent par leur faible couverture du programme et comportent beaucoup d'items non valides. Le manque de congruence de certaines questions avec les objectifs évalués est aussi largement relevé par les enseignants.

L'analyse des épreuves de 2020 et 2021 révèle effectivement que les sujets ne sont pas représentatifs des apprentissages de la classe de 3^e, encore moins du cycle postprimaire. Avec un taux de couverture globale de 32 %, les sujets n'évaluent pas adéquatement l'atteinte des objectifs et compétences prévus par les 22 leçons de géographie du programme de la classe de 3^e. In fine, on constate un décalage criard entre la représentativité de bien de contenus dans les épreuves et ce qui est recommandé par le référentiel des apprentissages en géographie de la classe de 3^e. L'illustration est fournie par le sujet de questions de cours de l'épreuve unique de la session de 2021. Les items de connaissance qui devaient représenter 20 % du contenu selon le référentiel se trouvent être représentés jusqu'à 70 %. Le tableau n°1 donne une représentation de la situation qui a servi de comparaison.

Tableau 1 : regroupement des éléments du programme en dimensions et pondérations de chaque dimension

Contenus du programme	Le Burkina Faso	L'Afrique occidentale	Généralités sur l'Afrique
Connaissances & Habiletés	45%	26%	29%
Connaissance 20%	D1=9	D2=5,20	D3=5,80

Compréhension 15%	D4=6,75	D5=3,90	D6=4,35
Application 17%	D7=7,65	D8=4,42	D9=4,93
Analyse 37%	D10=16,65	D11=9,62	D12=10,73
Synthèse 11%	D13=4,95	D14=2,86	D15=3,19

Source : OCECOS/DEPE/ référentiel d'évaluation histoire géographie, octobre 2011

Le sujet de synthèse en géographie en 2020 n'a porté sur aucun aspect des 9 leçons consacrées à l'étude du Burkina Faso. Il a plutôt été formulé sur un chapitre qui compte moins de 6 leçons. Cet état de fait traduit un manque de cohérence. *A priori*, la synthèse devait porter sur le Burkina Faso. Les items de niveau application devaient constituer 17 % de la part de l'épreuve en géographie. L'application qui est le troisième domaine prépondérant en géographie après l'analyse et la connaissance n'est pas du tout évaluée. Pourtant, ce ne sont pas les leçons comportant des objectifs généraux qui se prêtent à l'évaluation de l'application surtout dans le curriculum de géographie qui font défaut : quatorze (14) OG. Ceci est en déphasage avec les principes directeurs du référentiel, qui préconisent de limiter les items de restitution et de privilégier les items qui font appel à l'analyse et à l'esprit critique.

2.2. Fiabilité des épreuves, qualité des consignes

Pour P. Bambara et al. (2010), le niveau de fiabilité d'une épreuve exige que les questions ou les situations-problèmes utilisées soient formulées de façon claire, mais encore que leur corrigé soit suffisamment étanche pour que des correcteurs différents parviennent à un même résultat s'ils évaluent la réponse fournie par un candidat particulier. C'est le degré de confiance que l'on peut accorder aux épreuves et aux résultats observés. T. F. Valléan (2014) s'est penché sur la fiabilité des items qui composent les épreuves par la détermination des indices de discrimination et de difficulté associés à la qualité des items. La fiabilité d'une épreuve est biaisée par l'imprécision dans les consignes ou les énoncés, par l'absence d'un barème détaillé. De par ces insuffisances, l'épreuve est en violation d'une des valeurs instrumentales dont doit faire preuve tout instrument en évaluation des apprentissages à savoir la transparence. Le principe de la transparence implique que les normes et les modalités d'évaluation soient connues par tous les acteurs. Une démarche d'évaluation transparente implique l'appropriation par l'élève des divers aspects de l'évaluation de ses apprentissages : il sait sur quoi il sera évalué, ce qui est attendu de lui et comprend les jugements et les décisions prises concernant sa production. La transparence est gage de crédibilité de l'ensemble du système éducatif auprès de l'ensemble de la société. L'exigence de transparence conditionne celle de la fiabilité. L'étude ambitionne de mesurer la conformité ou le décalage des épreuves par rapport aux normes des tableaux de spécifications

Les acteurs de l'éducation dans leur majorité ont découvert le format du sujet unique de 2021 le jour de l'administration de l'épreuve au BEPC. « C'est comme si on changeait les règles du jeu en ce moment. Si l'on veut vraiment être méthodique, l'on se doit d'être transparent dans ce que l'on fait » fait remarquer l'IES I5. Le manque de transparence, c'est aussi, le déséquilibre dans le barème entre les deux parties de l'épreuve 13 et 7 points au lieu de 10 points pour chacune des parties comme prescrit dans les instructions relatives à la proposition des sujets au BEPC (cas des sujets de 2020).

