Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

e-ISSN: 2790-1270
p-ISSN: 2790-1262



N°11, Juin 2026

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)

e-ISSN : 2790-1270

p-ISSN : 2790-1262

DOI : https://doi.org/10.55595/LAKISA

Contact

https://www.lakisa.larsced.cg

E-mail :	revue.lakisa@larsced.cg revue.lakisa@umng.cg	Tél :	(+242) 05 674 61 82

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, Maître de Conférences (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)

KOUYIMOUSSOU Virginie, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUYINDOULA BANGANA YIYA Chris Poppel, Maître de Conférences (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'Éducation Physique et Sportive), Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

BEOGO Joseph, Maître de Conférences (Politiques Éducatives), École Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

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

EWAMELA Aristide, Professeur Titulaire (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, Maitre de conférences (Didactique des APS), Université Marien NGOUABI (Congo)

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

MBOE Gustave Georges, Maître de Conférences (Psychologie des Organisations), Université de Dschang (Cameroun)

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)

Bases et preuves d'indexations

Impact facteur (SJIF) : 6,921

https://www.isindexing.com/isi/journaldetails.php?id=23630	https://sjifactor.com/passport.php?id=23609
https://reseau-mirabel.info/revue/20227/LAKISA-Revue-des-Sciences-de-l-Education	https://www.base-search.net/about/en/about_sources_date.php?search_source=Lakisa
https://search.crossref.org/?from_ui=&q=lakisa&sort=score	https://portal.issn.org/?q=api/search&search[]=MUST=allissnbis=%222790-1270%22&role[]=11&search_id=49258990#
https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/746880	http://www.openarchives.org/Register/BrowseSites?viewRecord=https://www.lakisa.larsced.cg/index.php/lakisa/oai

Les articles publiés par la revue *LAKISA* ont un taux de plagiat inférieur à 20%.
Ils n'ont pas été générés par une intelligence artificielle. Analyses réalisées avec : Plagiarism Checker

SOMMAIRE

Étude sur l'adaptation du programme de formation en maraîchage au Togo aux besoins des personnes handicapées visuelles et auditives
Kossi Eli SENAYAH ……..……1

Effets de concept de soi et attitudes envers les mathématiques sur les aspirations d'études secondaires des élèves de la Sous-Province Éducationnelle de Limete 1 en RD. Congo
Noël BULA NDUNGU, Rabbi MASHITA KAMBUYA, Patrick BUESI MBUENE……15

La pratique du décloisonnement en didactique du vocabulaire à l'école primaire au Burkina Faso
Ahoubahoum Ernest PARDEVAN, Daniel OUEZZIN COULIBALY, Ousséni SORÉ, Wendnonga Gilbert KAFANDO…..……23

Exode rural des jeunes du sud tchadien vers N'Djamena : exploitation domestique et informelle, impacts éducatifs
Mbaïrenaye NAMBE, Urbain NDIGMBAYEL REOULAR, Kebkiba HINFIENE, Alhadji MAHAMAT, Abraham DAGUE……39

Motivation des enseignants des écoles catholiques privées et leur assiduité au travail à Kinshasa
Joël MAFU ELIKYA, Florentin AZIA DIMBU...……55

Les déterminants de l'utilisation pédagogique de l'intelligence artificielle générative (IAG) par les étudiants du premier cycle universitaire
Benjamin SIA...……65

The Analysis of 'English for First Year' Textbook Explicit Nature for a Suitable English Learning in Burkina Faso
Eymard François de Paul Wendemi OUEDRAOGO, Yacouba BAMOGO, Moses Kwodwo KAMBOU...……79

Effet des représentations sociales de la déficience visuelle des élèves sans déficience sur l'inclusion scolaire des élèves déficients visuels
Léonce RAMDE, Harouna DERRA, Maïmouna SIDIBÉ……93

Intersectionnalité et tri institutionnel de l'inclusion au secondaire : une étude mixte sur les parcours d'élèves en situation de handicap au Burkina Faso
Gninneyo Sylvestre-Pierre NIYA……107

La didactique des mathématiques : enjeux et apports pour la qualité de l'enseignement-apprentissage en République Démocratique du Congo
Benjamin MUGARU DAWA ……119

Transformations esthétiques maternelles et socialisation de genre chez l'enfant de 4 à 11 ans : une approche développementale
Louvrance Michèle MAKOUEGHA FOTSING, Serge-André BATIKALAK……129

Équité dans l'accès et l'allocation des ressources éducatives dans l'enseignement primaire public au Cameroun
Ronald Emery MINKA ……143

Le métier d'éducateur spécialisé au Cameroun : rôle institutionnel et déficit de reconnaissance sectorielle
Aimé MBOYANA NDONGO ……159

Contrôle parental en matière des TIC et performances scolaires des écoliers de la région des Savanes au Togo
Biriziwè HOULOUM ……167

Degré de maîtrise des concepts relatifs à l'éducation à l'environnement et au développement durable chez les enseignants des sciences de la vie et de la terre dans les écoles de Bukavu (RDC)
Basilwango Placide KIMENGELE, Charles NIYONKURU, Bahuga Paulin BAPOLISI..…179

Environnement physique de travail et adaptation des primo-arrivants du sous-cycle d'observation dans le département du Lom-et-Djerem (Cameroun)
SWALA ME MBEUL, Dorkas Octavia EYENGA NTONGA…….....…191

L'approche pédagogique intégratrice : la solution face à la faible performance des élèves ?
Maïmouna SIDIBÉ …….....…203

Effets du style incitatif et approche par situation sur l'acquisition des connaissances dans les disciplines psychopédagogiques par les élèves des écoles secondaires de Goma
André Halerimana GIHANGA, Paulin BAPOLISI BAHUGA, Jah Ndovya MUNDALA, David MALALA NTAMBUE…….....…217

Communautés de pratique et consolidation mémorielle : transformations des pratiques didactiques en enseignement de l'économie à Bangui
Darius AZARIA HIMBAÏLE NDAÏ..……..…….....…231

L'innovation pédagogique frugale et qualité interne dans les Universités Publiques du Togo
Nassougou N'SILE, Candide Achille Ayayi KOUAWO, Bilakani TONYEME.....…241

L'utilisation professionnelle de WhatsApp par les chefs de circonscription d'éducation de base au Burkina Faso
Windpouiré Zacharia TIEMTORÉ, Souleymane NIAMPA…….....…255

Analyse des difficultés de l'enseignement-apprentissage de la génétique au secondaire : cas de quelques établissements secondaires de la ville de Bongor
Reoular Urbain NDIGMBAYEL, Philippe MBAÏADOM..…….....…269

Topogenèse en classe de français au post-primaire au Burkina Faso : entre prescriptions curriculaires et pratiques didactiques
Édouard BAKOAN..……..…….....…283

Le verdict de la note : analyse sociologique du décalage entre évaluation chiffrée et compétences effectives des étudiants à l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan
Marie-Thérèse Dahonnon ZEZE..……..…….....…295

Les fondements de la réforme LMD, source d'ambiguïtés conceptuelles et opérationnelles autour de la professionnalisation de la masse étudiante en humanités facultaires : zoom sur l'Université de Yaoundé 1
Joseph ELOUNDOU ANABA, Marcelline DJEUMENI TCHAMABE…….....….313

Les articles publiés par la revue *LAKISA* ont un taux de plagiat inférieur à 20%. Ils n'ont pas été générés par une intelligence artificielle. Analyses réalisées avec : Plagiarism Checker

Analyse de la perception sur l'efficacité des visites de classe par les acteurs de l'enseignement secondaire au Burkina Faso
Drissa Modeste SESSOUMA, Djiblirou KOLONGO……..……...…333

Perceptions et attitudes des enseignants de l'École Nationale de Développement Sanitaire et Social sur l'universitarisation de la formation des infirmiers : une étude phénoménologique
Alioune TALL, Assane MBAYE, Michel TOURÉ, Sokhna Oumy SARR…..……...…343

L'Approche par les Compétences (APC) au Burkina Faso : fondements théoriques, enjeux pédagogiques et défis de mise en œuvre
Mandjin Adama SOULAMA ……..……...…355

Le développement émotionnel par le jeu sérieux et son apport à l'apprentissage chez les adultes
Fanjalalaina Nadia RAZAKAMBOLA, Sahondra Olivia RAKOTOSON, Omer ANDRIANARIMANANA, Cyrile MIHAMITSY, Andriniaina RASOANAIVO...……...…365

Résilience scolaire des élèves handicapés sensoriels en contexte d'école inclusive en Côte d'Ivoire : le rôle des interactions sociales et du sentiment d'appartenance scolaire
Tointhé Olivier NYWLÉ, Kouakou Rodolphe MENZAN…….....……...…379

Une relecture de Dewey pour une réforme du système éducatif visant le progrès aux Comores
Bastoine CHADHOULI ……...…….....……...…391

L'enseignement de la philosophie au Togo : Genèse et état des lieux. Une étude exploratoire auprès des enseignants et étudiants de 1965 à 1975
Sougle-Man Yao IMOU, Bilakani TONYEME……...…….....……...…405

Formation professionnelle continue des enseignants de « Technique Industrielle » au Burkina Faso : l'analyse des pratiques enseignantes comme outil d'amélioration de la qualité
Wendkouni Jean Éric SAWADOGO……..……...…….....……...…417

Analyse des effets du stress professionnel sur le bien-être et la performance des acteurs éducatifs des régions à forts défis sécuritaires au Burkina Faso : cas de la région des Koulsé
Beli Alexis NEBIE, Salamata SANA……..……...…….....……...…433

Rapport aux études et absentéisme des étudiants de première année en Sciences Humaines à l'Université Joseph Ki-Zerbo (Burkina Faso)
Marcel ZERBO, Touwindé MILOUNGOU BAMOGO, Koug-nongom BONKOUNGOU……447

