

# EFFET DE LA MASSIFICATION DES EFFECTIFS SUR LA QUALITE DES EVALUATIONS DANS LES UNIVERSITES PUBLIQUES AU BURKINA FASO

**Simon Pierre TIBIRI**

*Maître Assistant en Sciences de l'Éducation  
École Normale Supérieure  
Membre du LAPAME  
pieresimon@gmail.com*

## Résumé

*L'évaluation est un élément prépondérant des activités d'enseignement-apprentissage, donc du travail de l'enseignant, quel que soit le niveau d'enseignement. Pour l'enseignant, comme pour tout autre opérateur, l'activité que l'on peut observer est le résultat de la confrontation entre les prescriptions, ses caractéristiques et celles de son environnement. Dans cette logique, dans le cadre de la présente étude, nous nous sommes demandé quelle est l'influence de la massification des effectifs d'étudiants sur les pratiques d'évaluation des enseignants chercheurs des Institutions d'Enseignement Supérieur et de Recherche (IESR) publiques du Burkina Faso. De manière spécifique, il s'est agi d'explicitier ce que les enseignants chercheurs auraient aimé faire pour évaluer leurs enseignements-apprentissages et ce qu'ils ont finalement mis en œuvre, compte tenu de la massification des effectifs. Cette étude s'est fondée sur les théories de l'activité dont l'ergonomie francophone et la clinique de l'activité. Ainsi, dans une approche qualitative, des données ont été recueillies avec un questionnaire, un guide d'entretien, des focus groups et une grille d'analyse de contenu de sujets d'évaluation et de devoirs corrigés. De l'analyse et de l'interprétation de ces données, il ressort que les enseignants chercheurs ont adapté leurs formes et modes d'évaluation à la massification des effectifs et à la demande pressante de notes par l'administration. Cela se traduit notamment par la multiplication des sujets sous formes de QCM et la raréfaction des sujets avec des items ouverts nécessitant plus d'élaboration de la part des étudiants. Si cette parade permet à ces opérateurs de préserver quelque peu leur santé, leur sécurité et leur confort, il n'en demeure pas moins que la qualité des apprentissages pourrait en pâtir. De ce fait, l'évaluation des apprentissages se présente comme un défi à prendre en compte dans la réflexion sur l'amélioration de la pédagogie universitaire au Burkina Faso.*

*Mots clés : didactique professionnelle, ergonomie francophone, évaluation des apprentissages, pratiques enseignantes, métiers.*

---

## Abstract

*Evaluation is an important element of teaching-learning activities, and therefore of the work of the teacher, whatever the level of education. For the teacher, as for any other operator, the activity that can be observed is the result of the confrontation between the prescriptions, his characteristics and those of his environment. In this logic, in the context of this study, we wondered what is the influence of the massification of student numbers on the evaluation practices of teacher-researchers of public IESR in Burkina Faso. Specifically, it was a question of explaining what the teacher-researchers would have liked to do to evaluate their teaching-learning and what they finally implemented, given the massification of the workforce and the LMD system. This study was based on the theories of activity including ergonomics and clinical activity. Thus, in a qualitative approach, data was collected with interview guides and a content analysis grid of evaluation subjects. The analysis and interpretation of these data, favoring triangulation, makes it possible to say that the teacher-researchers have adapted their forms and methods of evaluation to the massification of the workforce and the pressing demand for grades by the administration. This is reflected in particular by the multiplication of subjects in the form of MCQs and the scarcity of subjects with open items requiring more elaboration on the part of the students. If this countermeasure allows these operators to somewhat preserve their health, safety and comfort, the fact remains that the quality of teaching and learning could suffer. As a result, the evaluation of learning presents itself as a challenge to be taken into account in the reflection on the improvement of university pedagogy in Burkina Faso.*

*Key words: professional didactics, ergonomics, learning assessment, teaching practices, métiers.*

---

## 1 introduction et problématique

« *Évaluer* vient de l'ancien français *esvaluer*, qui signifie «extraire la valeur de », «faire ressortir la valeur de », lui-même issu du latin *valere*, avoir de la valeur » (IFADEM Burkina Faso, 2017 ; p.76). *Évaluer*, c'est déterminer la valeur, le prix ou

l'importance de quelque chose. L'évaluation se fait de manière explicite ou implicite dans tous les domaines. Dans l'éducation,

L'évaluation des apprentissages est un jugement (ou un ensemble de jugements) porté sur les apprentissages et qui les met en relief. Ce jugement est fondé sur des informations rigoureusement recueillies sous forme de mesure ou d'indicateurs dont les quantités sont interprétées au regard de critères ou de normes, en vue de prendre des décisions en termes de sanction ou d'actions à entreprendre (Séguin *et al.*, 2001, p. 9).