En plus, pour l'ensemble des épreuves, on relève des barèmes non explicites, peu détaillés qui ne disent rien des points alloués aux aspects méthodologiques du commentaire et de la synthèse ou à des sous-ensembles de réponse à une question. Cette situation induit des modifications apportées localement à la clé de correction lors des concertations. Ce qui revient à une multiplicité des clés de correction pour une épreuve nationale, pointant du même coup le

risque évident du caractère inéquitable des clés de correction qui peuvent varier d'un centre à un autre. Le manque de transparence jette un doute sur la fiabilité des épreuves, car on ne saurait faire confiance à des sujets de certification qui subissent des modifications en violation des instructions.

Dans les épreuves de 2020 et 2021, il n'y a pas d'indications sur la taille de la production des candidats, surtout pour le commentaire et la synthèse. Par exemple, cette consigne de l'item suivant n'est pas suffisamment précise. « L'Afrique était absente au Congrès de Berlin tenu de novembre 1884 à février 1885. Expliquez cette absence ». À la lecture de cette consigne, on peut se poser les questions suivantes : est-ce le pourquoi ou le comment de cette absence que le candidat doit expliquer ? Après combien d'éléments pertinents dans sa réponse peut-il prétendre à la totalité des points accordés à cette question ?

Pour avoir un autre éclairage sur la qualité des consignes, il a été procédé à l'analyse classique des items de l'épreuve unique de 2021. En s'intéressant à l'indice de discrimination et surtout à l'indice de difficulté, il convient de s'interroger sur les items dont le niveau de réussite est très faible, c'est-à-dire ceux dont les indices de difficulté tournent autour de 30 % en géographie. Aucun item n'a été très bien réussi et on note un seul item assez bien réussi avec un indice de difficulté de 62 %. Le reste des 9 items ont des indices de difficulté variant entre 30 et 44 %. La discrimination est assez contrastée et aucun candidat du groupe inférieur n'a réussi l'item n° 5 de l'exercice 2 de Géographie. Un item d'apparence facile comme « Définissez la balance commerciale » n'a été réussi que par 38% des candidats comme le montre le tableau 2.

Tableau 2 : Analyse des items de géographie, BEPC, session de 2021

N° items	Groupe supérieur	Groupe inférieur	Total de bonnes réponses	Indice de difficulté	Indice de discrimination
E1.1	16/25	3/25	19/50	38 %	0.26
E.1.2	16/25	1/25	17/50	34 %	0.30
E1.3	19/25	3/25	22/50	44 %	0.32
E1.4	18/25	6/25	24/50	48 %	0.24
E2.1	13/25	6/25	19/50	38 %	0.14
E2.2	18/25	4/25	22/50	44 %	0.28
E2.3	17/25	0/25	17/50	34 %	0.34
E2.4	23/25	8/25	31/50	62 %	0.30
E2.5	19/50	0/25	19/50	38 %	0.38
E2.6	13/25	2/25	15/50	30 %	0.22

Source : W. E. Somé & J. Zougmore, Enquêtes de terrain, mai 2022

D'après le tableau n°2, l'item le mieux réussi avec un indice de 72 % est d'un niveau taxonomique peu élevé (la connaissance) et semble être une question relativement facile. Or, les questions faciles ne représentent pas une tâche suffisamment consistante et cognitivement engageante pour la plupart des élèves, il ne permet pas de discriminer que parmi les élèves faibles. Pour des épreuves bien construites, la valeur de référence pour analyser la difficulté se situerait entre 45 % au moins et 80 %. Seuls 8 des 19 items analysés se situent dans cet intervalle.

Le processus d'analyse des réponses qui a abouti à ces indices de difficulté devrait alerter sur certains de ces items pouvant poser problème. Cela devrait être le cas des items de géographie, qui malgré leur manque de congruence (ils évaluent par des items de connaissance des objectifs de niveau analyse) ont été faiblement réussis par les candidats.