Vers une médiation numérique de l'enseignement du hardware : développement d'un dispositif d'aide à l'identification des composants internes
Janvier NGNOULAYE ……...……459

Ernest Hemingway's *The Old Man and the Sea (1952): Educational Value and Universal Lesson*
Mouhamed Abdou Latif MBENGUE ……..……473

Entre difficultés sémiotiques et choix intuitif : analyse des pratiques enseignantes dans l'environnement papier-crayon et dans l'environnement informatique WIMS

Les articles publiés par la revue *LAKISA* ont un taux de plagiat inférieur à 20%.
Ils n'ont pas été générés par une intelligence artificielle. Analyses réalisées avec : Plagiarism Checker

Espoir Joddrel MEMOUGAME ZEZONG, Joachna MEYA LOUA BOUAYI, Fernand Alfred MALONGA MOUNGABIO……..…….……479

Le confiage et son incidence sur les performances scolaires des enfants : une contribution théorique et psychopédagogique
Yasnoga Félicité BARRO COULIBALY...…….……493

Lien entre stéréotypes de genre en mathématiques et estime de soi chez les filles de l'enseignement secondaire général au Burkina Faso
Adama KÉRÉ, Voulbouè Bakiéma Casimir BAZONGO..…….……509

Dissonance structurelle et sécurité à l'employabilité : Une analyse transdisciplinaire de la tension entre logique comptable et service public au Cameroun
Jacques Yannick NGALLY NGALLY.....…521

Le verdict de la note : analyse sociologique du décalage entre évaluation chiffrée et compétences effectives des étudiants à l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan

Marie-Thérèse Dahonnon ZEZE, Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan (Côte d'Ivoire) / E-mail : matheolici@yahoo.fr

Résumé

Cette étude interroge le paradoxe de l'évaluation à l'Université Félix Houphouët-Boigny (UFHB) d'Abidjan, à travers le concept de « l'illusion de maîtrise ». Elle analyse le fossé critique existant entre la validation des crédits académiques et l'acquisition de compétences professionnelles. Cette recherche s'appuie sur une approche mixte. Elle démontre que la note, perçue comme un verdict social, contraint les étudiants à privilégier une conformité stratégique, marquée par la mémorisation de surface et un pragmatisme documentaire, au détriment d'une appropriation personnelle des savoirs. Les résultats obtenus mettent en lumière trois points clés : les représentations de la note comme moteur de réussite, les stratégies liées au "métier d'étudiant" et l'incidence de ce "privilège chiffré" sur le parcours professionnel de l'apprenant. L'étude souligne une dissonance cognitive considérable où la réussite administrative et/ou le diplôme obtenu masque une insécurité technique professionnelle. L'enjeu est de transformer l'évaluation pour qu'elle cesse d'être une simple barrière bureaucratique et devienne un véritable levier de développement, garantissant ainsi une adéquation entre le parcours académique et la capacité opérationnelle sur le marché de l'emploi.

Mots-clés : évaluation sommative, illusion de maîtrise, métier d'étudiant, stratégies d'apprentissage, verdict social.

The verdict of the note: analyze sociological shift between quantified evaluation and effective competences of the students at the University Felix Houphouët-Boigny of Abidjan

Abstract

This study examines the paradox of assessment at Félix Houphouët-Boigny University (UFHB) in Abidjan, through the concept of the "illusion of mastery." It analyzes the critical gap between the validation of academic credits and the acquisition of professional skills. This research employs a mixed-methods approach. It demonstrates that grades, perceived as a social judgment, compel students to prioritize strategic conformity, characterized by superficial memorization and documentary pragmatism, at the expense of a personal appropriation of knowledge. The results highlight three key points: the perception of grades as a driver of success, strategies related to the "student role," and the impact of this "numerical privilege" on the learner's professional trajectory. The study underscores considerable cognitive dissonance where administrative success and/or the degree obtained mask a professional insecurity. The challenge is to transform assessment so that it ceases to be a mere bureaucratic barrier and becomes a genuine lever for development, thus guaranteeing a match between academic background and operational capacity in the job market.

Keywords: Summative assessment, illusion of mastery, student experience, learning strategies, social verdict.

Introduction

Le parcours de l'apprenant au sein de l'institution universitaire est traditionnellement conçu comme une trajectoire ascendante dont le diplôme constitue l'aboutissement symbolique. Dans cette perspective, l'université se donne pour mission de transformer l'étudiant en un individu qualifié, apte à intégrer le marché de l'emploi. Cependant, cette promesse repose sur un rouage central : l'évaluation sommative. Véritable instrument de régulation des flux académiques, cette évaluation ne se contente pas de valider des acquis ; elle s'érige en instance de légitimation, sanctionnant la capacité de l'apprenant à franchir les paliers institutionnels (P. Merle, 2018).

Dès lors, on observe un glissement paradoxal : la réussite aux examens (la performance) ne semble plus garantir la maîtrise des savoir-faire (la compétence). Face à cette réalité, l'évaluation bascule d'une fonction pédagogique vers une fonction purement sociale, où la note devient une fin en soi, déconnectée de la compétence réelle (J-M. De Ketele, 1993). Alors que les référentiels de compétences se généralisent (F. Ropé et L. Tanguy, 1994), l'hégémonie de l'évaluation chiffrée persiste. Elle contraint l'étudiant à s'ériger en « acteur stratégique » (F. Dubet, 1994) privilégiant la validation comptable de l'Unité d'Enseignement (UE) sur l'appropriation durable des savoirs. Ce couronnement par le diplôme finit par occulter les savoir-faire concrets, agissant comme un véritable « titre de noblesse scolaire » (P. Bourdieu, 1989). Pour l'apprenant, cette dynamique impose l'apprentissage d'un « métier d'étudiant » fondé sur l'art de la stratégie plutôt que sur l'excellence intellectuelle (P. Perrenoud, 1995).

Ce décalage se manifeste avec une acuité particulière à l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan. Au sein de cette structure universitaire, derrière l'implacabilité des moyennes, se loge une zone d'ombre : le sentiment d'auto-efficacité (A. Bandura, 2003) de l'étudiant, souvent sacrifié sur l'autel de la performance comptable. Chaque fin de semestre est marquée par le rituel immuable de l'affichage des résultats où, pour des milliers d'apprenants, la note tombe comme un couperet. Dans ce contexte, le diplôme représente bien plus qu'une simple certification académique ; il est le symbole d'une insertion sociale et professionnelle investie par toute une communauté.

Pourtant, derrière la rigueur formelle du chiffre, se cache une réalité pédagogique bien plus nuancée. Si la note valide officiellement un parcours, elle ne rend pas compte de l'épaisseur des lacunes ni de la fragilité des acquis. Une interrogation demeure donc : que mesure-t-on réellement ? Certes, la note sanctionne une performance à un instant T, mais elle s'avère souvent déconnectée de la sédimentation réelle des savoirs. L'évaluation universitaire, reposant quasi exclusivement sur la quantification chiffrée, est vécue comme un « verdict » définitif. Elle valide une performance ponctuelle — la réussite à l'examen — au détriment d'une compétence durable, laissant place à ce que l'on qualifie d'illusion de maîtrise

Le problème central réside dans ce décalage entre la réussite académique apparente et la réalité des acquis de l'étudiant. Dès lors, une interrogation s'impose : dans quelle mesure le système de notation universitaire, perçu comme un verdict social, privilégie-t-il la performance immédiate au détriment de la construction réelle de compétences durables ?

L'objectif de cette étude est d'analyser la pertinence de la notation comme instrument de mesure des compétences réelles à l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan. Il s'agit de déterminer si le dispositif actuel favorise un apprentissage de fond ou s'il encourage plutôt des stratégies de réussite à court terme, façonnant ainsi des compétences fragiles sous la pression constante du « verdict du chiffre »

Partant de ce constat, on formule l'hypothèse que la note, agissant comme un "verdict social", contraint l'étudiant à privilégier la conformité aux attentes institutionnelles (la performance) au détriment de l'appropriation personnelle des savoirs (la compétence). En d'autres termes, on postule que plus la pression liée à la notation est forte, plus l'écart entre le score obtenu et la maîtrise réelle des savoir-faire tend à s'accroître.

Pour répondre à cette problématique, l'analyse s'articule autour de trois points essentiels : i) décrire les représentations sociales de la note ; ii) identifier les logiques d'action constitutives du « métier d'étudiant », iii) évaluer l'incidence de ce « privilège chiffré » sur la projection de l'apprenant vers sa carrière professionnelle.

1. Approche théorique et méthodologique

Pour saisir la complexité du rapport à l'évaluation, cette étude s'appuie sur la théorie des systèmes sociaux de N. Luhmann (2006). Selon cet auteur, un système social ne traite pas des individus, mais de la communication à travers un code binaire qui lui est propre. Dans le système de l'éducation, ce code est le couplage Réussite/Échec (*Passing/Failing*). La fonction du système n'est pas de refléter la psychologie de l'apprenant, mais de réduire la complexité de la réalité humaine à une information traitable. La note agit alors comme le média de communication unique qui permet au système d'assurer sa propre maintenance administrative et sa reproduction (l'autopoïèse).

Appliquée à l'Université Félix Houphouët-Boigny, cette grille de lecture permet d'appréhender l'institution comme une organisation dont la fonction première est la régulation des flux estudiantins par ce code binaire. Dans ce cadre, la note n'est plus un indicateur de maîtrise pédagogique, mais un rouage indispensable à la gestion bureaucratique de milliers d'apprenants. Le système mis en place au sein de l'UFHB fonctionne comme une organisation auto-référentielle au sens de N. Luhmann (2006), où la priorité est accordée à la clôture des cycles administratifs par la production de moyennes. Dans cette structure, la note agit comme un signal binaire qui valide un passage de niveau, mais qui échoue à stabiliser le sentiment d'auto-efficacité de l'apprenant. En privilégiant la performance brute au détriment des processus cognitifs d'assimilation, le système génère un paradoxe : il produit des diplômés officiellement "capables" selon le chiffre, mais dont la croyance en leurs propres compétences reste fragile. Cette déconnexion entre le verdict institutionnel et la réalité psychologique de l'étudiant constitue le point de rupture où s'installe l'illusion de maîtrise.