En somme, l'évaluation consiste à « examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision » (De Ketele, 1985, p. 10).

L'on distingue trois grands types d'évaluation (IFADEM Burkina Faso) :

- l'évaluation diagnostique ou prédictive : elle se fait en début d'apprentissage et permet de faire le point sur les prérequis ;

- l'évaluation formative ou de régulation : elle consiste à « repérer les réussites et les difficultés des apprenants en situation d'apprentissage, dans le but de procéder à une remédiation par des activités d'appoint ou en adaptant les objectifs et la méthodologie aux caractéristiques des apprenants » (IFADEM, 2017, p.77) ;

- l'évaluation sommative, certificative ou institutionnelle : elle « permet de procéder au bilan des acquisitions au terme d'un apprentissage. [...] Elle permet, par exemple, de certifier qu'un élève a le niveau requis, ainsi que les connaissances, les capacités et les compétences nécessaires pour passer en classe supérieure » (IFADEM, 2017, p.77). L'évaluation sommative se focalise généralement sur des objectifs généraux ou terminaux.

L'évaluation fait partie des pratiques enseignantes, quel que soit le niveau d'enseignement. 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, dans le contexte du système Licence-Master-Doctorat (LMD), permet aux étudiants de valider les semestres et/ou d'obtenir des diplômes. Dans ces institutions, l'évaluation est une obligation professionnelle pour l'enseignant. 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 de recherche des étudiants (MESRSI, 2020).

De toutes ces prescriptions, nous nous intéressons particulièrement à celles relatives aux activités entrant dans le cadre de l'évaluation des apprentissages des étudiants, prise en compte explicitement dans l'arrêté 2020-189 du MESRSI (MESRSI, 2020) par le biais de l'injonction de correction des copies. Si le travail n'est pas généralement une sinécure, cette activité devient de plus en plus ardue d'autant plus que, à l'image de la croissance démographique en Afrique subsaharienne francophone particulièrement, les effectifs d'étudiants connaissent une croissance fulgurante. En effet,

L'expansion considérable des effectifs est sans conteste l'évolution la plus marquante de l'enseignement supérieur au cours de la dernière moitié de ce siècle. [...] à l'échelle mondiale, les chiffres sont [tout aussi] éloquentes : 13 millions d'étudiants en 1960 ; 82 en 1985 et 100 millions prévus en 2025 (Romainville, 2000, pp.8-9).

Cette massification des effectifs s'explique par le fait que « aller à l'université n'est plus réservé à certains, c'est devenu une chance, voire une condition sine qua non, qui doit être accordée au plus grand nombre, d'obtenir un emploi dans une société du savoir » (Romainville, 2000, p.18).

Au niveau du Burkina Faso, l'évolution des effectifs d'étudiants est illustrée par le tableau ci-dessous :

*Tableau 1: évolution des effectifs d'étudiants au Burkina Faso en une décennie*

Rubriques	Année 2006-2007	Année 2015-2016
Évolution des effectifs d'étudiants	30472	94728
Évolution des nouveaux entrants	3015	34976
Évolution du nombre d'étudiants pour 100000 habitants	239	468

Source : tableau élaboré à partir des données de la commission d'enquête parlementaire de 2017

Ainsi, en 10 ans, l'effectif des étudiants a triplé et le nombre de nouveaux entrants par an a été multiplié par près de 10 alors que les réalisations d'infrastructures qui devaient l'accompagner n'ont pas suivi ce rythme. Sachant que, selon l'UNESCO, le nombre d'étudiants devrait atteindre 2% de la population totale, ce constat fait dire que

