

# ANALYSE DE LA METIS EN ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE DANS LES IESR EN CONTEXTE DE MASSIFICATION DES EFFECTIFS AU BURKINA FASO

**Alphonse NAGNON**

*Enseignant-Chercheur  
École Normale Supérieure  
alphonsnagnon@gmail.com*

**Diagnagou TINDANO**

*Doctorant en Sciences de l'Éducation  
Université Norbert ZONGO  
tindanod@gmail.com*

## Résumé

*L'éducation de qualité exige une amélioration de la formation et des conditions de travail des enseignants. Pour que ceux-ci répondent efficacement à ce qu'on attend d'eux, il faut qu'ils développent les compétences professionnelles et les qualités humaines appropriées. L'adaptation de l'enseignant face aux contraintes de la massification des effectifs d'étudiants et du système LMD lui permet d'atteindre ses objectifs. Dans cette logique, la présente étude, s'intéresse à l'influence de la massification des effectifs d'étudiants et du système LMD sur les pratiques d'enseignement et d'évaluatives des enseignants des IESR publiques du Burkina Faso. Cette étude, relative à la métis, se fonde sur les théories de l'intelligence au travail, les théories de l'activité, principalement l'ergonomie francophone et la clinique de l'activité. Dans une approche alliant la quantité et la qualité de l'information, des données ont été recueillies à travers des entretiens individuels et par focus group, des questionnaires et des observations de cours. L'analyse et l'interprétation de ces données, privilégiant la triangulation, permet de dire que les enseignants chercheurs ont adapté leurs formes et modes d'enseignement et d'évaluation des apprentissages à la massification des effectifs d'étudiants et aux exigences du système LMD. Cela se traduit notamment par l'utilisation de la diction et de la lecture commentée comme modes pédagogiques d'enseignement-apprentissage, l'utilisation de questions à choix multiples (QCM) et de travaux de groupes en évaluation dont les enjeux pédagogiques sont multiples.*

## **Introduction**

L'enseignement supérieur a connu, tout au long du XX<sup>e</sup> siècle, une évolution majeure : sa massification. D'un enseignement de l'élite, le supérieur est devenu une formation de masse. Trow, M. (1973) utilise pour la première fois le terme « massification » pour décrire les transformations radicales que subit l'enseignement supérieur des pays industrialisés durant la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Selon Trow, un enseignement reste destiné à une élite s'il ne s'adresse qu'à moins de 15 % d'une classe d'âge. L'enseignement de masse serait celui qui enrôle entre 15% et 40 % des jeunes. Dès 1973, Trow pronostique que l'enseignement supérieur connaîtra rapidement un troisième développement, en devenant une formation ouverte à tous, considérée comme un service universel auquel l'ensemble des jeunes pensera « naturellement » avoir droit.

En référence au manuel des normes universitaires de l'UNESCO (2018), les effectifs des étudiants par niveau d'études ne sauraient excéder 200 en licence (L1, L2, L3), 40 en master (M1, M2) et 10 en doctorat (D1, D2, D3).

Au Burkina Faso, le développement de l'enseignement supérieur s'est traduit par une augmentation des effectifs d'étudiants qui a pour conséquence une demande croissante, en termes d'infrastructures, de personnels, etc. Selon Vallean (2004), la forte demande d'enseignement universitaire a résulté du développement de l'enseignement secondaire et a entraîné un hiatus entre l'offre et la demande d'enseignement supérieur. L'engorgement des structures d'accueil et le dépassement des ressources d'encadrement disponibles relèvent des effets de la massification.

La situation des effectifs des étudiants par Institut d'enseignement supérieur public en 2018-2019 se présente ainsi qu'il suit dans le tableau 1 ci-après.

**Tableau 1 : Répartition des étudiants par IESR public en 2018-2019 au Burkina Faso**

Université	Effectif	Taux de massification
<b>UDDG</b>	860	0,9
<b>CU-Banfora / UNB</b>	220	0,21
<b>IDS</b>	2156	2,06
<b>UJKZ</b>	44581	<b>42,6</b>
<b>UTS</b>	14690	14
<b>CU-Tenkodogo/ UTS</b>	74	0,08
<b>CU- Kaya / UJKZ</b>	279	0,3
<b>UNZ</b>	22059	<b>21,1</b>
<b>UFDG</b>	675	0,7
<b>UNB</b>	17672	<b>16,9</b>
<b>UOHG</b>	789	0,80
<b>CU-DORI / UTS</b>	226	0,21
<b>CU- Gaoua / UNB</b>	423	0,40
<b>Total</b>	104 704	100,00

Source : *Annuaire statistique DGESS MESRSI 2018-2019*

De ces données statistiques, les universités Joseph Ki-Zerbo (UJKZ), Norbert Zongo (UNZ) et Nazi Boni (UNB) présentent respectivement 42,6%, 21,1% et 16,9% de taux de massification. Par niveau d'études, l'UJKZ compte 1425 étudiants, l'UNZ 1350 et l'UNB 975 en licence. En master, ils sont de 100 étudiants pour l'UJKZ, 75 pour l'UNZ et 50 pour l'UNB. En doctorat, ils sont de 50 pour l'UJKZ, 30 pour l'UNZ et 27 pour l'UNB.

