UNIVERSITÉ DU BURUNDI
GRENIER DU SAVOIR DU BURUNDI
Dépôt institutionnel officiel
https://repository.ub.edu.bi

L'enseignement apprentissage et l'évaluation tels que perçcus par les étudiants des deux nouvelles promotions à l'universite du Burundi edution 2002-2003

NJjejimana, Pierre-Claver; Sous la Direction de : Professeur Protais SIBOMANA

2005
UB, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/1272

Document téléchargé depuis le **Grenier du Savoir du Burundi** — https://repository.ub.edu.bi

UNIVERSITE DU BURUNDI
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET
DES SCIENCES DE L'EDUCATION

L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE ET L'EVALUATION TELS QUE PERCUS PAR LES ETUDIANTS DES DEUX NOUVELLES PROMOTIONS A L'UNIVERSITE DU BURUNDI

Edition 2002-2003

Par

Pierre-Claver NJEJIMANA

Mémoire présenté et défendu publiquement en vue de l'obtention du grade de **Licencié en Sciences de l'Education**

Sous la Direction de :

Professeur Protais SIBOMANA

Bujumbura, novembre 2005

« L'enseignement est une très importante entreprise car il touche au développement futur de la Nation. Sans le développement de l'Enseignement, il n'est pas possible de former avec succès les membres de la jeune génération, héros de demain, ni de résoudre le problème des cadres nationaux, par conséquent ni d'espérer l'édification d'un Etat démocratique indépendant, souverain, riche et puissant et la prospérité de notre Nation »

KIM IL SUNG.

DEDICACE

A mon regretté Père

A ma Mère

A tous mes frères et sœurs

A ma très chère épouse

A tous mes enfants

A tous mes amis

Je dédie ce mémoire.

AVANT-PROPOS

La réalisation de ce travail a nécessité l'intervention de plusieurs personnes. Sur ce, nous aimerions remercier vivement tous ceux qui, de par leur comportement, nous ont témoigné de leur préoccupation.

Notre sentiment de reconnaissance s'adresse particulièrement au professeur Protais SIBOMANA qui, en dépit de ses nombreuses obligations, n'a ménagé aucun effort pour diriger ce mémoire.
Son esprit d'abnégation, son savoir scientifique, sa disponibilité et la pertinence de ses conseils sont pour beaucoup dans la réussite de ce travail.
Nous pensons aussi à tous nos éducateurs, depuis l'Ecole Primaire jusqu'à l'Université du Burundi pour leur formation intellectuelle et humaine qu'ils nous ont donnée.
Nous leur disons sincèrement merci.

A toutes les personnes qui ont eu la bonne volonté de nous fournir des données indispensables, à tous les étudiants qui ont accepté de nous éclairer sur leur conditions de vie et de travail à l'Université du Burundi, nous adressons notre profonde gratitude.

Nous ne saurions terminer sans remercier la famille de Léonidas NIMUBONA. Qu'elle considère ce travail comme le couronnement du soutien qu'elle a toujours manifesté à notre égard.
Que toute personne qui, de près ou de loin, a contribué à la réalisation de ce mémoire trouve ici satisfaction.

Pierre-Claver NJEJIMANA.

TABLE DES MATIERES

DEDICACE..... ii
AVANT-PROPOS..... iii
TABLE DES MATIERES..... iv
LISTE DES ABREVIATIONS..... ix

INTRODUCTION GENERALE..... 1
0.1. Justification du choix du sujet..... 4
0.2. Délimitation de notre sujet d'étude..... 5

I^{ère} PARTIE : CADRE THEORIQUE ET CONSIDERATIONS METHODOLOGIQUES..... 7

CHAPITRE.I. DEFINITION DES CONCEPTS..... 7

I.0. Introduction..... 7
I.1. Le concept d'enseignement..... 7
I.2. Le concept d'apprentissage..... 8
I.3. Le concept d'évaluation..... 9
I.4. Le concept de test..... 12
I.5. Concept d'examen..... 13
I.6. Concept de concours..... 15
I.7. Concepts de réussite et d'échec scolaire..... 17
I.7.1. La réussite scolaire..... 17
I.7.2. L'échec scolaire..... 18

CHAPITRE.II. GENERALITES SUR L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE.... 20

II.0. Introduction..... 20

II.1. Définition des objectifs pédagogiques de l'enseignement..... 20
II.1.1. Les objectifs généraux de l'éducation..... 21
II.1.2. Les objectifs spécifiques de l'éducation..... 23
II.1.3. Les objectifs opérationnels de l'éducation..... 24

II.2. Les méthodes d'enseignement..... 25
II.2.1. Définition..... 26
II.2.2. Les sortes de méthodes d'enseignement..... 26
II.2.3. Le processus de l'enseignement-apprentissage..... 28

II.3. Les facteurs et les types d'apprentissage..... 30
II.3.1. Les facteurs de l'apprentissage..... 31
II.3.2. Les types d'apprentissages..... 33

II.4. Quelques facteurs d'échecs ou de succès à l'école..... 35

CHAPITRE.III. L'EVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE... 38

III.0. Introduction..... 38

III.1. Buts de l'évaluation..... 38

III.2. Sortes d'évaluation..... 40
III.2.1. Evaluation normative..... 40
III.2.2. L'évaluation formative..... 41
III.2.3. L'évaluation sommative..... 42