3. Discussion

3.1. De la validité des sujets de géographie au BEPC

Les résultats de cette étude révèlent que la quasi-totalité des interviewés estime que les épreuves de géographie proposées à l'examen du BEPC sont de faible qualité. L'analyse des sujets et l'examen des copies confirment cette appréciation. Ces résultats corroborent ceux de N. Djimassalbaye (2012) et de C. Traoré (2009), respectivement sur la validité de contenu des épreuves de SVT au baccalauréat au Tchad et celles de mathématiques au BEPC au Burkina Faso. En faisant recours à un tableau de spécifications et à l'analyse des items, N. Djimassalbaye (2012, p.60) parvient à la conclusion selon laquelle : « Les épreuves de SVT des cinq dernières années (de 2007 à 2011) au baccalauréat, série D n'évaluent pas correctement les objectifs de la classe de terminale ».

En histoire-géographie, Z. Kassamba (2010) en se penchant sur le commentaire de documents et la synthèse en tant que modes d'évaluation certificative des apprentissages au BEPC récuse leur validité et affirme que les huit (8) sujets des sessions de 2006 à 2009 ne sont pas valides en tant qu'instruments d'évaluation par leur faible représentativité par rapport au programme, mais par la mauvaise formulation récurrente des items. Pour en arriver à la même conclusion que celle déjà évoquée, pour les disciplines scolaires dont l'histoire-géographie aux examens, F. T. Valléan (2014, p.24) souligne qu'« Au total, des contenus sont surévalués, sous-évalués ou non évalués par les épreuves au cours de ces deux examens ». L'étude prenait en compte plusieurs disciplines scolaires. Comme on peut le constater, les résultats de la présente étude corroborent ceux des trois auteurs précédemment cités malgré des contextes différents. La recherche de N. Djimassalbaye s'est déroulée au Tchad et a eu comme objet les SVT à l'examen du baccalauréat. Celle de Z. Kassamba a porté sur un format d'épreuves différent du nôtre et celle de T. F. Valléan a la spécificité de porter sur un ensemble de disciplines scolaires au nombre desquelles figure l'histoire-géographie.

3.2. Fiabilité des épreuves

Lors des entretiens, 85% des enseignants et tous les encadreurs pédagogiques ont relevé un manque de fiabilité dans les consignes et les barèmes des épreuves. Ils relèvent aussi un manque criard de transparence. Par exemple, ils disent avoir découvert le format du sujet unique de 2021 le jour-même de l'administration de l'épreuve au BEPC. « C'est comme si on changeait les règles du jeu en cours de jeu », a martelé l'enseignant E₅. On peut donc se poser la question de savoir qu'est-ce que les enseignants ont bien pu enseigner au sujet du mode d'évaluation si eux-mêmes n'en étaient pas informés au préalable ?

Ces résultats sont conformes à ceux de T.F. Valléan (2014, p.26) qui reproche aussi aux épreuves de la discipline d'histoire-géographie d'être « souvent en discordance avec la clarté des consignes ».

Le calcul des indices de difficulté, à la lumière des réponses des candidats, laisse voir leur caractère disparate avec des seuils fluctuant entre 22 et 72%. En plus d'engendrer un problème de clarté des consignes comme déjà relevé par T. F. Valléan (2014), il subsiste le problème d'épreuves pas bien construites. Ces taux sont en discordance avec ceux de R. Tousignant, & D. Morissette (1990) pour qui la valeur de référence pour analyser la difficulté se situerait entre 45 % au moins et 80 %.

Conclusion

Les finalités déclinées par rapport à l'enseignement de l'histoire-géographie au postprimaire dans le contexte du Burkina Faso, précisent qu'à la fin du cycle, l'élève devrait être outillé pour comprendre les dimensions géographiques des faits et des phénomènes. L'enseignement de cette matière devrait stimuler la curiosité de l'élève vis-à-vis du monde qui

l'entoure et développer en lui l'esprit d'initiative et d'autonomie, le sens de l'observation, l'esprit critique, la faculté d'interprétation, les capacités d'analyse et de synthèse, le goût du travail bien fait et l'esprit de rigueur. Dans cet esprit et en principe, le lauréat au BEPC est censé être compétent, doté de ces habiletés intellectuelles puisqu'il en a été certifié. Et pour que le diplôme soit un gage de toutes ces compétences recherchées, il est souhaitable que les épreuves conçues à cet effet soient de bonne qualité.