Bien que le nombre d'étudiants pour 1000 habitants ait connu une progression importante au cours des 10 dernières années-une multiplication par 2-on voit bien que notre pays est loin d'avoir atteint un nombre optimal d'étudiants. Il apparait ainsi que ce sont des faits comme la présence de plus de 2000 étudiants dans un amphithéâtre conçu pour 700 étudiants qui donnent l'impression d'une massification des effectifs au Burkina ; alors que souvent ce sont les conditions pédagogiques qui sont déplorables. En vérité, ce sont les investissements dans le domaine de l'enseignement supérieur qui n'ont pas suivi le rythme d'accroissement des effectifs d'étudiants (Assemblée nationale, 2017, p.22)

Outre la question des infrastructures, cet accroissement souhaité du nombre d'étudiants pose le problème de leur encadrement d'autant plus que

Les effectifs des enseignants sont en inadéquation avec l'accroissement du nombre d'étudiants [...]. Pendant que le taux d'accroissement annuel moyen des étudiants est de 8,93% dans le public et de 15,52 % dans le privé [...] le rythme d'accroissement des enseignants n'est que de 4,72% et de 11,92% respectivement dans le public et dans le privé. Cet accroissement disproportionné contribue énormément au faible niveau d'encadrement des étudiants (Assemblée Nationale du Burkina Faso, pp.47-48).

Cette disproportion entre le nombre d'étudiants et celui d'enseignants est source de difficultés, particulièrement dans le contexte du système LMD où l'un des défis des IESR publiques est aussi de résorber les retards. Le travail n'étant pas une simple application des prescriptions (Clot, 2011 ; Pastré, 2011, Jobert, 2011), naturellement, cela entraîne des conséquences pour l'activité de l'enseignant. En effet, comme le dit Clot (2011, pp.17-18) :

En milieu professionnel, ce qui se réalise dans le travail des femmes et des hommes est souvent ce qui reste possible quand beaucoup de ce qui paraissait souhaitable dans l'idéal-même pour atteindre le but fixé a finalement dû être écarté. On le voit, le réel de l'activité c'est aussi, selon nous, ce qui ne se fait pas, ce qu'on ne fait plus, mais aussi ce qu'on cherche à faire sans y parvenir, [...] ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on pense pouvoir faire ailleurs. [...] ce qu'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire.

C'est dire que, contrairement à la vision taylorienne du travail, l'activité d'un opérateur résulte de son appropriation de la tâche prescrite. C'est dans cette logique que l'ergonomie francophone estime que l'activité résulte du couplage de la tâche prescrite, des spécificités de l'environnement de travail et des caractéristiques de l'opérateur (Falzon et Teiger 2011). Aussi, Clot (2011, p.18) peut-il affirmer que « l'activité est une épreuve

subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres pour avoir une chance de parvenir à réaliser ce qui est à faire ».

L'activité renvoie à des moments précis des pratiques et du travail de l'enseignant (Vinatier, 2013). Ainsi, il peut s'agir des activités en classe, de la préparation en amont du face à face pédagogique, de la concertation avec les pairs ou de l'évaluation des apprentissages. Dans la présente étude, l'activité que nous visons est l'évaluation des apprentissages par les enseignants chercheurs des IESR du Burkina Faso.

En nous adossant aux théories de l'activité, dans le cadre de la présente étude, nous nous sommes demandés quelle est l'influence de la massification des effectifs d'étudiants et du système LMD sur les pratiques d'évaluation des enseignants chercheurs des IESR publiques du Burkina Faso. De manière spécifique, il s'est agi d'explicitier ce que les enseignants chercheurs auraient aimé faire pour évaluer leurs enseignements-apprentissages et ce qu'ils ont finalement mis en œuvre, compte tenu de la massification des effectifs et du système LMD.

Nous entendons y répondre en explicitant dans la suite de cette étude la méthodologie adoptée avant de présenter les résultats obtenus et leur interprétation.

## 2 Méthodologies

La présente recherche a opté pour une démarche mixte, alliant l'exploitation de données quantitatives et de données qualitatives. Pour répondre aux questions de recherche, des données ont été recueillies auprès d'enseignants et d'étudiants des trois (3) principales IESR publiques du pays, en termes d'effectifs et d'ancienneté : l'Université Joseph Ki-Zerbo (UJKZ), l'Université Nazi Boni (UNB) et l'Université Norbert Zongo (UNZ). Le tableau ci-dessous précise les outils et les enquêtés ou les types de documents analysés.