Toutefois, ce signal binaire produit par le système (N. Luhmann, 2006) ne reste pas une donnée neutre ; il se transmue en valeur sociale.

Cette démarche est alors complétée par la théorie du capital symbolique de P. Bourdieu (1989). Celle-ci désigne toute espèce de capital (culturel, social ou économique) dès lors qu'elle est perçue à travers des catégories de perception qui en reconnaissent la valeur et la légitimité. Dans cette perspective, le système d'enseignement ne se contente pas de transmettre des savoirs ; il agit comme une instance de consécration. Le diplôme et la note y sont analysés comme des « titres de noblesse scolaire », c'est-à-dire un capital symbolique qui confère à son détenteur une valeur sociale reconnue. Selon P. Bourdieu (1989), l'institution scolaire tend à privilégier la certification (le titre) sur l'apprentissage réel, transformant ainsi l'école en un marché où l'on accumule des signes de distinction plutôt que des compétences incorporées.

Appliquée au comportement de l'étudiant à l'UFHB, cette grille de lecture permet de postuler que l'apprenant, en tant qu'acteur stratégique, privilégie l'accumulation de ces « titres » (les notes) au détriment de l'incorporation durable des savoirs. Il s'opère alors une tension dialectique au sein du parcours universitaire : la réussite du système, validée par la diplomation massive, entre en contradiction avec la mission fondamentale de formation. Cette quête du capital chiffré, déconnectée de la maîtrise technique, engendre une possession symbolique du savoir (le diplôme) qui ne garantit plus la capacité opérationnelle réelle.

1.1. Description et justification du cadre d'investigation

Créée le 9 janvier 1964, l'Université Félix Houphouët-Boigny (UFHB) d'Abidjan-Cocody, est l'institution de référence de l'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire. Conformément au décret n°2012-981 du 10 octobre 2012, l'établissement applique le système

Licence-Master-Doctorat (LMD). Cette architecture repose sur une organisation semestrielle et la capitalisation de crédits. L'offre de formation se structure en Unités d'Enseignement (UE), elles-mêmes subdivisées en Éléments Constitutifs (ECUE). Ces ECUE constituent la base concrète de l'évaluation. Chaque note obtenue contribue, par le jeu des coefficients et de la compensation, à la validation globale des crédits du semestre. L'offre de formation est structurée autour de treize (13) Unités de Formation et de Recherche (UFR), couvrant une diversité de domaines scientifiques : Sciences de l'Homme et de la Société (SHS) : incluant la sociologie, l'anthropologie, la philosophie et la psychologie ; Sciences Juridique, Administrative et Politique (SJAP) ; Sciences Économiques et de Gestion (SEG) ; Langues, Littératures et Civilisations (LLC) ; Information, Communication et Arts (ICA) ; Biosciences ; Mathématiques et Informatique (MI) ; Sciences des Structures de la Matière et Technologie (SSMT) ; Sciences de la Terre et des Ressources Minières (STRM) ; Sciences Médicales ; Sciences Odonto-Stomatologiques ; Sciences Pharmaceutiques et Biologiques (SPB); Criminologie.

Le choix de l'UFHB comme zone d'investigation repose sur trois arguments méthodologiques :

- La représentativité systémique : en tant qu'institution pionnière dans l'implémentation du LMD, elle offre le recul nécessaire pour analyser la mutation des normes évaluatives et leur impact sur les parcours étudiants ;
- La massification (plus de 60 000 étudiants) et la diversité des effectifs : l'UFHB concentre la plus forte densité d'étudiants du pays. Cette massification impose des modalités d'évaluation souvent standardisées, constituant un terrain d'observation privilégié des tensions entre effectifs pléthoriques et exigences de validation ;
- L'accessibilité et la triangulation des acteurs : La coexistence de cycles différents (Licence, Master et Doctorat) et d'un corps enseignant hiérarchisé (Rangs A et B) permet une collecte de données croisées, au volume de l'analyse sociologique.

1.2. Échantillonnage de l'enquête

Cette étude mobilise une approche mixte. Elle croise des données quantifiables et des analyses qualitatives issues de deux catégories d'acteurs à l'UFHB d'Abidjan. D'une part, les étudiants dont le but consiste à décrire le vécu du "verdict" de la note. D'autre part, les enseignants afin de comprendre l'intention pédagogique derrière la note.

L'enquête quantitative s'appuie sur un échantillonnage probabiliste stratifié. Ce choix méthodologique se justifie par la volonté de comparer l'impact du « verdict de la note » à deux moments clés du parcours universitaire, là où les enjeux de performance et de professionnalisation diffèrent structurellement.

La population d'étude, constituée d'étudiants de l'Université Félix Houphouët-Boigny, se subdivise en deux strates distinctes selon le cycle d'enseignement :

- La strate du Premier Cycle (Licence) : elle comprend 170 enquêtés (n=170) et permet d'analyser la note dans sa fonction de sélection et de régulation des flux au sein d'un système massifié ;
- La strate du Second Cycle (Master) : elle se compose de 130 enquêtés (n=130) et vise à déterminer le décalage entre la réussite académique et la perception d'une compétence réelle au fur et à mesure que l'étudiant se rapproche du marché de l'emploi.

Au total, l'échantillon final s'élève à 300 étudiants (N=300). Le traitement des données quantitatives a été réalisé à l'aide du logiciel Jamovi (version 2.6) et le langage R (version 4.4), pour l'exécution des tests statistiques et l'analyse des corrélations. En complément, l'outil Microsoft Excel a été utilisé pour la conception et la personnalisation des graphiques, assurant ainsi une mise en forme visuelle optimale des résultats.

Afin de décrypter les logiques profondes qui sous-tendent le « verdict de la note », l'enquête qualitative se déploie sur deux segments distincts. Cette démarche s'inscrit dans la

lignée du raisonnement sociologique de J-C Passeron (1991), pour qui l'entretien permet de saisir la manière dont les acteurs donnent du sens à leurs pratiques au sein d'un espace historique donné (ici, l'université ivoirienne UFHB).

- *Le segment Étudiants : Échantillonnage et effectif*

Le recrutement s'est effectué par convenance raisonnée au sein des différents pôles pédagogiques de l'UFHB (FLASH, Droit, SEG, Lettres...), garantissant une diversité de parcours. Conformément aux préceptes de la recherche qualitative, la taille de cet échantillon a été déterminée par le principe de saturation théorique : le recueil s'est ainsi stabilisé autour de 20 participants.

- *Le segment Enseignants : Échantillonnage par choix raisonné*

Pour saisir la production institutionnelle relative à l'épistémologie de l'évaluation en milieu universitaire, un échantillon de 20 enseignants-chercheurs a été constitué selon une méthode de choix raisonné. Cette sélection est stratifiée afin de confronter les positions dans l'espace académique :

- Les Enseignants de Rang A (10 enquêtés) ;
- Les Enseignants de Rang B (10 enquêtés).

- *Traitement : Analyse de contenu thématique et codification*

Le corpus totalise 40 entretiens traités par une analyse de contenu thématique. En s'appuyant sur une codification systématique via le logiciel NVivo, Cette étape dégage les récurrences discursives et transforme les témoignages en catégories d'analyse sociologique, opératoires pour l'explication des dynamiques évaluatives.

Par ailleurs, la recherche repose sur le volontariat et le consentement éclairé des participants. Afin de prévenir tout biais hiérarchique et de favoriser la sincérité des récits, l'anonymisation systématique et le codage des identités ont été rigoureusement appliqués. Cette déontologie garantit la protection des acteurs tout en sécurisant la validité des données recueillies.

1.3. Dispositif méthodologique : la triangulation des données

La solidité de cette étude repose sur une stratégie de triangulation des données, permettant de croiser les prescriptions institutionnelles, les pratiques effectives et les vécus subjectifs des acteurs. Dans cette perspective, une *étude documentaire* a d'abord été conduite comme une véritable ‘‘archéologie des normes’’. Elle a consisté en l'analyse rigoureuse des textes de cadrage du système LMD, des maquettes pédagogiques et des guides d'évaluation de l'UFHB, afin de confronter les ambitions théoriques de l'institution à la réalité du terrain. Ce travail de décryptage a été complété par une phase *d'observation directe* lors des « scènes évaluatives » clés : les séances de cours, mais surtout les périodes critiques d'affichage des résultats et de réclamations. Cette immersion a permis de saisir, *in situ*, les interactions entre l'administration et les étudiants, ainsi que les tensions émotionnelles que cristallise le « verdict » de la note. Pour approfondir cette lecture du réel, *l'entretien semi-directif* a été mobilisé comme outil de « mise en récit » du rapport à l'évaluation. Le guide d'entretien, conçu selon une structure en entonnoir, a permis d'explorer la subjectivité de l'étudiant, depuis son parcours académique général jusqu'aux stratégies spécifiques de gestion de la note.

L'objectif était de décoder les mécanismes de l'« illusion de maîtrise », là où le chiffre occulte la persistance des lacunes. Cette investigation qualitative a été étendue au corps enseignant pour saisir les enjeux de pouvoir et de transmission. Pour les enseignants de Rang A, l'analyse s'est focalisée sur la note comme instrument de légitimation et de sélection structurelle ; tandis que pour ceux de Rang B, il s'est agi d'éclairer les tensions quotidiennes entre l'acte de noter et l'objectivation de la fragilité des acquis des étudiants.