Vallean (2005) montre que le nombre d'années nécessaire à l'obtention de la licence s'établit de la manière suivante :

5 années en économie, 8 ans en sciences sociales, 16 ans en droit de manière générale dans nos pays africains.

Ce chevauchement est dû essentiellement à l'insuffisance des capacités d'accueil et aux effectifs sans cesse croissants des étudiants, auxquels s'ajoutent la mauvaise application du système Licence-Master-Doctorat (LMD) et les difficiles conditions de travail des enseignants. Au Burkina Faso, le système LMD est confrontée aux contraintes liées principalement à la massification des effectifs. Pourtant, de l'analyse de la performance de l'enseignement supérieur au Burkina Faso, faite par Kobiané (2012), il ressort que 40 à 50 % des étudiants de la première année réussissent leur année académique. Le taux de promotion en troisième année est de l'ordre de 70 %. Les enseignants assurent un développement de connaissances et de compétences ainsi que l'obtention de diplômes valorisables sur le marché de l'emploi.

Deux conséquences majeures de la massification constituent des défis de taille pour la didactique universitaire. D'une part, les enseignants sont désormais invités à enseigner au sein de grands groupes, parfois de plusieurs centaines d'étudiants, avec la difficulté d'y encourager et d'y encadrer un travail personnel. D'autre part, de « nouveaux étudiants » ont « envahi » l'université et s'y présentent avec un profil de motivation, de compétence et de rapport aux études assez éloigné du profil des « héritiers » avec lesquels l'université avait l'habitude de travailler quand elle était encore une formation de l'élite. Les principales universités ouest-africaines ont toutes dépassé très largement le nombre d'étudiants qu'elles devaient accueillir au moment de leur construction (Romainville, 2001).

Certes, la gratuité de l'accès à l'enseignement supérieur est légitime, mais, il faudrait encore la garantir. Techniquement, la conjugaison des facteurs liés au taux de massification (rapport entre le nombre d'étudiants de première année et l'effectif global de l'établissement), d'une part, et au taux d'encadrement (rapport entre le nombre d'étudiants d'un établissement et celui

des professeurs), d'autre part, affecte grandement les conditions matérielles de travail des étudiants et des enseignants de première année. Dans ce contexte, il ne fait aucun doute que les effectifs pléthoriques des classes sont sources de difficultés d'un enseignement et d'une évaluation efficiente des étudiants.

Le présent article a pour objectif d'analyser la *métis* des enseignants en enseignement-apprentissage dans les instituts d'enseignement supérieur et de recherche (IESR) dans le contexte de la massification. Il s'intéresse aux pratiques enseignantes qui sont comprises comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon effective, sa compétence propre d'accomplir son activité professionnelle (OPERA, 2015). Les pratiques enseignantes recouvrent, par exemple, celles relatives à la préparation d'un cours et présentation d'un cours, à l'organisation matérielle de la classe, au maintien de l'ordre dans la classe, à l'encadrement des étudiants, à l'évaluation des apprentissages.

La *métis* se présente comme une dimension de la pratique enseignante, où l'enseignant doit faire preuve de sens pratique (Bourdieu, 1980 ; 1994), développer des normes pratiques (Chauveau, Le Pape, Olivier de Sardan, 2001) qui lui permettent d'utiliser son savoir-faire, pour résoudre, dans l'urgence, les événements perturbateurs auxquels il est confronté.

Aussi, face aux effets de la massification, l'enseignant du supérieur s'adapte pour produire des résultats aussi bien dans l'enseignement que dans l'évaluation des apprentissages.

Pour cette recherche, la question principale est de savoir comment la *métis* des enseignants est-elle mise en œuvre dans l'enseignement et l'évaluation des apprentissages en contexte de massification des effectifs ?

L'hypothèse principale qui en découle est ainsi formulée : le contexte de la massification des effectifs au Burkina Faso entraîne le développement d'une ingéniosité dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation des apprentissages chez les universitaires.

L'adossement théorique de cette recherche est l'analyse stratégique pour comprendre la mètis dans la pratique pédagogique, la didactique professionnelle, l'intelligence au travail et l'ergonomie francophone.