Tableau 2: outils et public visé

Outils	Total enquêtés
Questionnaire destiné aux étudiants du 1 <sup>er</sup> et du 2 <sup>nd</sup> cycle	225 (1 <sup>er</sup> cycle) et 110 (2 <sup>nd</sup> cycle)
Focus-groups avec des étudiants du 1 <sup>er</sup> et du 2 <sup>nd</sup> cycle	7 (36 étudiants du 1 <sup>er</sup> cycle) et 6 (30 étudiants du 2 <sup>nd</sup> cycle)
Guide d'entretien avec les enseignants	31
Grille d'analyse de contenu des sujets de devoirs	18
Grille d'analyse de contenu de copies corrigées	15

Les enseignants et les étudiants concernés sont issus :

-des Unités de Formation et de Recherche (UFR) Sciences Humaines (SH) et Sciences Exactes et Appliquées (SEA) de l'UJKZ ;

-les UFR Lettres et Sciences Humaines (LSH) et Sciences et Technologies (ST) de l'UNZ ;

-les UFR Sciences Humaines, Langues, Art et Multimédia (SH-LAM), Sciences Juridiques, Politiques, Économiques et de Gestion (SJPEG) et Sciences et Technologies (ST) de l'UNB.

Ce choix des filières se justifie par le fait que les effectifs sont moins élevés dans les filières des sciences exactes, les UFR SEA et ST, que dans les filières des langues, sciences humaines, et sciences juridiques. En les prenant en compte dans l'étude, nous nous donnons la possibilité d'appréhender en quoi les effectifs des étudiants influent sur les pratiques d'évaluation des enseignants.

L'intérêt de l'approche mixte, est de permettre la triangulation de données quantitatives et qualitatives pour appréhender le phénomène étudié. Ainsi, les données issues des questions fermées des questionnaires adressés aux étudiants ont été soumises à un traitement statistique tandis que celles des



questions ouvertes et des entretiens ont été soumises surtout à un traitement thématique. L'analyse thématique des données a été faite en partie avec Nvivo12. Ce logiciel de traitement de données qualitatives favorise la mise en relief des thématiques qui apparaissent dans les discours des enquêtés. Cette analyse thématique a aussi permis de dégager le sens de certaines réalités auxquelles les enquêtés sont confrontés (Mucchielli, 1998).

Quant à l'analyse de contenu des sujets de devoirs et des devoirs corrigés, elle a permis d'obtenir des données supplémentaires susceptibles de permettre de confirmer, infirmer ou nuancer les interprétations des autres données. Notons que l'analyse de contenu est une méthode de recherche qualitative, qui peut inclure des aspects quantitatifs. Elle permet de décrire, de clarifier, de comprendre ou d'interpréter une réalité, révélant ainsi des informations explicitement ou implicitement contenues dans des données scriptivo-audio-visuelles relatives à cette réalité (Sauvé, 2005). Dans la présente étude, l'analyse de contenu a été appliquée à un échantillon de sujets de devoirs et à des devoirs corrigés non seulement pour déterminer le type d'items et de questions généralement posées mais aussi pour mettre en relief les annotations faites sur les copies des étudiants. Suite à ce traitement, nous avons obtenu des résultats que nous présentons ci-dessous.

### 3. Résultats

Nous présentons dans cette partie, de manière croisée, les principaux résultats de la recherche en lien avec les pratiques d'évaluation des apprentissages des enseignants chercheurs. Les résultats présentés prennent en compte :

- l'identification des modes d'évaluation, des types de sujets et des questions généralement formulés ;
- l'appréciation de l'évaluation par les étudiants ;
- l'existence et la qualité des annotations ;

-la justification du choix du mode d'évaluation et du type de sujet.

### 3.1 Des modes d'évaluation, des types de sujet et des questions généralement formulés

Le tableau ci-dessous synthétise les réponses des étudiants quant aux types de sujets d'évaluation auxquels ils sont soumis.

Tableau 3 Réponse des étudiants enquêtés en fonction de l'effectif de la classe

	Nombre d'étudiants	QCM (question à choix multiple)	Questions dichotomiques	Sujet de réflexion
Effectif de la classe	Moins de - 600	0	0	41
	[600-750]	0	0	69
	Plus de 750	186	74	17
Total		186	74	127

**Source :** résultats de l'enquête du terrain, mai 2022

De ce tableau, il ressort que les évaluations sous forme de QCM et de questions dichotomiques sont essentiellement soumises aux classes à larges effectifs, celles comptant plus de 750 étudiants, tandis que les sujets ouverts ou de réflexion sont soumis aux classes d'effectifs plus réduits. En somme, plus l'effectif est élevé, moins il y a de chances qu'un sujet ouvert soit soumis aux étudiants. Dans cette logique, les étudiants des filières langues, art, sciences humaines ou sciences juridiques ont donc plus de chances d'être évalués avec des QCM et des questions dichotomiques que des étudiants de sciences exactes et de sciences appliquées, indépendamment de la discipline enseignée. Le test de Khi-carré résumé dans le tableau ci-dessous corrobore ces résultats.