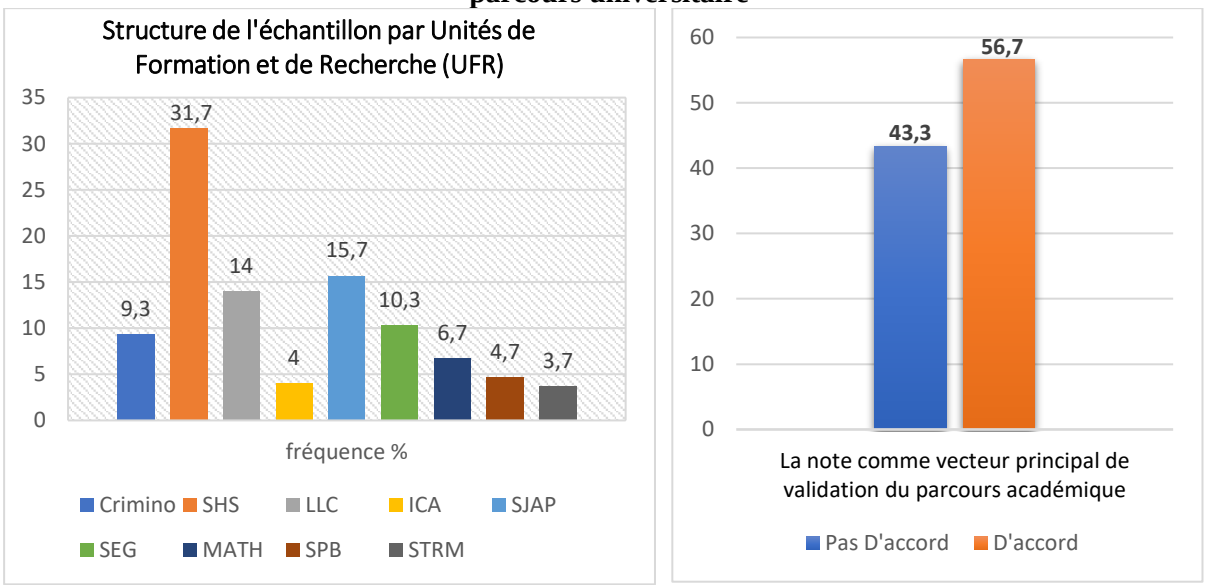
2. Résultats

Ce point se structure autour de trois axes complémentaires : les représentations sociales de la note, les stratégies du « métier d'étudiant » et l'incidence du privilège chiffré sur la carrière professionnelle. Ce triptyque met en lumière les mécanismes par lesquels la réussite comptable finit par occulter la réalité des compétences acquises.

2.1. Représentations sociales de la note : entre levier de compétence et barrière administrative

Loin d'être un simple outil de mesure, la note à l'UFHB est une représentation sociale oscillant entre deux fonctions antagonistes. Idéalement conçue comme un levier de compétence certifiant l'acquisition de savoirs, elle est majoritairement vécue sur le terrain comme une barrière administrative. La franchise du « 10/20 » devient alors l'objectif prioritaire, parfois au détriment de l'apprentissage réel. L'analyse du rapport à l'échec révèle un glissement de la logique de maîtrise vers une survie comptable. Ce processus transforme le rapport au savoir en une simple gestion de flux de points, où l'étudiant arbitre entre ses aspirations académiques et les impératifs de progression structurelle.

Figure 1 et 2 : Répartition disciplinaire des enquêtés et prévalence de la note comme pivot du parcours universitaire



Sources : Enquête de terrain, Marie-Thérèse Dahonnon ZEZE (2026), UFHB.

L'analyse croisée des données quantitatives révèle une structuration des représentations étudiantes autour de la valeur symbolique de la note. L'ancrage de l'étude au sein de diverses UFR, notamment en Sciences Humaines et Sociales (31,7 %) et en Sciences Juridiques (15,7 %), permet d'observer une culture académique partagée où l'évaluation est perçue comme la composante déterminante du parcours universitaire. En effet, pour une majorité des répondants (56,7 %), la note constitue l'indicateur principal de réussite. Ce résultat témoigne d'un ajustement des attentes : la réussite est appréhendée sous l'angle de la validation administrative plutôt que sous celui de l'acquisition de connaissances théoriques ou pratiques.

Si une majorité d'étudiants (56,7 %) érige la note en vecteur principal de validation, une part non négligeable de l'échantillon (43,3 %) semble s'en distancier, non par désintérêt, mais par une remise en question de sa valeur heuristique. Pour ces étudiants, la note a perdu sa fonction de miroir de la compétence au profit d'une perception d'arbitraire systémique. Cette rupture de confiance docimologique est verbalisée sans détour par un étudiant *« Ici les notes ne reflètent pas le niveau. [...] certains ont cette magie de transformer leurs notes, vous savez de quoi je parle ! »*. (Étudiant12, Master).

Cette représentation suggère que pour près d'un étudiant sur deux, le score chiffré est perçu comme une donnée "magique" ou malléable, déconnectée de l'effort et du savoir réel. Cette délégitimation de l'évaluation explique l'insécurité cognitive observée : lorsque l'outil de mesure est jugé défaillant, la réussite ne dépend plus de la maîtrise disciplinaire, mais de facteurs externes échappant au contrôle de l'apprenant.

En outre, cette focalisation sur la donnée chiffrée s'accompagne de dynamiques psychosociales marquées par une forme d'insécurité cognitive. En effet, les fréquences observées quant à la perception de la mauvaise note comme indicateur d'échec révèle que 63,7% des répondants associent une contre-performance à l'examen à une remise en question de leurs propres aptitudes. La note n'est donc pas uniquement reçue comme un outil de mesure pédagogique, mais comme un verdict social venant fragiliser le sentiment de compétence de l'étudiant. Cette tension entre l'objectif stratégique de « valider » et la perception de lacunes persistantes (évoquée par près d'un étudiant sur deux) dessine les contours d'une expérience universitaire régie par une logique de survie administrative plutôt que par une dynamique d'épanouissement intellectuel. Cette insécurité cognitive est exacerbée par la distorsion entre les modalités d'évaluation continue (TD) et les épreuves terminales. L'analyse des entretiens révèle que les notes obtenues en travaux dirigés, souvent collectives et atteignant des scores élevés (16 ou 17/20), créent une illusion de maîtrise. Toutefois, ce sentiment s'effondre lors de l'examen final : *« aux TD on a les notes collectives [...] mais à l'examen la composition est individuelle, l'étudiant est seul et il n'y a personne pour l'aider. Les QCM et Q/R ne nous arrangent pas [...] surtout qu'on fait beaucoup plus de théories que de pratiques, tout ça fait qu'on doute de nos propres capacités. »* (Étudiant15, UFHB, Licence).

Cette rupture entre le "confort" du collectif et la "solitude" de l'examen transforme la note en un objet d'angoisse. L'étudiant se rend compte que le chiffre n'était qu'une façade administrative. Dès lors, la demande de pratique (citée par la quasi-totalité des enquêtés) n'est pas qu'une envie pédagogique, c'est une stratégie de sécurisation : l'étudiant veut comprendre pour ne plus dépendre d'un système d'évaluation jugé aléatoire ou artificiel. Le passage d'une « survie administrative » à une « maîtrise réelle » devient alors la condition sine qua non d'un sentiment de compétence restauré.

Ce constat trouve un écho significatif dans le discours des enseignants de l'UFHB sur la perception de l'évaluation. Pour certains acteurs, l'examen est d'abord un « contrôle général » dont l'objectif premier est de marquer la fin chronologique de l'apprentissage. Dans cette perspective, la note n'est pas seulement destinée à l'étudiant, elle sert de miroir à l'enseignant : *« à la fin de l'apprentissage on sanctionne [...] par une évaluation [...] et cela nous permet de nous-même nous auto-évaluer par rapport aux notes qu'on va donner [...] pour voir si ces apprenants ont bien compris l'enseignement », (D.D., enseignant de rang B).*

Cette représentation souligne une forme de responsabilité partagée : la note médiocre remet en cause la capacité du maître à transmettre. Cependant, l'enseignant constate avec amertume que ce qui est transmis n'est pas toujours « intériorisé », transformant l'examen en une simple formalité de passage plutôt qu'en une validation d'acquis durables.

À l'inverse, une seconde représentation émerge, portée par la logique du système LMD. Ici, l'évaluation n'est plus une fin en soi, mais un mécanisme d'attribution de compétences. La note devient le sceau qui atteste que l'étudiant est désormais « maître » de son sujet : « *on suppose que quand un étudiant a validé une matière, automatiquement il est compétent dans cette matière. [...] L'évaluation peut signifier compétences acquises ou transférées à la fin d'un processus d'apprentissage*. » (K.P., enseignant de rang B).

Dans ce cadre, la note agit comme un véritable levier de professionnalisation. Elle est censée garantir un « savoir-faire » et un « savoir-faire-valoir » immédiatement mobilisables. Pourtant, le passage d'une matière validée (barrière administrative franchie) à une compétence réelle (levier d'insertion) reste le point de friction crucial.

2.2. Les logiques d'action et stratégies du « métier d'étudiant » : la quête de la performance à court terme

Les logiques d'action observées privilégient désormais la rentabilité immédiate de la note au détriment du savoir académique. Le « métier d'étudiant » se redéfinit par des stratégies de survie administrative où la validation comptable des Unités d'Enseignement (UE) supplante l'acquisition réelle de compétences. En stratège rationnel, l'étudiant dose son investissement intellectuel : il s'agit de mobiliser le minimum de ressources nécessaires pour franchir les seuils de compensation. Si cette réussite technique s'avère payante lors des délibérations, elle demeure pédagogiquement fragile. Les récurrences identifiées (via le logiciel NVivo) soulignent un stress chronique lié à l'obsolescence des acquis : la connaissance est vécue comme une « marchandise périssable » dont la valeur s'évapore sitôt la copie rendue.