L'analyse stratégique est une théorie des organisations issue des travaux de Crozier et Friedberg (1977). Elle s'intéresse aux relations de pouvoir entre les acteurs de l'organisation et aux règles implicites qui gouvernent leurs interactions. Dans ce sens, Crozier (2018) affirme que l'analyse stratégique permet de produire une connaissance pratique, une connaissance qui puisse être un outil du changement en permettant aux intéressés de mieux comprendre leur situation et par conséquent, d'être mieux à même de la changer. L'utilité principale de l'analyse stratégique est de comprendre l'environnement de l'entreprise pour identifier les origines d'une évolution, les opportunités de développement et aussi prendre les bonnes décisions.

L'enseignant à mètis, face à la réalité du terrain, déploie des stratégies pour atteindre ses objectifs pédagogiques et de recherche. Il allie l'expérience, l'intelligence et la maîtrise du projet d'enseignement.

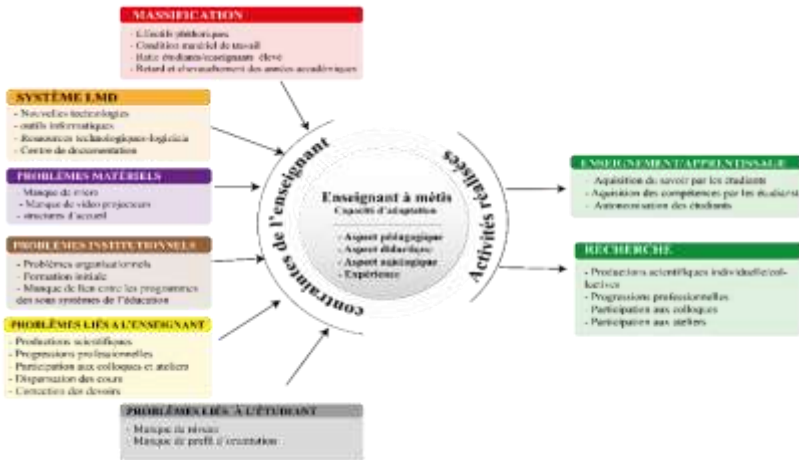


Figure 1 : Modèle théorique de la mètis

Ainsi, l'organisation est à la fois un système et un réseau d'acteurs. L'intérêt de l'analyse stratégique se situe à ce niveau où dans la recherche de solutions opératoires pour la réalisation des activités et l'atteinte des objectifs assignés à chacun, interviennent des bricolages et de la débrouille ou de l'improvisation, par-delà les règles établies par le système. C'est pourquoi il importe pour les chefs hiérarchiques de faire d'abord une analyse stratégique, et ensuite une analyse systémique.

La didactique professionnelle, selon Pastré (2011), peut-être présentée comme l'analyse du travail dans la perspective de la formation des compétences professionnelles. En effet, Pastré et Vergnaud (2011) la définissent comme tout ce qui a trait à la production de ressources éducatives, avec recours ou non aux nouvelles technologies, en s'appuyant sur des situations de travail comme supports à la formation et au développement des compétences professionnelles. La didactique professionnelle a vu le jour dans un contexte social marqué par l'évolution du travail et la mutation des compétences. Dans le prolongement de l'ingénierie de la formation, elle a pour vocation de contribuer à améliorer la formation continue en favorisant la construction de compétences professionnelles. Contrairement aux didactiques des disciplines qui s'intéressent à la transmission des connaissances et à l'acquisition des savoirs, la didactique professionnelle se centre sur l'apprentissage d'activités avec comme objet non un savoir mais une activité.

L'enseignant à métier, à travers l'analyse du travail, se forme et se dote de compétences professionnelles. La qualité des apprentissages scolaires dépend d'un grand nombre de variables, certaines étant liées au contexte exogène, d'autres au contexte endogène à l'école. Parmi ces dernières, la qualité des interactions entre l'enseignant et ses élèves joue un rôle primordial. Or cette qualité est influencée notamment par la conception que l'enseignant a de l'intelligence et de son développement. Il nous faut donc tenter de comprendre les

spécificités de cette intelligence. Pour avancer vers une meilleure compréhension de l'expérience du travail, il faut préciser maintenant que le travail ne se limite pas à l'articulation des différentes dimensions de la prescription. Travailler implique de sortir du discours pour se confronter avec le monde. L'intelligence au travail traite de l'approche psychosocial de la santé dans la profession enseignante, qui porte sur les interactions multiples et répétées des individus avec leur milieu professionnel et vise l'état optimal de ces professionnels du point de vue émotionnel, cognitif et social. Les enseignants efficaces et satisfaits aspirent à une bonne santé ; leur incidence sur les apprentissages et le développement des apprenants est fort remarquable.