Tableau 4: Résultat du test du khi-carré

	QCM			Sujet de réflexion			Questions réponses		
	Valeur	ddl	Significa tion asymptoti que (bilatérale)	Valeur	ddl	Significa tion asymptoti que (bilatérale)	Valeur	ddl	Significa tion asymptoti que (bilatérale)
khi- carré de Pearson	196,398 <sup>a</sup>	2	0,000	272,722 <sup>a</sup>	2	0,000	45,237 <sup>a</sup>	2	0,000

*Source : résultats de l'enquête du terrain, mai 2022*

On a des valeurs significatives asymptotiques  $p$  toutes nulles donc inférieures à  $p_0$  d'où un lien parfait entre les réponses (QCM, questions dichotomiques et l'effectif de la classe). Ce recours fréquent à ce type de sujet ne nécessitant pas la mobilisation de plusieurs stratégies cognitives complexes, notamment l'attention, la résolution de problème, la construction de nouveaux savoirs ou la mobilisation d'anciens savoirs, ne favorise pas un apprentissage optimal (Crozat, 2002). Vu le niveau d'enseignement, l'on peut donc se demander si l'utilisation fréquente de ce type de sujets d'évaluation favorise l'optimisation des apprentissages.

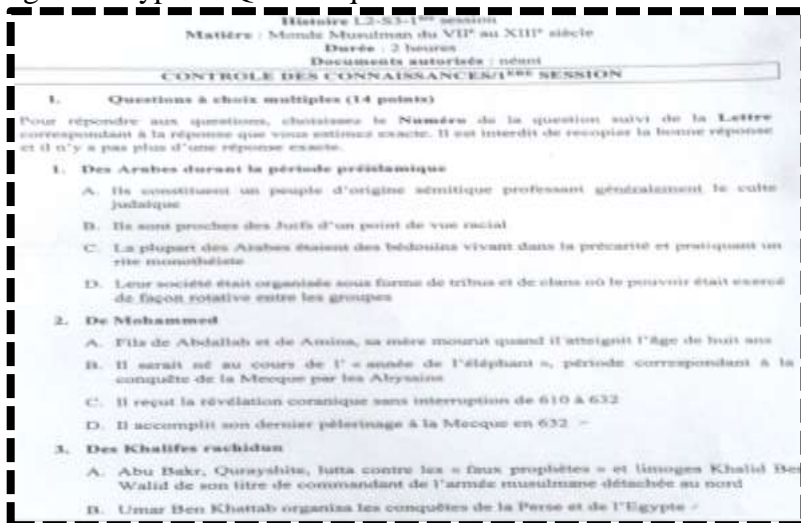
En outre, les résultats de la grille d'analyse des devoirs font ressortir que les questions dont la réponse fait appel à la mémorisation sont les plus usitées avec 81,14 % de l'ensemble des questions. La priorité est donc accordée à la mémorisation au détriment de la compréhension et d'autres niveaux plus élevés de la taxonomie de Bloom. Les enseignants admettent également que les trois premiers niveaux de la taxonomie de Bloom sont les plus utilisés. En effet, les enseignants du premier cycle disent utiliser plus souvent des QCM et des questions dichotomiques que des questions ouvertes pour évaluer les étudiants. Ainsi, pour EN08

« Les tendances actuelles c'est de passer les QCM pour aller vite. Sans la massification, les évaluations se faisaient sous forme de sujets classiques dans lesquels vous avez des définitions, des exercices qui prennent

en compte tous les cours y compris ce que vous avez vu au niveau des TD, sans oublier qu'on associait même l'oral ».

La capture d'écran ci-dessous illustre les types de QCM auquel les étudiants sont de plus en plus soumis.