Tableau 1 : répartition des moyennes par niveau d'étude (N=300)

Fréquences de Niveau				
Niveau	**Moyenne**	**Fréquences**	**% du Total**	**% cumulés**
Licence	**12-13**	87	29.0%	29.0%
	10-11	66	22.0%	51.0%
	14-15	17	5.7%	56.7%
Master	**12-13**	66	22.0%	78.7%
	10-11	58	19.3%	98.0%
	14-15	6	2.0%	100.0%

Sources : Enquête de terrain, Marie-Thérèse D. ZEZE (2026), UFHB. Traitement logiciel Jamovi.

L'analyse du Tableau 1 révèle une dynamique de performance paradoxale entre les cycles. On observe une concentration massive des résultats dans la ‘‘zone de validation sécurisée’’ (10-13). En cumulant les effectifs de Licence (51 %) et de Master (41,3 %) situés dans cette tranche, ce sont 92,3 % de l'échantillon total qui gravitent autour du seuil de passage.

Plus significatif encore, le passage de la Licence au Master s'accompagne d'un effondrement des mentions (14-15), qui chutent de 5,7 % à seulement 2 %. Ce glissement statistique suggère que l'expérience du système LMD affine les capacités de calcul rationnel de l'apprenant : l'étudiant de Master, plus aguerri, ne cherche plus l'excellence académique mais optimise son investissement pour atteindre le seuil de validation avec un effort minimal. La note n'est plus un indicateur de savoir, mais un outil de gestion de flux destiné à garantir la diplomation au moindre coût cognitif.

En conséquence, le discours des enseignants pointe une mutation profonde de la posture étudiante. L'apprenant est décrit comme un acteur stratégique mais « distrait », disposant paradoxalement de ressources documentaires massives tout en manifestant un désengagement vis-à-vis de l'effort intellectuel nécessaire à la sédimentation des acquis. Ce contraste entre la disponibilité des outils et la vacuité des usages est souligné avec amertume par l'enseignant 9 :

> Ils n'ont pas le goût de l'apprentissage pourtant ils ont à leur époque plus de moyens pour accéder à la connaissance ; ils sont insouciants, ils ne savent pas comment créer des portes d'ouvertures et des opportunités, il y a un manque d'orientation mais la distraction et le [manque de] goût du travail y participent. (D.C., enseignant de rang B)

Ce constat révèle une disjonction entre l'accessibilité de l'information et son appropriation réelle. Malgré la démocratisation des ressources numériques, le "goût de l'apprentissage" semble s'effacer devant une forme de passivité cognitive. À cet effet, l'enseignant 5 rappelle que l'université relève de l'andragogie, un modèle où l'étudiant, reconnu comme adulte, doit être le moteur de sa propre sédimentation. Ce principe de co-construction, pilier du système LMD, se heurte pourtant à une réalité de terrain bien différente :

> À l'université on suppose que ceux qui y viennent sont quand même plus ou moins adultes [...] c'est une co-construction du savoir et non un savoir dispensé par un dépositaire. Le système LMD

> dit que l'étudiant détient 60 % de la responsabilité de son succès à travers les travaux personnels (TPE). C'est pourquoi on donne le support du cours au préalable afin que quand l'enseignant vient c'est juste pour discuter sur des aspects pertinents, pointilleux, sur des concepts qu'il faut déconstruire et reconstruire. (P.M., enseignant de rang B).

Cette approche suppose que l'étudiant arrive dans l'amphithéâtre avec un capital de connaissances et d'expériences "en sommeil". Le rôle de l'enseignant n'est plus alors de "verser" un savoir, mais d'agir comme un catalyseur chargé de faire éclore et de structurer cette pensée. Cependant, l'absence de recherche personnelle transforme cette tentative de dialogue en un monologue descendant, ramenant l'andragogie à une pédagogie classique où l'enseignant redevient l'unique dépositaire d'un savoir non discuté.

Tableau 2 : Corrélation entre réussite aux examens et mémorisation éphémère (N=300)

Sentiment d'oubli post examen	Moyenne	Fréquences	% du Total	% cumulés
D'accord	**12-13**	101	33.7%	33.7%
	10-11	88	29.3%	63.0%
	14-15	15	5.0%	68.0%
Pas D'accord	**12-13**	52	17.3%	85.3%
	10-11	36	12.0%	97.3%
	14-15	8	2.7%	100.0%

Sources : Enquête de terrain, Marie-Thérèse D. ZEZE (2026), UFHB. Traitement logiciel Jamovi

L'analyse du Tableau 2 met en lumière le caractère superficiel de la réussite académique à l'UFHB. En effet, 68 % des étudiants ayant validé leurs unités d'enseignement avec la moyenne dans la tranche 10-15, admettent oublier l'essentiel des contenus sitôt l'épreuve terminée.

Cette « mémorisation éphémère » ne concerne pas seulement les étudiants en difficulté, mais touche également ceux ayant obtenu des mentions (5 % du total général). Ce paradoxe souligne que le système d'évaluation actuel privilégie un stockage d'informations à flux tendu, où la note sanctionne une capacité de restitution temporaire plutôt qu'une sédimentation durable des savoirs. La réussite aux examens devient ainsi une performance technique déconnectée de l'apprentissage réel, transformant le parcours universitaire en une succession de validations administratives sans lendemain cognitif.

L'obsolescence des savoirs n'est pas une fatalité, mais le produit d'une rationalité d'ajustement partagée. L'étudiant de l'UFHB n'est pas une victime passive du système LMD, mais un acteur stratégique déployant des tactiques de navigation administrative. Le diplôme devient ainsi le fruit d'un compromis tacite : l'institution évacue les flux, tandis que l'apprenant valide les épreuves sans s'approprier les contenus. Cette vacuité du savoir est acceptée par l'étudiant dès lors que sa progression dans le cursus reste garantie. Ce renoncement à l'exigence est chiffré sans détour par l'enseignant 6, qui révèle une disjonction structurelle entre la norme académique et la norme réelle de l'évaluation sur le terrain. Pour maintenir la fluidité du passage, l'évaluateur est contraint de dévoyer sa propre échelle de notation :

> Je suis obligé de rabaisser l'examen ou de faire en sorte que la note soit acceptable parce que le niveau est très bas. [...] Si je veux suivre la norme de la note en fonction de son niveau, je pense que peut-être sur 300 étudiants, même pas 10 pourront effectivement être admis, même le B.A.BA ils ne l'ont pas[...]. Pour moi Un 10 sur 20 signifie que l'étudiant a compris un aspect du cours. (J.H., enseignant de rang A).

En redéfinissant le 10/20 non plus comme la maîtrise de la moitié du programme, mais comme la simple compréhension d'un "aspect" ou le fruit d'un "effort" de présence, l'enseignant transforme la note en un outil de paix sociale. Cette statistique informelle-un taux de réussite

réel qui plafonnerait à 3 %-confirme que la validation de masse est une construction artificielle destinée à éviter l'asphyxie des amphis par les redoublements.

Tableau 3 : Incidence de la pratique du « par cœur » sur la performance académique (N=300)

Adhésion au « Par cœur »	Moyenne	Fréquences	% du Total	% cumulés
D'accord	12-13	60	20,0%	20,0%
	10-11	63	21,0%	41,0%
	14-15	17	**5,7%**	46,7%
Pas D'accord	12-13	93	31,0%	77,7%
	10-11	61	20,3%	98,0%
	14-15	6	**2,0%**	100,0%

Sources : Enquête de terrain, Marie-Thérèse D. ZEZE (2026), UFHB. Traitement logiciel Jamovi.

Le croisement des données du Tableau 3 révèle que la mémorisation littérale (« par cœur ») constitue la stratégie la plus rentable à l'UFHB : les étudiants l'assumant obtiennent près de trois fois plus de mentions (5,7 %) que ceux s'y opposant (2,0 %). Ce constat démontre que les modalités d'évaluation privilégient la restitution mécanique au détriment d'une appropriation durable des savoirs. L'étudiant s'y définit moins comme un chercheur de sens que comme un optimisateur de scores utilisant le mimétisme comme levier de réussite. Cependant, l'analyse des discours révèle que l'étudiant devient « stratège » par nécessité adaptative. Face à l'accumulation des cours et à l'absence de répit entre CM, TD et examens, l'IA devient un levier pour contourner la saturation : elle permet de produire les signes de la compétence (résumés, devoirs, réponses types) là où le système ne laisse plus le temps de construire la connaissance : *« Le programme est beaucoup trop chargé. On se sert de l'IA pour avoir vite les notes pour valider, évoluer et dégager ! On n'a pas le temps de sédimenter. »* (*Etudiant14, Master*).

Ce recours à l'IA marque une rupture dans le "métier d'étudiant" (A. Coulon, 1997). L'étudiant ne cherche plus à s'affilier au monde académique par l'effort intellectuel, mais à externaliser sa réflexion pour répondre à une injonction de performance immédiate.

Toutefois, le sentiment d'un système "méchant" revient comme un leitmotiv. L'étudiant décrit un cycle où la structure même du calendrier universitaire engendre l'oubli :

> L'emploi du temps, tous les CM, tous les TD et ensuite les exams des deux semestres et les exercices des encadreurs pour nous qui sommes en année de soutenance ; on doit aussi faire les exos des travaux de séminaires, on doit bosser également pour valider et faire des recherches pour soutenir notre mémoire, tout arrive en même temps, il n'y a pas d'organisation […] on dit dans le système LMD c'est 40% pour l'apprentissage et 60% à l'étudiant, pourtant on passe plus de temps ici, on a l'impression que c'est l'inverse ! C'est méchant même ! Le système est trop chargé, il y a trop de matières, on a aucun répit, on ne peut pas s'impliquer dans ces conditions, on est obligé de bosser pour valider sans retenir ! » (Etudiant20, Master).