Pour l'Association Internationale d'Ergonomie (IEA), citée par Darses et de Montmollin (2012), l'ergonomie est :

*« une discipline scientifique qui vise la compréhension fondamentale des interactions entre les êtres humains et les autres composantes d'un système. La profession d'ergonomie applique des théories, des principes, des méthodes et des données afin d'optimiser le bien-être des êtres humains et la performance globale des systèmes. Les ergonomes, contribuent à la conception et l'évaluation des tâches, du travail, des produits, des environnements et des systèmes en vue de les rendre compatibles avec les besoins, les compétences et les limites des personnes ».* Cette définition cible le double objectif du bien-être des personnes et de la performance de la structure de travail, c'est-à-dire, le compromis entre les deux logiques, celle du vivant et celle de l'organisation de travail. L'ergonomie s'intéresse donc au travail et aux opérateurs en traçant des plans de préventions des risques professionnels qui peuvent porter atteinte à la santé de l'opérateur en se basant sur l'amélioration de l'efficacité et des conditions physiques de l'environnement du travail.

Dans cette logique, Darses et de Montmollin (2012), précisent que :



*L'ergonomie se doit d'améliorer non seulement l'activité de travail, mais, surtout la situation de travail qui dépasse le périmètre de l'activité de travail, en y incluant non seulement la dimension opérationnelle de la tâche, mais également les dimensions sociales, ainsi que les ressorts psychiques qui confèrent toute sa signification au travail, et enfin, de plus en plus fréquemment aujourd'hui, les contextes organisationnels dans lesquels le travail prend place. On entend d'ailleurs de plus en plus souvent les ergonomes préférer l'expression « analyse du travail » à celle d'« analyse de l'activité», terminologie pourtant consacrée par une longue tradition. (p.15)*

Il apparaît là tout l'intérêt de cette théorie pour notre étude. L'enseignant, pour s'assurer des garanties de réussite, se doit en effet, de procéder par une analyse objective de ses pratiques en situation afin de mieux adapter les dispositifs d'accompagnement et de donner une autre vision à la profession elle-même. C'est ainsi que l'enseignant pourra répondre aux besoins de son bien-être au travail et faire acquérir des compétences aux élèves et notamment en résolution de problèmes mathématiques.

Par l'ergonomie, l'enseignant à métier cherche les voies et moyens pour intégrer le travail, l'apprentissage et la sécurité (climat affectif) de façon continue. Il adopte une démarche participative et un climat favorable aux échanges et à la participation. Quant aux élèves, ils ont besoin d'un climat de confiance et de sécurité pour mener les activités de manipulation et répondre aux questions. L'enseignant à métier pourrait ainsi améliorer sa productivité au profit des étudiants.

## 1. Méthodologie

Cette recherche se situe dans le cadre de la recherche en éducation et pour Karsenti & Savoie-Zajc (2011) toute recherche en éducation contribue appréciablement à l'élaboration tant des théories que des pratiques éducatives. Il est donc important de

savoir comment l'adoption de telle ou telle pratique peut contribuer à améliorer la qualité de l'enseignement et de la recherche.

L'approche adoptée est mixte (quantitative et qualitative) pour permettre de combiner différentes méthodes afin de mieux « attaquer un problème de recherche » (Krathwohl, 1993, p.618). Le recours à une approche mixte peut ainsi s'avérer un élément de triangulation. Il s'agit d'étudier, la qualité d'adaptation des enseignants des sciences expérimentales et ceux des sciences humaines et sociales, l'ingéniosité mise en œuvre pour atteindre leurs objectifs. Elle est centrée sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation des apprentissages.

Cette recherche s'est adressée à 340 étudiants et 31 enseignants de trois universités publiques à savoir : l'Université Norbert Zongo (UNZ), l'Université Joseph Ki-Zerbo (UJKZ) et l'Université Nazi Boni (UNB). Elle a concerné des enseignants et étudiants des unités de Formation et de Recherche en Lettres, langues et Sciences Humaines (LSH), Sciences et Technologie (ST). Le choix des universités qui ont constitué notre zone d'étude s'est faite sur la base de la définition de la massification selon Trow (2007) et les normes de l'UNESCO. Les enseignants concernés sont de rang A, B et C pour tenir compte de tous les grades. Quant aux étudiants, ils sont de niveau licence, Master et Doctorat pour tenir compte du système LMD. La technique d'échantillonnage aléatoire simple a été utilisée pour les étudiants. Pour les enseignants, c'est la méthode d'échantillonnage non probabiliste de type raisonné qui a été utilisée pour les identifier et les choisir par grade dans les trois universités. Pour la collecte des données, nous avons utilisé un guide d'entretien auprès des enseignants d'université et un questionnaire à l'adresse des étudiants. Nous avons procédé par des entretiens semi-dirigés et procédé à une analyse des sujets d'évaluation pour décrire la métis des enseignants dans le contexte de massification et du LMD.

## 2. Résultats

Dans cette partie, il s'agit de faire le point des résultats relatifs aux pratiques d'enseignement et ceux relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages.