L'objectif poursuivi à travers cette étude était d'évaluer la qualité des instruments de certification en Géographie. En partant de l'hypothèse selon laquelle les épreuves de géographie au BEPC sont de faible qualité, des données ont été recueillies auprès des professeurs et des encadreurs pédagogiques dans quatre régions du Burkina. Des analyses des épreuves administrées et des copies des candidats, croisées aux données des entrevues, il ressort que les épreuves proposées en de géographie évaluent mal ce qu'elles prétendent évaluer. La conclusion qui en découle est que les sujets considérés ne sont pas valides. Le manque de transparence, les barèmes non explicites qui affectent les réponses des candidats laissent voir que ces sujets ne sont pas fiables. Au regard de ces résultats, il est clair que des difficultés existent dans la composition des épreuves aux examens. C'est pourquoi quelques suggestions formulées autour de la formation des acteurs ont été faites à l'endroit des autorités, des encadreurs pédagogiques et des enseignants en vue de minimiser, à défaut de les lever, les effets pervers de l'évaluation certificative en géographie. Pour cela, il est vivement recommandé que la Direction générale des Examens et Concours (DGEC) poursuive la formation sur l'élaboration des outils de planification en évaluation des apprentissages au profit des encadreurs pédagogiques et par la même occasion, de vulgariser le référentiel d'évaluation des apprentissages en histoire-géographie de la classe de 3^e. Ceci réalisé, il sera attendu des encadreurs pédagogiques un engagement plus accru au service du renforcement des capacités des enseignants en matière d'évaluation des apprentissages lors des journées pédagogiques et des visites-conseils. En mettant au centre de ces activités la réflexion et les pratiques évaluatives, des formations sur la problématique des consignes, la qualité des instruments s'en trouverait améliorée.

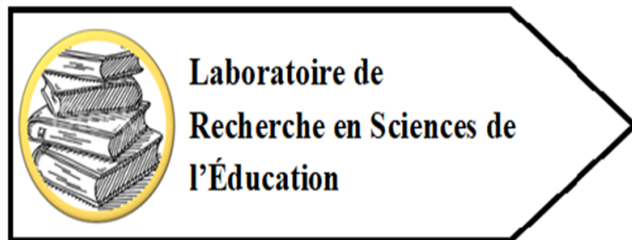
Ces suggestions sont d'autant pertinentes que bientôt (en 2025 précisément) les épreuves de géographie tout comme celles de l'histoire amorceront une nouvelle phase avec l'entrée en vigueur de l'évaluation selon l'approche par les compétences (APC). Celle-ci propose des items basés sur des situations d'intégration. C'est la raison pour laquelle, il est attendu des IES, un engagement plus accru au service du renforcement des capacités des enseignants en matière d'évaluation des apprentissages lors des journées pédagogiques et des visites-conseils. En mettant au centre de ces activités la réflexion sur les pratiques évaluatives et les formations sur la problématique des consignes, la qualité des instruments s'en trouverait améliorée.

Cette recherche se veut une ébauche de perspectives d'avenir pour l'évaluation en géographie car le risque de voir apparaître de nouvelles difficultés concernant la question de la qualité de l'évaluation est grand, vu que l'APC, nouvelle approche dans le paysage didactique de la géographie ne semble pas bien maîtrisée et bien appréciée de tous les acteurs impliqués.

Bibliographie

- BAMBARA Prosper, DAKENE Eugénie, KY Sidiki, SEGDA Daongo Félix & SYLLA, Sekhna, 2010, *Évaluation des apprentissages. Comment élaborer des items pour construire des épreuves*. Ouagadougou, OCECOS.
- BELEMGNÉGRÉ Philipe, 2021, *Les difficultés liées à la définition des objectifs spécifiques du domaine cognitif par les enseignants d'histoire-géographie*, Koudougou : ENS
- DE KÉTELE Jean-Marie, 1993, L'évaluation conjuguée en paradigmes. *Revue française de pédagogie* (103). doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1298>