Figure 1 : type de QCM auquel sont soumis les étudiants



### 3.2 L'appréciation de l'évaluation par les étudiants

Pour diverses raisons, les appréciations des étudiants par rapport aux sujets d'évaluation et à leurs notes sont assez négatives. Ainsi, pour E9,

... il y a de ces matières franchement décourageantes. [...] Tu peux bosser un module toute la semaine, mais lorsqu'on amène le devoir, tu es découragé. Un enseignant qui compose un devoir et qui fait " plus 6" et il est fier de dire que malgré tout vous n'avez pas la moyenne, pensez-vous qu'il a composé pour qu'on gagne la moyenne ?

Quant à E1, il fait remarquer que dans certaines matières, il arrive que des enseignants envoient les mêmes sujets. Si vous

avez ces anciens sujets, vous traitez vos devoirs, vous traitez le même sujet mais les notes restent catastrophiques. Ce sont des matières où il n'y a jamais de correction pour montrer ce qui devrait être fait. Dans ce cas vous composez mais vous ne savez pas sur quoi ils se basent pour corriger et les notes sont mauvaises et il faut qu'il fasse "+7 " pour qu'il y ait la moyenne. Notons enfin la réflexion de E2 qui affirme :

Il y a certains enseignants en Master qui disent "ce que tu as dit est vrai mais est-ce que tu as utilisé mes mots ? " Je vous pose la question : quand vous vous enseignez, c'est pour que l'étudiant comprenne ou c'est pour qu'il retienne tout ce que vous dites ? C'est très difficile ! Si tu comprends, tu utilises et là le gars il barre, il met zéro ! Il dit ; "ce que tu as dit est vrai, l'idée est là mais tu n'as pas utilisé mes mots. J'ai vu ça ici en Master ! À partir de ce jour, j'ai commencé à rejeter ses matières. C'est fini, moi je ne veux plus me concentrer sur ses matières ! "

Suite à ces propos, l'on peut affirmer que les résultats des évaluations permettent de prendre des décisions administratives et pédagogiques impactant non seulement le parcours académique des étudiants mais aussi leur engagement ou leur désengagement des activités d'enseignement-apprentissage. Les opinions des étudiants quant à l'adéquation et la pertinence des items des sujets d'évaluation sont donc à prendre en compte. De même, l'existence et la qualité des annotations faites par les enseignants sur les copies méritent l'attention des analystes.

### ***3.3 L'existence et la qualité des annotations***

De l'analyse des devoirs écrits, il ressort que sur 94,44% des copies corrigées au 1<sup>er</sup> cycle, l'on ne retrouve que la note suivie quelques fois de l'appréciation de celle-ci. Dans le corps du devoir, il n'est pas rare de trouver des copies sans aucune trace de l'activité de l'enseignant. Quelques fois, l'activité de l'enseignant, identifiable aux traces de stylo rouge, se limite à vérifier que les réponses sont justes et à attribuer la note.

Probablement du fait du rythme de travail élevé, nous avons pu observer des devoirs qui comportent des insuffisances liées à la sommation des notes et des points injustement attribués. Les captures d'écrans ci-dessous illustrent la tendance des enseignants à s'économiser quant à l'annotation des copies des devoirs des étudiants.



Figure 2 : existence et qualité des annotations

Pour expliquer cette façon d'annoter, les enseignants soulignent le problème de temps de correction qui n'est pas pris en compte dans l'emploi du temps.

En conséquence, par le biais des pratiques d'évaluation, la plupart des enseignants n'aident pas les étudiants à repérer leurs erreurs et à se mettre dans une logique d'amélioration de leurs performances. C'est ainsi que des étudiants en difficulté sont laissés à eux-mêmes, sans balises explicites pour corriger leurs erreurs. Pourtant, l'apprentissage est une suite d'erreurs corrigées (Pastré, 2011).

### ***3..4 La justification du choix du mode d'évaluation et du type de sujet par les enseignants***

Le choix des types de sujets et des items est généralement justifié plus par la facilité de la correction que par la portée didactique de ce type de sujets ou de questions. Ainsi, EN4 affirme :

Ce type de sujet nous permet de corriger plus vite et de rendre disponibles les notes. Ici, les réponses sont

vraiment très directes et cela facilite justement la correction. Comme je l'ai dit, l'insuffisance que nous avons à ce niveau, c'est de ne pas être en mesure d'apprécier les capacités de raisonnement qui vont avec le niveau des enseignements que nous dispensons dans les classes.