### *2.1 Les pratiques d'enseignement mises en œuvre par les enseignants à mètis*

Des entretiens réalisés avec les enseignants, il ressort que face à la massification des effectifs, la diction des cours avec des prises de notes est la pratique principale utilisée au niveau des étudiants de licence. C'est ce qu'affirme un enseignant de rang C en ces termes « *pour moi, au niveau Licence, pour aller rapidement, je procède par la diction et la prise de notes. Cela permet de finir rapidement le programme* ». Aussi, la lecture commentée y est quelque fois utilisée. Les étudiants en licence, à 67% confirment que la diction des cours et la lecture commentée (27,7%) sont les pratiques d'enseignement utilisées par les enseignants. Quant aux étudiants de niveau master ou doctorat, les pratiques d'enseignement consistent en des explications avec des prises de notes. Cependant, les enseignants disent impliquer les étudiants dans le processus d'enseignement à travers des exposés individuels ou en groupes, des sujets de réflexion, des travaux dirigés et des travaux pratiques. Ils affirment que les étudiants en master ou doctorat des filières scientifiques sont beaucoup sollicités pour les travaux pratiques et travaux dirigés tandis que les étudiants des sciences humaines et sociales participent beaucoup plus dans les exposés individuels ou en groupe et les sujets de réflexion. Les étudiants en licence sont peu sollicités. Néanmoins, certains enseignants disent que grâce à leur ingéniosité, ils arrivent à faire participer les étudiants dans certaines activités comme les travaux dirigés, les travaux pratiques et quelques fois les exposés. Ils affirment que pour les travaux dirigés, la classe est divisée en sous-groupes de sorte à avoir des effectifs raisonnables pour faciliter la communication.

Avec des petits effectifs, ils arrivent à exploiter aisément le tableau et à mieux se faire comprendre. Les technologies de l'information et de la communication sont aussi mises à profit quand les conditions le permettent.

Relativement au climat relationnel, la majorité des enseignants intervenant auprès des étudiants en licence disent être très peu satisfaits parce que les larges effectifs ne permettent pas d'établir des relations de communication individuelle.

## *2.2 Les pratiques d'évaluation des apprentissages mises en œuvre par les enseignants à métiers*

En termes de pratiques d'évaluation des apprentissages, les enseignants intervenant auprès des étudiants en licence disent composer le plus souvent des questions à choix multiples (QCM) en lien avec le cours, auxquelles ils associent des fois des questions à réponses élaborées. Ils affirment que la tendance actuelle, c'est d'administrer les QCM pour gagner en temps. Sans la massification, les évaluations se faisaient sous forme de questions ouvertes prenant en compte les contenus de tous les cours, y compris ceux des travaux dirigés, avec la possibilité de recourir à l'oral. L'utilisation des QCM est confirmée par 49,13% des étudiants en licence, les questions à réponses élaborées par 32,17%.

Pour les étudiants de niveau master ou doctorat, les pratiques d'évaluation consistent généralement en l'administration de questions à réponses élaborées en lien avec les contenus de cours, les connaissances générales ou des activités de recherche.

## **3. Discussion**

Cette section consacrée à la discussion des résultats tient compte des questions de recherche dont la principale est : comment la maîtrise des enseignants est-elle mise en œuvre dans l'enseignement et l'évaluation des apprentissages en contexte de massification des effectifs ?

La discussion porte, dans un premier temps sur les pratiques d'enseignement et dans un second temps sur les pratiques d'évaluation des apprentissages.

Au regard des résultats obtenus, il ressort que les enseignants ne sont pas à l'aise dans les classes avec les larges effectifs. Ils préfèrent, pour la plupart, de petits effectifs qui les mettent dans de bonnes dispositions psychologiques pour enseigner. Ils sont dans un état d'inconfort avec les effectifs actuels. Face au contexte de massification, il apparaît que les enseignants se sentent peu efficaces dans leur enseignement. Ils sont stressés et habités par la peur de rencontrer de grands effectifs, des salles de classes vastes sans commodités de travail pour enseigner, des milliers de copies à corriger, plusieurs étudiants à encadrer pour leurs mémoires ou thèses et la production scientifique. Cette situation, créatrice de souffrance morale et d'inconfort psychologique chez les enseignants, nuit à leur santé au travail. Une situation justement contraire au principe ergonomique qui veut que l'activité professionnelle se déroule dans les conditions prescrites. Dans cette logique ergonomique, le « *travail réel* » ne correspond jamais exactement à ce que la prescription en dit. Il y a toutefois la contribution que chaque opérateur doit apporter pour donner au prescrit son effectivité. La tâche est donc toujours repensée, réorganisée, transformée en fonction des situations concrètes. Elle doit être soumise à l'analyse et à la réflexion de l'opérateur donnant ainsi suite à une adaptation, donc à une possible modification intelligente. Dans la logique d'une analyse ergonomique du travail, il est nécessaire de tenir compte du point de vue de Darse et Montmollin (2012) qui affirment ceci :