- DJIMASSALBAYE Ndangbaye, 2012, *La validité du contenu de l'épreuve de science de la vie et de la terre au baccalauréat série D au Tchad : impact sur les résultats au Bac*. Koudougou, ENSK
- HADJI Charles, 1989, *L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils*, Paris, ESF éditeur
- KABORÉ Noaga Dieudonné, 2021, *Les pratiques évaluatives probantes en évaluation formative : Qu'en est-il dans les politiques évaluatives à l'enseignement primaire, postprimaire et secondaire au Burkina Faso*, Québec, Université Laval
- KABORE Yamba Augustin : *l'évaluation en histoire-géographie au secondaire par le sujet de synthèse : analyse des difficultés de l'échec des élèves*, Koudougou, ENSK
- KASSAMBA Zoumana, 2010, *L'échec scolaire en histoire-géographie à l'examen du brevet d'étude du premier cycle au Burkina Faso : la part imputable au système d'évaluation*. Koudougou, ENS/UK.
- KRIEF Nathalie, ZARDET Véronique, 2013, *Analyse de données qualitatives et recherche-intervention*, <https://www.cairn.info/revue> en sciences de gestion-2013-2-page-211/htm, DOI 10.391/reg.095.0211
- MENAPLN, 2022, *Note n°2022-001/MENAPLN/SG/DGEPFIC/DEFICPPS du mars 2022 portant note d'information relative à l'épreuve d'histoire-géographie au Baccalauréat*, Ouagadougou, DGEPFIC
- NEBIE Badèmè, 2020, *Transition 4^{ème}-3^{ème} et baisse des performances aux évaluations d'Histoire-Géographie en 3^{ème} à Léo (Sissili)*, Koudougou, ENSK
- MORISSETTE Dominique, 1993, *Les examens du rendement scolaire*, 3^e éd. Laval : PUL
- OCECOS/DEPE, 2011, *Référentiel d'évaluation des apprentissages, Histoire-Géographie classe de 3^e*.
- SCALLON Gérard, 1993, *Le tableau de spécifications en évaluation certificative*. Récupéré à <https://www.etudier.com/documents/281294>
- SESSOUMA Drissa Modeste, 2019, *Les sujets de commentaire de texte des épreuves d'histoire-géographie au Baccalauréat série A : analyse et contribution à leur amélioration*. Koudougou, ENSK.
- TOUSIGNANT Robert & MORISSETTE Dominique, 1990, *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. 9. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- SOMÉ Walièma Éric & TRAORÉ Amadou Tiémoko, 2023, *L'efficacité des pratiques de l'évaluation formative dans l'enseignement-apprentissage de la géographie au secondaire*, *RISEF*, n°002, Ouagadougou, en cours de publication.
- SORO Lamouni, 2004, *Les difficultés liées à la pratique du commentaire de texte historique dans l'enseignement secondaire*. Mémoire professionnel d'inspecteur, Koudougou.
- TRAORÉ Clément, 2009, *La validité de contenu de l'épreuve de mathématiques au BEPC*. Koudougou, ENS/UK
- VALLÉAN Tindaogo Félix, 2014, « L'évaluation des apprentissages peut-elle être responsable des échecs scolaires ? » *Revue Wiiré*, n° 01, p. 13-31, Koudougou, Université de Koudougou
- ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, 1999, *Comprendre les énoncés et les consignes*. Amiens : Centre régional de documentation de l'académie d'Amiens.



LAKISA, est une revue semestrielle à comité scientifique et à comité de lecture des sciences de l'éducation du Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED) de l'École Normale Supérieure de l'Université Marien Ngouabi (Congo). Elle a pour objectif de promouvoir la Recherche en Éducation à travers la diffusion des savoirs dans ce domaine. La revue publie des articles originaux dans le domaine des sciences de l'éducation (didactique des disciplines, sociologie de l'éducation, psychologie des apprentissages, histoire de l'éducation, ou encore philosophie de l'éducation...) en français et en anglais. Elle publie également, en exclusivité, les résultats des journées et colloques scientifiques.

Les auteurs qui soumettent des articles dans la revue *LAKISA* sont tenus de respecter les principes et normes éditoriales CAMES de présentation d'un article en Lettres et Sciences Humaines (NORCAMES/LSH) ainsi que la typographie propre à la revue.

L'ensemble des articles publiés dans la revue *LAKISA* sont en libre accès (accès gratuit immédiat aux articles, ces articles sont téléchargeables à toutes fins utiles et licite) sur le site internet de la revue. Cependant, les opinions défendues dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Elles ne sauraient être imputées aux institutions auxquelles ils appartiennent ou qui ont financé leurs travaux. Les auteurs garantissent que leurs articles ne contiennent rien qui porte atteinte aux bonnes mœurs.

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)

ISSN: 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé

Éditeur : LARSCED

www.lakisa.larsced.cg
revue.lakisa@larsced.cg
revue.lakisa@umng.cg

BP : 237, Brazzaville-Congo