Cette "méchanceté" structurelle justifie aux yeux des acteurs, le recours au par cœur et à la magie des notes. ‘‘Elle’’ décrit une réalité où la massification des évaluations interdit toute sédimentation. Face à ce constat l'enseignant 8 réagit :

> Nous, à nos temps on avait les cours sur toute l'année ou par semaine, c'était 8 matières, on avait le temps de faire le cours amplement et de faire les exercices pour mieux comprendre. Or aujourd'hui il y a plusieurs matières, on bourre les enfants, parce qu'il faut finir vite et le temps est assez cours […], quelque part on se culpabilise si on n'a pas été complice de ce système, parce qu'on voit et on laisse passer, mais c'est le système qui est comme ça ! (C.C. enseignant de rang A).

Ce témoignage met en lumière un paradoxe temporel : là où le LMD exige plus de temps pour la maturation personnelle, l'institution a répondu par une compression des cycles. Le terme

« bourrer les enfants » suggère une forme de gavage pédagogique qui sature la mémoire de travail sans jamais solliciter la mémoire à long terme. L'évaluation n'est plus alors le point culminant d'un processus de compréhension, mais l'échéance fatidique d'un cycle de stockage temporaire, rendant l'obsolescence des savoirs inévitable dès la fin de l'examen.

Dans un autre ordre, un autre étudiant confie ceci : *« moi en première année j'ai bossé pour valider le droit administratif mais aujourd'hui en L3 je n'ai aucune notion de cette discipline [rires], c'est comme ça c'est ici pour avancer, sinon nos parents vont payer école cadeau on ne va pas évoluer !* » (Etudiant16, Licence).

La réussite, ici déshumanisée, devient un impératif de survie familiale : l'expression « sinon nos parents vont payer école cadeau » (E16) érige le diplôme en pur retour sur investissement. Dès lors, l'absence de maîtrise importe peu tant que le passage est assuré. La « magie des notes » et le « par cœur » s'imposent comme les instruments d'une loyauté familiale qui supplante systématiquement l'éthique académique.

Ce pragmatisme de l'étudiant, dicté par la pression sociale, est corroboré par le regard des enseignants qui observent une substitution de l'effort de compréhension par une stratégie de stockage éphémère, l'enseignant 10 souligne :

> Le système LMD postule un "transfert de compétences" et l'éveil de l'esprit critique, mais la pratique nous conduit au retour du "par cœur". Entre la chute des taux horaires et le déficit chronique d'infrastructures, et les conditions dans lesquelles se font les cours, on est contraint d'aller à l'essentiel qui est le par cœur, pour que les étudiants retiennent simplement le contexte de base et puis on avance ! Mais ils retiennent ça comment ? (K.M., enseignant de rang B).

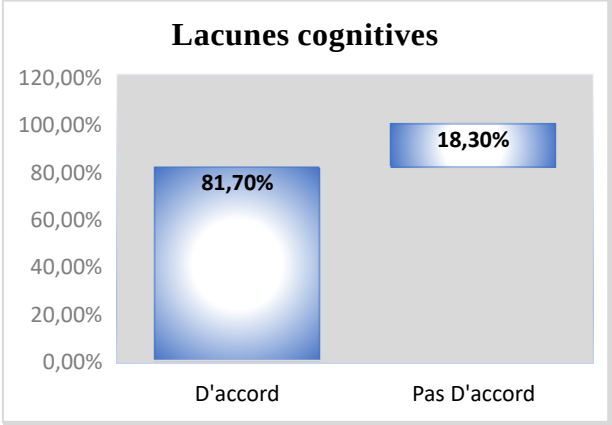
L'analyse des différents discours révèle que le recours au "par cœur" n'est pas seulement une stratégie d'adaptation aux effectifs pléthoriques, mais s'inscrit dans une profondeur historique et culturelle. Comme l'affirme l'Enseignant 6, cette méthode serait un « legs colonial » dont l'objectif initial n'était pas l'émancipation intellectuelle, mais le formatage des individus par la répétition. En opposant la répétition (source d'oubli immédiat) à l'analyse profonde (outil d'adaptation au réel), les acteurs soulignent une dérive considérable de l'évaluation contemporaine. Là où le système devrait favoriser la dissertation et la logique, il s'est replié sur des formats de « questions-réponses ou questions à choix multiples… » simplistes. Ce passage de la production réflexive à la restitution mécanique transforme l'étudiant en un réceptacle passif.

Dès lors, la mise en œuvre du système LMD se heurte à un « habitus » ancré qui neutralise l'autonomie réflexive au profit de la verticalité pédagogique. Il en résulte une illusion de diplomation : l'étudiant traverse le cursus en restituant des fragments de savoirs inadaptables à la complexité du marché de l'emploi. L'esprit critique, moteur de la professionnalisation, est ainsi évincé par une validation mécanique et éphémère.

2.3. L'incidence du privilège chiffré sur la carrière professionnelle de l'apprenant

Ce dernier axe s'intéresse à la finalité du parcours universitaire à l'UFHB. Il s'agit de mettre en exergue l'acquisition des compétences de l'étudiant à travers la valeur de son diplôme (le "privilège chiffré") face aux réalités du marché du travail, alors même que ce dernier reconnaît une fragilité dans sa formation de fond.

Figure 2 : Corrélation entre réussite académique et persistance des lacunes cognitives (N=300)



Sources : Enquête de terrain, Marie-Thérèse Dahonnon ZEZE (2026), UFHB.

La figure 2 révèle que 81,7 % des étudiants admettent que leurs notes masquent des lacunes réelles. Plus qu'une autocritique, ce chiffre acte une insécurité professionnelle anticipée et une rupture entre certification (le titre) et qualification (le savoir). Si la diplomation fonctionne comme un capital symbolique puissant, elle reste déconnectée de l'assurance technique. L'étudiant accepte ce compromis, la note étant la seule monnaie d'échange reconnue pour progresser, tout en nourrissant l'angoisse d'un titre sans compétence réelle. Le témoignage d'une étudiante en fin de cycle de philosophie est, à cet égard, paradigmatique :

> Moi je suis en philo : l'accent est mis sur la rhétorique et l'art/les techniques oratoires. Or, on n'a pas l'occasion d'être formé à cela faute de disponibilité et de pratique. On fait des exposés sans vraiment exposer [les copies sont corrigées puis les notes sont transmises sans un passage oral]. En fin de cycle je ne sais pas comment mettre à profit ma discipline de base ou comment aborder le milieu professionnel sachant que j'ai du mal à m'exprimer et un peu timide ! pourtant c'est pour cela que j'ai suivi les cours dans cette filière, mais aucune pratique ne me permet de me déployer je ne sais même pas comment faire, ça m'inquiète énormément (étudiante18, Master).

Ainsi, l'évaluation n'est plus un levier de progression, mais une formalité administrative qui occulte l'absence de mise en pratique. Il en résulte un sentiment d'imposture latente : l'apprenant possède le chiffre (la note), mais redoute la confrontation avec la tâche réelle. Le diplôme est alors subi comme un "privilège formel" qui ne protège pas du vide cognitif. À cet égard, le discours enseignant confirme une obsolescence immédiate du savoir, exacerbée par l'usage de modalités d'évaluation massifiées. Le QCM est ainsi perçu comme une « loterie » administrative sans lendemain professionnel, opérant une disjonction entre la réussite académique et la compétence métier : *« Un QCM, c'est comme des loteries que les étudiants cochent [...] sans qu'il sache ou comprenne. [...] Demain il se retrouve en entreprise et il n'arrive pas à rendre compte de ce qu'il a assimilé. »* (G.Y. enseignant de rang A).

Cette représentation de l'examen-loterie disqualifie la note en tant qu'indicateur de fiabilité et de performance. Si le hasard ou les stratégies de cohabitation (triche) permettent de franchir la barrière de la diplomation, ils échouent à construire le capital intellectuel nécessaire à l'insertion. La note valide un parcours, mais elle ne garantit plus la capacité opératoire, scellant ainsi la dichotomie entre le titre universitaire et l'efficacité réelle en entreprise.

Par ailleurs, le diagnostic des acteurs révèle une déconnexion structurelle entre les contenus académiques et les exigences du marché de l'emploi. Le système éducatif semble s'être cristallisé sur une transmission de théories exogènes et historiques, au détriment des compétences transversales (soft skills) et des capacités opératoires. Comme la relève l'enseignant 2, le monde du travail n'interroge pas le diplômé sur les penseurs du XIX^{e} siècle, mais sur son efficacité immédiate :

> Le monde du travail [...] veut se rassurer : est-ce que tu as la capacité de pouvoir communiquer oralement et par écrit sans faire de fautes ? Est-ce que tu es résilient ? Est-ce que tu peux produire des résultats, travailler en équipe, gérer ton temps ? [...] Voilà des choses que le monde du travail recherche, ça n'a rien à avoir avec les penseurs d'antan » (E.J., enseignant de rang A).

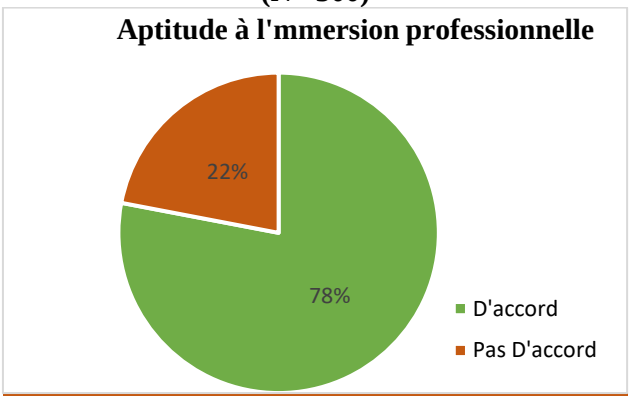
Cette analyse pointe la « plaie » du système : une hyper-scolarisation théorique qui génère un chômage structurel massif. L'échec du modèle réside dans une répartition inadaptée des flux d'orientation. Pour remédier à cette "pathologie" éducative, l'acteur préconise une inversion radicale de la pyramide des effectifs :

> Avant les années 80, le système universitaire ivoirien, était performant et a formé des meilleurs cadres. Mais après au vu certainement des crises politiques, c'est plus complexe ! On doit faire plus de Bac professionnel et envoyer 80 % des gens pour apprendre des métiers [...] et ceux qu'on envoie à l'université, ce doit être vraiment minime : 20 %, pour véritablement faire la recherche et l'enseignement à un niveau poussé (E.J., idem).