*L'ergonomie se doit d'améliorer non seulement l'activité de travail, mais, surtout la situation de travail qui dépasse le périmètre de l'activité de travail, en y incluant non seulement la dimension opérationnelle, mais également les dimensions sociales, ainsi que les ressorts psychiques qui confèrent toute sa signification au travail, et enfin, de plus*

*en plus fréquemment aujourd'hui les contextes organisationnels dans lesquels le travail prend place.*

Toutefois, les enquêtés lors de l'entretien d'explicitation reconnaissent que la mètis a un apport certain dans la qualité des apprentissages et participe du confort au travail de l'opérateur à travers la création d'un climat relationnel positif. Les enseignants à mètis développent une intelligence créative qui favorise la participation des étudiants, l'acquisition des connaissances, l'autonomisation des apprenants et le développement professionnel de l'enseignant. L'enseignant aurait réussi sa mission, si les étudiants parviennent à réaliser leurs apprentissages.

Sur le plan relationnel, une attitude positive et bienveillante avec les étudiants est porteuse d'effets positifs. Aussi, un enseignant tient sa classe par sa présence, son implication en créant une ambiance communicative et en stimulant un agir collectif. Dans sa relation avec l'étudiant, l'enseignant à mètis fait preuve de respect pour l'apprenant mais aussi lui donne l'opportunité de réagir par moment et dans la sécurité. La satisfaction et le confort contribuent fortement à l'amélioration des rendements des étudiants. L'équilibre entre les domaines didactiques, pédagogiques et relationnels donne un enseignement actif et structuré. Cet équilibre produit de meilleurs résultats et apprentissages chez les étudiants.

Au regard des performances des enseignants et étudiants des universités de notre zone d'étude, la mètis accroît le développement professionnel. En effet, les enseignants étant dans l'impossibilité de maîtriser par avance tous les scénarios de l'action concrète, ils font preuve d'invention, d'astuce, d'habileté qui dénotent de l'adresse et de l'imagination. Cette forme d'intelligence qui est la mètis est très particulière et fort différente de l'intelligence rationnelle discursive. Elle vise l'efficacité pratique dans le rapport de l'enseignant à la réalité d'apprentissage. La mètis « *s'attache davantage à l'obtention de résultat qu'à la façon dont elle l'obtient* » (Altet, 2009). Les

capacités que confère la mètis sont profondément enracinées dans le corps ; c'est une intelligence pratique. Les enseignants à mètis se montrent ingénieux de par la capacité à improviser, la liberté d'innovation et de créativité car, face à une situation particulière, l'enseignant doit trouver la recette appropriée. Ce qui nous amène à dire que l'enseignant à mètis développe une qualité d'adaptation à la réalité du terrain. L'enseignant à mètis en tant qu'opérateur ingénieux, plein d'esprit d'invention, astucieux et habile est toujours amené à modifier la tâche prescrite pour réussir sa mission. La tâche prescrite est fixée par l'organisation donc externe à l'opérateur tandis que celle effective est fixée par celui-ci.

Les enseignants à mètis cultivent un climat relationnel positif. Ils entretiennent une communication saine et sécurisant avec les apprenants. Les enseignants, par leur présence et leur dynamisme motivent les étudiants à participer. Ils sont sollicités par de nombreuses questions et des activités adéquates et adaptées. Les classes sont vivantes et participatives grâce à l'ambiance communicative entretenue. Ces enseignants, aux pratiques porteuses d'effets positifs, font réussir les apprentissages de leurs étudiants grâce à leur habileté.

Les enseignants à mètis aux pratiques d'enseignement efficace sont dans une logique d'apprentissage et leurs pratiques mettent l'accent sur l'activité de l'étudiant. Les observations de ces pratiques révèlent l'importance du climat relationnel positif et d'une maîtrise de la classe dans les domaines pédagogique et didactique. « *Ces trois dimensions relationnelle, pédagogique et didactique sont étroitement imbriquées et doivent être en équilibre constant pour favoriser un enseignement actif, structuré, qui produit de meilleurs résultats et apprentissages chez les élèves* » (Altet et Vinatier, 2008).

Les résultats des entretiens laissent voir que plusieurs enseignants à mètis sont à mesure de surmonter les contraintes de la massification et d'exercer leur métier avec professionnalisme. Cette réalité est traduite par un enseignant en

ces termes : « *nous déplorons le phénomène de massification dans nos universités de nos jours, toutefois, nous faisons avec et nous sommes fiers d'atteindre nos objectifs à travers une adaptation adéquate.* ».

Toutefois, certains enseignants s'adaptent difficilement aux contraintes de la massification des effectifs et du LMD.