Dans la même logique, EN9 affirme : « la contrainte de délais nous amène à proposer des sujets simples dont la correction aussi est simple. À ce moment, nous disponibilisons les notes à l'administration pour pouvoir délibérer dans le temps. »

Pour sa part, EN3 avoue que

La valeur administrative de l'évaluation nous amène à faire des devoirs de groupes afin d'avoir des notes le plus rapidement possible. Chaque groupe comportant beaucoup d'étudiants, la seule note est donc valable pour tout le groupe. En ce moment, on est en phase avec l'administration.

Comme l'on peut le constater, la dimension didactique de l'évaluation n'est donc pas la principale préoccupation de nombreux enseignants dans le contexte des IESR publiques du Burkina Faso.

#### **4 Discussions des résultats et conclusion**

L'une des limites de la présente étude est la faible prise en compte de la spécificité des filières et des disciplines par rapport aux pratiques d'évaluation des enseignants qui y officient. Il aurait été en effet souhaitable de prendre en compte de manière plus fine les spécificités de chaque UFR et de chaque discipline. En dépit de ces limites, il ressort de la présente étude que, plus l'effectif d'étudiants est élevé, ce qui est généralement le cas au premier cycle dans les IESR publiques au Burkina Faso, plus l'enseignant chercheur a tendance à donner des sujets d'évaluation sous forme de QCM ou de questions dichotomiques. Ce phénomène est plus prononcé dans les UFR langues, sciences humaines et sciences juridiques que dans les

UFR consacrées aux sciences exactes et/ou appliquées. De nombreux devoirs se font aussi en groupe pour produire une note identique pour l'ensemble des membres du groupe. L'analyse des traces d'activités des enseignants pour la correction de ces devoirs révèle que les annotations se réduisent généralement à leur plus simple expression : la note et quelques fois une appréciation standard de cette note. En somme, les annotations spécifiques au travail des étudiants sont rarissimes. Naturellement, nombreux sont les étudiants qui se montrent critiques quant à ces pratiques d'évaluation. Pour les enseignants, ces pratiques sont des réponses aux injonctions de l'administration universitaire (MESRSI, 2020) qui les contraint à exercer dans un environnement de larges effectifs tout en les pressant de produire des notes pour essayer de résorber les retards et le chevauchement des années académiques.

Comme l'on peut le constater, chaque partie prenante est confrontée à des contraintes qu'elle essaie de gérer d'une manière ou d'une autre. Sommées d'accueillir chaque année des effectifs d'étudiants plus nombreux que ceux de l'année précédente, les administrations des IESR publiques reçoivent plus de nouveaux bacheliers que leurs capacités d'accueil ne peuvent raisonnablement intégrer. Ainsi,

En 2020/2021, le nombre d'étudiants nouvellement admis en 1ère année de Licence est de 92 444 [...]. Les établissements privés accueillent 11,3 % de l'effectif des nouveaux inscrits. Par ailleurs, les bacheliers de la session de 2020 représentent 51,9 % des nouveaux inscrits de 2020/2021. Par rapport à l'année précédente, le nombre de nouveaux inscrits croît de 28,6 % (MESRI, 2022, p.6).

Pour leur part, sommés de mettre en œuvre leurs activités professionnelles dans ce contexte de croissance incontrôlée des effectifs, les enseignants répondent notamment par des devoirs faciles à corriger qui sont retournés aux étudiants quasiment sans annotations. Privés de ces balises nécessaires à l'apprentissage,



les étudiants se retrouvent avec des notes qu'ils peinent à comprendre et des copies qui ne sont pas des adjuvants pour faire de l'apprentissage une suite d'erreurs corrigées (Pastré, 2011). Pourtant, l'apprentissage est meilleur quand l'enseignement et l'évaluation sont basés sur des buts d'apprentissage clairs et quand ils sont différenciés en fonction des besoins des apprenants. Cela n'est pas manifestement le cas dans les IESR publiques du Burkina Faso où la fonction administrative de l'évaluation semble prendre le dessus sur sa fonction pédagogique.