Cette dynamique révèle une inversion des légitimités : la compétence n'est plus le fruit d'un parcours universitaire réussi, mais d'une capacité individuelle à s'extraire de l'hyper-théorisation pour acquérir, par l'expérience, ce que le cursus a échoué à transférer. Le doctorat, autrefois sommet de la pyramide, devient alors le symbole d'une impasse si la recherche produite ne « profite pas à la société ». Dès lors, l'exigence d'une réforme profonde — passant de la diplomation de masse à une professionnalisation ciblée (le modèle 80/20) — apparaît non plus comme une option, mais comme une urgence pour résorber le chômage structurel des diplômés.

Face à ce vide pédagogique admis par le corps enseignant, le futur diplômé ne se résigne pas au déclassement, mais il projette ses attentes vers la sphère professionnelle.

Figure 3 : Aptitude à l'immersion professionnelle malgré la persistance des lacunes cognitives (N =300)



Sources : Enquête de terrain, Marie-Thérèse Dahonnon ZEZE (2026), UFHB.

Au regard de la figure 3, il s'observe que 78 % des répondants s'estiment capables d'appliquer leurs connaissances en entreprise ou souhaitent s'y projeter rapidement. Ce chiffre, paradoxal face aux lacunes précédemment avouées, traduit une rationalité d'anticipation. L'étudiant considère l'institution universitaire comme une simple étape de "transit obligatoire" dont la fonction se limite à la délivrance du parchemin.

Ce décalage révèle une forme de dépossession du savoir académique au profit de l'expérience pratique future : le diplôme n'est plus l'aboutissement d'un apprentissage, mais un simple ticket d'entrée pour une formation qui, selon l'apprenant, n'a pas encore réellement commencé. En investissant le marché du travail d'une fonction salvatrice, l'étudiant délégitime implicitement le parcours universitaire — jugé trop théorique ou saturé — au profit d'un apprentissage "sur le tas". En somme, il compte sur l'entreprise pour transformer son ‘‘privilège chiffré’’ en une compétence réelle qu'il n'a pas pu sédimenter sur les bancs de l'amphithéâtre. Cette délégation de la compétence au marché de l'emploi (78 % de confiance anticipée)

confirme que l'université est vécue comme un espace de certification formelle plutôt que comme un lieu de transformation intellectuelle.

En conséquence, pour sortir de l'impasse du "diplôme-papier", les acteurs préconisent une refonte radicale du système d'évaluation et de transmission. Il ne s'agit plus de choisir entre la note et la compétence, mais d'opérer une hybridation où la notation devient le reflet d'une aptitude réelle à transformer l'environnement social et économique. L'enseignant propose ainsi d'intégrer des leviers de professionnalisation dès la première année de licence : *« Il faut même apprendre à noter les compétences. [...] Pour toutes les sciences sociales, il faut inculquer une formation en entrepreneuriat depuis la première année [...] de sorte que quand un étudiant finit sa maîtrise, il a aussi toutes les compétences nécessaires de créateur d'emploi. »* (E.K., enseignant de rang A)

Cette vision déplace l'université de sa fonction de "stockage de théories" vers celle d'incubateur de projets. L'objectif est de réduire la fracture entre le temps des études et le temps de l'emploi en imposant une immersion continue. Le stage ne doit plus être l'aboutissement du cursus, mais son socle permanent : *« Il faut encourager les stages depuis la première année [...] réduire les enseignements de sorte que l'étudiant ait le temps d'aller apprendre dans une entreprise ou une ONG. [...] Quand il finit sa maîtrise, il a déjà quatre ans d'expérience professionnelle. » (J.H., enseignant de rang A).*

Dans cette perspective, la note n'est plus une "barrière administrative" mais un indicateur de capitalisation d'expérience. En rendant l'étudiant "bilingue" (maîtrisant à la fois le langage académique et le langage du marché), le système s'ajuste enfin aux besoins de la société. Cette approche permet de lutter contre le phénomène de "déphasage" : l'étudiant n'est plus un chercheur d'emploi passif, mais un acteur autonome capable de valoriser ses acquis (savoir-faire-valoir) dès son entrée sur le marché. Le système quitte alors sa logique de "gavage théorique" pour adopter une logique de coproduction de valeur entre l'université, l'étudiant et le monde professionnel.

3. Discussion des résultats

Dans un paysage universitaire mondial régi par la performance comptable, l'acte d'évaluer a subi une mutation profonde. Il ne s'agit plus d'un levier de régulation des savoirs, mais du pivot d'une hégémonie bureaucratique créant une fissure structurelle entre la réussite formelle et l'acquisition réelle de compétences. C'est dans ce contexte, où le diplôme risque de devenir le simulacre d'une maîtrise plus fantasmée que réelle, que s'inscrit la présente étude.

De prime abord, l'évaluation ne saurait se réduire à l'attribution mécanique d'une note. Elle constitue un processus complexe de régulation visant à garantir la qualité des acquis. Selon J-M. De Ketele (1989), évaluer consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes et fiables pour examiner le degré d'adéquation avec les objectifs fixés. Théoriquement, ce dispositif remplit trois fonctions essentielles : diagnostique pour identifier les besoins, formative pour soutenir l'apprentissage et certificative pour sanctionner la maîtrise réelle du grade.

Toutefois, ce glissement vers le verdict interroge l'éthique même de l'évaluateur. Comme le souligne C. Hadji (2012), une question essentielle demeure : évalue-t-on pour accompagner ou pour exclure ? En milieu universitaire ivoirien, le verdict a supplanté l'accompagnement, réduisant l'acte pédagogique à une opération de tri social où l'échec est perçu comme une fatalité biologique plutôt que comme un signal de remédiation.

L'analyse des données de terrain révèle un dévoiement systémique de ces principes. La fonction certificative est désormais évincée par une logique de gestion de flux : il s'agit d'évacuer des effectifs pléthoriques pour prévenir l'asphyxie de l'institution. Parallèlement, la fonction formative s'efface devant une mémorisation à flux tendu — le « par cœur » — transformant l'examen en une « loterie » administrative.

Dès lors, la note de passage (10/20) ne traduit plus une adéquation pédagogique, mais témoigne d'un compromis tacite entre l'institution et l'apprenant, validant une progression formelle au prix d'une vacuité cognitive.

Cette prépondérance du verdict chiffré s'inscrit dans une construction sociale des hiérarchies académiques. Comme l'ont théorisé M. Foucault (1975) et P. Bourdieu (1989), l'examen agit ici comme un mécanisme de consécration performatif : il transforme des aptitudes éphémères en titres scolaires figés. Derrière la précision apparente du chiffre, l'évaluation glisse de la mesure du savoir vers une fonction de légitimation institutionnelle. Elle devient l'instrument de pouvoir final qui définit la valeur de l'individu, indépendamment de sa compétence effective, transformant l'amphithéâtre en un espace de compétition où la survie académique prime sur la construction du sens.

Pour P. Bourdieu et J-C. Passeron (1970), l'évaluation est instrument de « reproduction » transformant les héritages culturels en mérites scolaires. En sanctionnant la maîtrise de codes souvent implicites, l'université exerce une forme de violence symbolique où la note légitime les hiérarchies sociales sous couvert d'objectivité. Loin d'être un reflet fidèle du mérite, elle cristallise ce que P. Merle (2018) appelle un « arrangement institutionnel », où la subjectivité de l'évaluateur et les biais de contexte produisent une sentence arbitraire. En objectivant des hiérarchies construites, ce verdict chiffré masque l'arbitraire culturel et offre l'illusion d'une justice scolaire là où ne s'exerce qu'une mécanique de classement social.

Cette tension entre titre et savoir s'inscrit dans un débat plus large sur la valeur des diplômes. À rebours du sens commun, C. Baudelot et R. Establet (1989) démontrent dans *Le niveau monte* que la démocratisation de l'enseignement n'équivaut pas à une régression des savoirs. Pourtant, l'opinion publique persiste à lier l'accès de masse à l'éducation — et la multiplication des réformes — à une dévalorisation des titres scolaires. Cette perception alimente le mythe d'une équivalence entre le certificat d'études d'autrefois et le baccalauréat contemporain. Pour les tenants de cette thèse de la décadence, les diplômes actuels ne refléteraient plus la compétence réelle, mais traduiraient un glissement où le titre supérieur de nos jours ne vaudrait que le niveau moyen de jadis. Cette nostalgie du titre, déconnectée de la réalité des savoirs, renforce à l'UFHB l'insécurité statutaire des apprenants qui, faute de maîtrise réelle, se raccrochent désespérément à la valeur faciale du diplôme.

En outre, l'analyse de terrain révèle un dévoiement : la fonction certificative est évincée par une « gestion de flux » pour éviter l'asphyxie du système, tandis que la fonction formative s'efface devant le « par cœur ». Cette emprise du chiffre contraint l'apprenant à se muer en stratège au sein du « métier d'étudiant » (A. Coulon, 1997). Ce processus d'affiliation (P. Perrenoud, 1994) consiste à naviguer entre les exigences de l'évaluation et la réalité de l'effort : l'enjeu n'est plus de comprendre, mais de décoder l'institution pour produire une performance rentable. Cette approche instrumentale est renforcée par ce que M. Vial (2012) nomme la « logique de l'outil » : l'étudiant et l'évaluateur s'enferment dans une procédure technique qui évacue le sens du savoir. L'illusion de maîtrise devient une protection structurelle : l'étudiant « performe » une compétence de surface pour satisfaire à l'outil. Comme le souligne J-M. De Ketele (1993), la note finit par constituer une fin en soi, occultant la réalité des compétences.