La seconde partie de la discussion porte sur les pratiques d'évaluation des apprentissages. Dans les Institutions d'Enseignement Supérieur et de Recherche (IESR) publiques, le type d'évaluation le plus pratiqué est l'évaluation sommative ou certificative qui permet aux étudiants de valider les semestres et/ou d'obtenir des diplômes. Dans ces institutions, l'évaluation est une obligation pour l'enseignant parce qu'elle fait partie de ses obligations professionnelles. En effet, il est fait obligation aux enseignants-chercheurs au Burkina Faso, notamment d'assurer personnellement et avec assiduité toutes les obligations de service que leur imposent leurs fonctions, de corriger les copies, de participer aux jurys de délibération des examens et concours et de diriger les travaux des étudiants.

Des connaissances et des compétences sont acquises par les apprenants au cours de leurs études, mais les caractéristiques des examens tels qu'ils sont organisés dans l'enseignement universitaire dans le contexte de la massification des effectifs ne favorisent pas toujours une évaluation des compétences des apprenants à l'université.

C'est la nature même des épreuves qui serait à modifier si l'on souhaite améliorer la qualité des acquis, dans le sens des défis. Les pratiques actuelles d'évaluation ne semblent en effet pas toujours propices à développer chez les étudiants les compétences de haut niveau que l'université a de tout temps cherché à promouvoir et que la société du savoir réclame d'elle, aujourd'hui plus qu'hier. Les compétences attendues par les employeurs et les compétences qui sont considérées par les étudiants comme les principaux acquis de leur passage à l'université ne sont pas toujours celles qui sont en jeu dans les



examens universitaires traditionnels. Ces compétences complexes liées au savoir-faire cognitif et aux attitudes, qui sont déjà développées par les études universitaires, le seraient encore davantage si elles constituaient le cœur des pratiques d'évaluation des acquis, puisque les étudiants sont « pilotés » par l'évaluation. Les innovations dans les pratiques d'évaluation prennent les directions suivantes selon Romainville 1996 :

Une première évolution majeure a trait au passage d'une évaluation sanction, « en bout de course », à une évaluation formative, conçue comme partie intégrante de l'apprentissage.

La deuxième évolution concerne le développement d'une évaluation critériée davantage que normative. La préoccupation première de l'enseignant devrait être de chercher à savoir ce que chaque étudiant a appris par rapport à ce qu'il devait apprendre et non pas s'il a appris plus ou moins que ses pairs. Cela suppose que l'évaluation se réalise par rapport à des objectifs d'enseignement clairement explicités au préalable et à partir desquels les critères de réussite sont définis et annoncés. L'évaluation sanctionne l'atteinte des objectifs de la formation qu'elle clôt, ce qui présuppose que ces derniers aient été définis clairement au préalable.

La troisième évolution touche à la nécessité de diversifier les méthodes d'évaluation et notamment d'y intégrer des pratiques nouvelles qui soient compatibles avec l'apprentissage en profondeur et avec le développement de compétences de haut niveau, comme l'autonomie, le travail de groupe, l'esprit critique. Bien qu'elles occupent une place importante dans l'exercice d'enseignant chercheur et qu'elles conditionnent dans une large mesure l'apprentissage des étudiants, les pratiques d'évaluation restent mal connues. « On observe une absence de standardisation des dispositifs, des procédures, des exigences et des critères sur la base desquels les acquis des étudiants sont appréciés » (Romainville, 2000). Cette hétérogénéité des pratiques nuit à la fidélité et à la validité de l'évaluation.

Les enseignants déplorent que le temps consacré à l'évaluation grignote progressivement celui qui est dévolu à l'enseignement. La massification, la modularisation et la semestrialisation sont souvent montrées du doigt comme étant les principales responsables de cette augmentation considérable du poids des examens. L'évaluation des acquis des étudiants est devenue une composante de plus en plus lourde du métier d'enseignant-chercheur. Les tâches d'évaluation occupent une place grandissante au sein de leurs activités.

Outre l'alourdissement des tâches d'évaluation qu'elle entraîne pour les enseignants -chercheurs, cette évolution semble aussi avoir produit des effets négatifs sur la qualité de l'évaluation. On convient ainsi avec Poirier (2001) que « la massification a entraîné une diminution du contrôle continu et une modification de la nature même des épreuves et par conséquent entraîne la modification de la nature des compétences développées ».

L'un des effets des augmentations des effectifs réside dans la modification de la pédagogie qu'elle implique nécessairement, en particulier en rendant impossible la correction fine d'une grande masse de copies et le maintien des examens oraux. Kehm (2001) observe que plus « les effectifs sont nombreux, plus l'examen final écrit constitue le mode d'évaluation privilégié ». Stray (2001) déplore que la soudaine croissance des effectifs des étudiants dans les universités ait entraîné le recul des méthodes d'évaluation traditionnelles qui nécessitaient un travail important de lecture et d'avis de la part des enseignants (essais, réponses longues personnelles, analyses de cas réels, ...) au profit de méthodes moins coûteuses, comme les questions à choix multiples (QCM) corrigées mécaniquement.