Il est aussi connu que lorsque les apprenants comprennent les buts de l'apprentissage et connaissent les critères caractérisant un travail de bonne qualité, s'ils reçoivent et mettent à profit les rétroactions descriptives et travaillent pour ajuster leur performance, leurs apprentissages sont meilleurs. Du fait de la pauvreté des annotations sur les devoirs corrigés, voire leur inexistence, l'on peut dire que les pratiques d'évaluation des apprentissages dans les IESR publiques ne permettent pas de recueillir de l'information à utiliser pour prendre des décisions favorisant l'apprentissage continu. L'une des conséquences de ces failles est que les étudiants reçoivent des notes qu'ils ne comprennent pas toujours et ont de moins en moins confiance au système. Pourtant, le rôle de l'évaluation devrait être avant tout de rehausser la qualité de l'enseignement et d'améliorer les apprentissages. En effet, le rôle de l'évaluation est d'amener l'apprenant à comprendre qu'il peut faire mieux et de l'inciter ainsi à se surpasser (Meirieu, 2022).

Faute de cela, vu que tout opérateur tend à faire son travail efficacement tout en veillant à préserver sa santé, son confort et sa sécurité (Falzon et Teiger, 2011), les enseignants chercheurs mettent en œuvre des pratiques d'évaluation qui ne sont pas de véritables adjuvants à l'apprentissage des étudiants. Il devient alors impérieux d'améliorer l'environnement de travail auquel ils essaient de s'adapter. Ceci est d'autant plus urgent que, comme l'illustrent les résultats de cette recherche, l'activité

observable d'un opérateur est ce qui reste possible quand ce que cet opérateur aurait souhaité faire n'est pas possible dans un contexte donné (Clot, 2011).

L'échec est un résultat négatif, d'une certaine gravité, d'une activité humaine (Romainville, 2000). Ce phénomène se traduit, d'une part, notamment par la faiblesse du taux des étudiants qui obtiennent le diplôme escompté, spécifiquement au 1<sup>er</sup> cycle, d'autre part, par « l'échec de l'université à doter les étudiants qui y réussissent de capacités transférables, adaptables, désormais réclamées par une société du savoir et de l'apprentissage » (Romainville, 2000, p. 11). L'échec étant de moins en moins toléré parce qu'il touche des proportions de plus en plus importantes de la population estudiantine, n'est-il pas urgent que la pédagogie universitaire se saisisse du problème des pratiques d'évaluation des apprentissages pour que les IESR publiques du Burkina Faso soient davantage à la hauteur des attentes ?

### Bibliographie

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

Altet, M. & Chartier, A.-M. (2006). *L'analyse des pratiques : rétrospectives et questions actuelles*. *Recherche et formation*(51), pp. 11-25.

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'Education.

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.

De Ketele, J.-M. (1993). L'évaluation conjugulée 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>

Donnay, J. & Romainville, M. (1996). *Enseigner à l'Université: un métier qui s'apprend?*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.

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.

IFADEM Burkina Faso. (2017). *Livret 1/post primaire : Eléments de pédagogie générale*. Consulté le mai 18, 2022, sur <https://ifadem.org>: <https://ifadem.org/en/ressources-educatives/2018/01/29/livret-1post-primaire-elements-de-pedagogie-generale>

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*. Montreal: Presse Universitaire de Montréal.

Manitoba.ca. (s.d.). *Éducation et Apprentissage de la petite enfance*. Récupéré sur <https://www.edu.gov.mb.ca/>: <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/eval/role.html>

Meirieu, P. (2022). Quelle pédagogie pour faire face aux défis d'aujourd'hui. Luxembourg. Consulté le décembre 7, 2022, sur <https://www.youtube.com/watch?v=JGnVFObjRTE&t=1267s>

MESRI/DGESS. (2022). *Tableau de bord 2020-2021 de l'enseignement supérieur*. Ouagadougou.

MESRSI. (2020). Arrêté n°2020-189/MESRSI/SG/DGEsup/DAQES du 4 juin 2020 portant répartition des services d'enseignement et obligations des

enseignants-chercheurs [...] dans les IESR. Ouagadougou. Récupéré sur <https://uv.bf/wp-content/uploads/2014/10>

MESRSI/DGESS. (2021). *Tableau de bord 2019-2020 de l'enseignement supérieur*. Ouagadougou.

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*. Paris: L'Harmattan.

Romainville, M. (2012, janvier 16). Objectivité versus subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants.

*Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. Consulté le décembre 5, 2021, sur <http://journals.openedition.org/ripes/499>

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.