Cette clôture du système sur lui-même peut être lue à travers la théorie de l'autopoïèse de N. Luhmann (2006). L'université fonctionne comme un système social autoréférentiel qui, pour assurer sa propre survie et sa gestion de flux, privilégie ses propres codes internes (la note, le PV de délibération) au détriment de l'environnement extérieur (le marché de l'emploi, la compétence réelle). L'évaluation n'est plus une ouverture sur le savoir, mais une opération interne de maintenance du système qui produit des diplômés pour justifier sa propre fonction de certification.

Ce malentendu structurel transforme, selon F. Butera et al. (2011), la focalisation sur la note en un obstacle à l'apprentissage durable en substituant la performance à la compréhension.

En menaçant l'estime de soi, l'évaluation chiffrée induit des stratégies de protection (conformisme ou évitement) qui inhibent le traitement profond des connaissances. Cette pression est confirmée par J-M. Monteil (1993) : la performance est tributaire du contexte social de l'évaluation. En imposant une comparaison forcée, l'institution active des mécanismes de régulation sociale qui saturent les ressources cognitives. L'illusion de maîtrise devient alors un bouclier contre l'insécurité statutaire que le contexte universitaire ivoirien fait peser sur l'image de soi de l'apprenant.

Enfin, l'étude expose les conséquences finales à travers l'incidences sur la compétence et l'identité professionnelle. En effet, ce triomphe de la performance ponctuelle entre en contradiction frontale avec le « savoir-agir » de G. Le Boterf (2011), qui exige une mobilisation complexe de ressources face à des situations inédites. Le système valide des profils brillants mais dépourvus de l'autonomie critique nécessaire face à l'imprévisibilité du travail. On assiste à la validation de profils académiquement brillants, mais dépourvus de l'autonomie critique nécessaire pour naviguer dans l'imprévisibilité du monde du travail (F. Dubet, 1994). Ce processus masque un glissement pernicieux d'une évaluation à visée pédagogique vers une sommation déconnectée. Cette déconnexion entre le verdict chiffré et la maîtrise réelle interroge le mécanisme du sentiment d'auto-efficacité (SAP) théorisé par A. Bandura (2003). Pour l'auteur, la perception de sa propre compétence est le principal moteur de l'engagement et de la persévérance. Or, à l'UFHB, l'étudiant fait face à un paradoxe incapacitant : il valide ses unités d'enseignement sans acquérir le sentiment de maîtrise associé. La « réussite sans compétence » fragilise l'expérience de maîtrise : la note ne valide plus une capacité, elle masque une impuissance apprise qui hypothèque l'insertion professionnelle. En l'absence de socle durable, l'étudiant développe une insécurité intellectuelle où la note devient une source d'angoisse face au marché de l'emploi.

Pour A. Jorro (2007), cette obsession du chiffre entrave la réflexivité consubstantielle à l'expertise, privant l'étudiant de cette « posture de l'évaluateur de soi-même » pourtant indispensable en situation complexe. On aboutit au paradoxe du « major de promotion » : apte à la performance, mais inapte à l'expertise réelle voire à mobiliser le « savoir-agir ». Ainsi, tant que l'évaluation restera centrée sur la restitution de contenus isolés plutôt que sur l'intégration des acquis, l'université produira cette illusion de maîtrise (G. Scallon, 2004).

En conséquence, comme le note J-C. Passeron (1991), l'illusion de maîtrise n'est plus une déviance, mais la résultante intelligible de contraintes structurelles nommées par l'auteur l'« espace logique » de l'action. Le diplôme s'érige alors en trophée de performance, tandis que la garantie de compétence réelle s'efface derrière l'efficacité du paraître.

Cette insécurité intellectuelle témoigne d'une crise de la transaction identitaire (C. Dubar, 1991) : l'étudiant de l'UFHB se retrouve prisonnier d'une identité pour autrui validée par le titre qui ne correspond pas à son identité pour soi, faute d'un sentiment d'auto-efficacité réel. Cette identité professionnelle "de surface" fragilise le processus de professionnalisation (R. Wittorski, 2007), transformant le passage vers l'emploi en une épreuve de vulnérabilité plutôt qu'en une étape de consécration.

Face à ce constat, l'évaluation-soutien (C.Hadji, 2012) propose une rupture avec la logique du contrôle pour s'inscrire dans une régulation où l'erreur est réhabilitée comme levier de compréhension. Elle exige que l'enseignant délaisse sa posture de juge pour celle de médiateur, transformant l'acte évaluatif en un espace de dialogue privilégiant la progression sur la simple sanction. Ce changement de paradigme vise à dissiper l'illusion de maîtrise en substituant à la peur du verdict la sécurité d'un étayage pédagogique continu, seul capable de garantir une réelle validité épistémologique au parcours universitaire.

Conclusion

Cette recherche révèle la fissure structurelle de l'édifice universitaire ivoirien : l'évaluation, loin de privilégier une émancipation intellectuelle, s'est transmuée en quête de rentabilité chiffrée. Elle démontre que la persistance d'un académisme purement théorique — où la mémorisation se substitue peu à peu à l'esprit critique — constitue un atavisme pédagogique — héritage d'une verticalité coloniale. Il en résulte une disjonction prégnante : l'étudiant valide son parcours par des stratégies de survie (hasard, mémorisation éphémère) masquant un vide cognitif qui l'inhibe en situation réelle. Le diplôme s'érige alors en simple « privilège formel ». Ainsi, cette illusion de maîtrise ne relève pas d'une défaillance individuelle, mais d'une réponse rationnelle à l'impasse du système.

Toutefois, l'étude comporte des limites. Bien que l'analyse ait croisé les représentations des étudiants et des enseignants, l'inclusion future des jurys de délibération permettrait d'affiner la compréhension des mécanismes de cette « logique de l'outil » et des compromis éthiques liés à la gestion des flux.

En perspective, cette recherche invite à une rupture radicale. La survie du système LMD à l'UFHB dépend de sa capacité à passer d'une évaluation-verdict à une évaluation-incubateur. Cela suppose d'abord une hybridation des savoirs, substituant l'hégémonie de la note à une pédagogie du « savoir-agir », où l'entrepreneuriat et le stage permanent transforment l'amphithéâtre en un lieu de production de valeur. Cela exige ensuite un rééquilibrage des flux : envisager une inversion de la pyramide (modèle 70/30) pour privilégier les filières techniques dès le secondaire, réservant l'université à une recherche d'élite capable de produire des solutions concrètes pour la société.

Références bibliographiques

BANDURA Albert,2003, *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecomte, Trad.). Paris, France : De Boeck Supérieur, (l'original américain *Self-Efficacy: The Exercise of Control*,1997).

BAUDELOT Christian et ESTABLET Roger, 1989, *Le niveau monte : réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Paris : Éditions du Seuil.

BOURDIEU Pierre,1989, *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Éditions de Minuit, (« *Partie 1 : L'épreuve scolaire* »), p. 15-132.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude,1970, *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.

BUTERA Fabrizio, QUIAMZADE Alain et MUGNY Gabriel,2011, *L'évaluation, une menace ? Les enjeux sociaux de la comparaison sociale*, Alphil - Presses universitaires suisses.

COULON Alain, 1997, *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universi-taire*. PUF.

DE KETELE Jean-Marie, 1993, « L'évaluation du seuil de maîtrise », in *Revue française de pédagogie*, n°103, p. 5-18.

DE KETELE Jean-Marie,1989, *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* De Boeck Université.

DUBAR Claude, 1991, *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles, (1ère édition)*, Armand Colin.

DUBET François, 1994, « Dimensions de l'expérience étudiante », in *Revue française de sociologie*, vol. 35, n°4, p. 511-532.

FOUCAULT Michel, 1975, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, chapitre « L'examen », p. 187-196.

HADJI Charles, 2012, *Faut-il avoir peur de l'évaluation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

JORRO Anne, 2007, *Évaluation et développement professionnel*, L'Harmattan.

LE BOTERF Guy, 2011, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Éditions d'Organisation (EYROLLES).

LUHMANN NIKLAS, 2006, *Systèmes sociaux : esquisse d'une théorie générale*, Paris, Presses de l'Université Laval (Édition originale allemande 1984).

MERLE Perles, 2018, *Les notes. Secrets de fabrication*, Paris, PUF.

MONTEIL Jean-Marc, 1993, *Soi et le contexte : Processus cognitifs, comparaisons sociales et représentations de soi*, Paris, Armand Colin.

PASSERON Jean-Claude, 1991, *Le raisonnement sociologique, L'espace logique de l'argumentation comparative*, Paris, Nathan.

PERRENOUD Philipe,1995, *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Librairie Droz.

PERRENOUD Philipe, 1994, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.

ROPE François et TANGUY Lucie, 1994, *Savoirs et compétences : De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, L'Harmattan.

SCALLON Gérard, 2004, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles, De Boeck Supérieur.

VIAL Michel, 2012, *Se repérer dans les modèles de l'évaluation : Méthodes, dispositifs, outils*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

WITTORSKI Richard,2007, *Professionnalisation et développement professionnel*, L'Harmattan.

LABORATOIRE DE RECHERCHE EN SCIENCE DE L'ÉDUCATION

École Normale Supérieure

LAKISA est une revue spécialisée en sciences de l'éducation. C'est une revue indexée, semestrielle, à comité scientifique et de lecture international. *LAKISA* est hébergée au sein 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 de la recherche. 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, philosophie de l'éducation…). Les langues de publication sont le français et l'anglais. La revue publie également, en exclusivité, les résultats des journées et colloques scientifiques dans les mêmes domaines.

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 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)
1 avenue des premières jeux africains (Brazzaville- Congo)
Éditeur : LARSCED
https://doi.org/10.55595/LAKISA
www.lakisa.larsced.cg
revue.lakisa@larsced.cg
revue.lakisa@umng.cg
BP : 237, Brazzaville-Congo