On redoute que cette évolution ait eu des conséquences importantes sur la qualité des pratiques d'évaluation, sur la nature des tâches proposées aux étudiants et, en définitive, sur le type de connaissances et de compétences qu'ils développent.

## Conclusion

La présente étude a pour but de savoir si l'enseignement dans les conditions de massification tel qu'il se déroule a une répercussion positive sur la capacité des étudiants à s'insérer harmonieusement dans la société. Il s'agit d'une étude quanti-qualitative et elle concerne la pratique enseignante dans les universités Joseph Ki-Zerbo, Norbert Zongo et Nazi Boni. Les enseignants et les étudiants qui ont participé à la réalisation de cette recherche à travers des entretiens et des questionnaires se sont appuyés sur leur expérience et sur leurs pratiques de la classe et les devoirs effectués pour échanger.

Aussi, serait-il intéressant de faire une étude longitudinale et comparative des pratiques évaluatives, de comparer la mètis des universitaires à celle des enseignants du secondaire et à la mètis de ceux du primaire, comparer les évaluations faites par les enseignants à mètis à celles opérées par les autres enseignants, suivre les produits de ces enseignants à mètis pour voir s'ils ont effectivement acquis des compétences qui les permettent de s'insérer dans la société.

Nous avons consacré à la discussion des résultats, l'analyse qui tient compte aussi bien des objectifs de l'étude, des hypothèses de recherche que de la théorie de la didactique professionnelle à travers ses dimensions socioconstructiviste et apprentissage in situ, l'ergonomie du travail, l'intelligence au travail qui constituent les fondements de notre réflexion. Nous avons procédé par une reprise de chaque hypothèse de recherche comme axe d'interprétation tout en faisant appel aux éléments retenus de la théorie de référence comme moyen de lecture approfondie des réponses.

## Bibliographie

Altet, M., & Blanchard-Laville, C. (2011). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris : L'Harmattan.

Altet, M., Paré/Kaboré, A., & Sall, H. N. (2015). *OPERA : Observation des Pratiques Enseignantes dans leurs Rapports avec les Apprentissages des élèves. Recherche OPERA dans 45 écoles du Burkina Faso*. Rapport final, Université de Koudougou/AUF/AFD/IFADEM/Parenariat Mondial pour l'Éducation.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Ed. de Minuit.

Chauveau, J.-P., LE Pape, M., & Olivier De Sardan, J.-P. (2001). *La pluralité des normes et leurs dynamiques en Afrique*. Winter (éd.), *Inégalités et Politiques publiques en Afrique. Pluralité des normes et jeux d'acteurs*. Paris: Karthala.

Clot, Y. (2011). Théorie en clinique de l'activité. Dans B. Maggi, *Interpréter l'agir : un défi théorique* (pp. 17-39). Paris : Presses universitaires de France.

Crozier, M. (2018). *Analyse stratégique en sociologie des organisations*.

Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris: Editions du Seuil.

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L. & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33–64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>

De Ketele, J.-M. (1993). L'évaluation conjugée en paradigmes. Notes de synthèse. *Revue française de pédagogie* (103), pp. 59-80.

De Ketele, J.-M. (2010, juillet-août-septembre). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie* (172), pp. 5-13. Récupéré sur <https://journals.openedition.org/rfp/2168>

Falzon, P., & Teiger, C. (2011). Ergonomie et formation. Dans P. Carré, & P. Caspar, *Traité des Sciences et des techniques de la formation* (pp. 143-159). Paris : Dunod.

Jobert, G. (2011). Intelligence au travail et développement des adultes. Dans P. Carré, & P. Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 357-381). Paris : Dunod.

Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation. Étapes et approches*. Montréal : Presse Universitaire de Montréal.

Kehm, B.M. (2001). Examens oraux dans les universités allemandes. *Évaluation en éducation : principes, et;pratiques*,8 (1), 2531. <https://doi.org/10.1080/09695940120033234>

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.

Romainville, M., (2000). *L'échec dans l'université de masse*, l'Harmattan, 113 p

Scott, P. (1995). *The meanings of mass higher education*. McGraw-Hill Education.

Tochon, F. (1993). *Le fonctionnement « improvisationnel » de l'enseignant expert*. Revue des sciences de l'éducation, 19 (3), 437- 461.

Trow, M. (1973). *Problems in the transition from Elite to Mass Higher Education*. Carnegie Commission of Higher Education Berkeley, California, 57p.

Vallean, T. F. (2010). *De la qualité de l'enseignement supérieur : que deviennent les diplômés de l'université de Ouagadougou (Burkina Faso)*. Éditions Universitaires Européennes.

Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant*. Bruxelles : De Boeck éducation.