III.3. La subjectivité de l'évaluation..... 45
III.3.1. Inégalités et injustice..... 45
III.3.2. Désaccord entre correcteurs..... 47
III.3.3. Infidélité d'un même correcteur..... 48
III.3.4. La stéréotypie et l'effet de halo..... 48
III.3.5. L'effet d'ordre de correction..... 49
III.4. Vers l'objectivité dans l'évaluation..... 50

CHAPITRE. IV. PROBLEMATIQUE ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE ... 52

IV. 1. Problématique..... 52

IV.2. Objectifs de recherche..... 59
IV.2.1. Objectif général..... 59
IV.2.2. Objectifs spécifiques..... 59

CHPITRE. V. TECHNIQUE DE RECHERCHE, MILIEU D'ENQUETE, DEROULEMENT DE L'ENQUETE ET MODE DE DEPOUILLEMENT DES DONNEES..... 60

V.1. Technique de recherche..... 60

V.2. Milieu d'enquête..... 61
V.2.1. Population d'enquête..... 62
V.2.2. Echantillonnage..... 63

V.3. Déroulement de l'enquête..... 66
V.3.a. La préenquête..... 66
V.3.b. L'enquête proprement dite..... 68
V.3.c. Difficultés rencontrées..... 69
V.4. Méthode de dépouillement des données..... 69

II^{ème} PARTIE : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES DE L'ENQUETE..... 71

O. INTRODUCTION..... 71

CHAPITRE.VI. PROBLEMES D'ORGANISATION DES ENSEIGNEMENTS... 72

VI.1. Les programmes 72
VI.2. La façon d'enseigner des professeurs..... 76
VI.3. Problèmes de communication lors des enseignements..... 78
VI.4. Les méthodes d'enseignement..... 80
VI.5. Le matériel didactique..... 83
VI. 6. Le rythme d'enseignement des professeurs.....86
VI.7. La bibliothèque..... 89
VI.8. Le volume horaire..... 91

CHAPITRE. VII. LES PROBLEMES MATERIELS ET SOCIO-ECONOMIQUES LIES A L'APPRENTISSAGE..... 94

VII.1. Le logement..... 94
VII.2. La distance entre l'habitation et l'amphithéâtre..... 97
VII.3. Les problèmes de déplacement..... 99
VII.4. Les problèmes d'électricité..... 104
VII.5. L'insuffisance de la bourse..... 107

CHAPITRE. VIII. PROBLEMES PSYCHOPEDAGOGIQUES LIES A L'APPRENTISSAGE ET A L'EVALUATION..... 110

VIII.1. Les problèmes psychopédagogiques liés à l'apprentissage..... 110
VIII.1.a. Le temps de révision de la matière..... 110
VIII.1.b. Problème des effectifs et le rythme d'enseignement..... 113
VIII.1.c. L'influence des pairs..... 117
VIII.1.d. L'étendue de la matière..... 120

VIII.2. Problèmes liés à l'évaluation des apprentissages..... 122
VIII.2.a. La formulation des questions d'examen..... 122
VIII.2.b. Le langage des professeurs lors des examens..... 124
VIII.2.c. L'étendue de la matière dans l'évaluation..... 127

CONCLUSION GENERALE ET SUGGESTIONS..... 130

1. Conclusion générale..... 130

2. Suggestions..... 134
A l'endroit du Gouvernement..... 134
A l'endroit des professeurs..... 135
A l'endroit des étudiants..... 135

BIBLIOGRAPHIE..... 136

ANNEXES..... 139

LISTE DES ABREVIATIONS

A.A. : Année académique

A.I.P.U. : Association Internationale de Pédagogie Universitaire

B.E.P.E.S : Bureau d'Etude des Programmes de l'Enseignement Secondaire

E.P. : Ecole primaire

FAC/Instituts : Facultés et Instituts

FO : Fréquence observée

Op.Cit : Ouvrage déjà cité

SE : Sciences de l'Education

U.B. : Université du Burundi

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

INTRODUCTION GENERALE

Actuellement, le Burundi est un pays qui a un système d'enseignement qui se prétend démocratique.
Les autorités du Ministère de l'Education Nationale et de la Culture ne cessent de dire que l'enseignement est égalitaire, qu'il n'accuse aucune discrimination. Chacun peut faire les études qu'il veut, selon ses goûts et ses talents, sans considération de sexe, d'âge, de race ou des conditions sociales ; et que les chances sont les mêmes pour tous.

A chaque stade de la scolarité, chaque élève dispose d'une panoplie extrêmement large d'orientations possibles et il peut poursuivre les études supérieures qu'il veut, sans aucune obligation.

Au nom de la démocratie, on crie scandale quand il y a redoublement. Il faut noter que cela c'est la théorie et que la réalité elle, est tout autre. A tous les niveaux de l'enseignement, on déplore un grand nombre d'échecs. A ce propos, H. SALVAT souligne que :

> *« Les échecs scolaires sont si manifestes, tellement massifs qu'ils cessent d'être une anomalie et qu'on est bien obligé d'en chercher les causes ailleurs que dans les inégalités naturelles d'aptitudes (...) sous peine d'admettre que plus de la moitié des enfants fréquentant nos écoles sont anormaux ou inadaptés.»*[1].

[1] SALVAT, H. , L'intelligence, mythe et réalité, Paris, éditions sociales, p.11.

On pourrait sans doute nous poser la question de savoir qui est responsable de cette situation d'échec dans le système d'enseignement-apprentissage. Il faut peut-être noter en passant que notre système d'enseignement est aujourd'hui en faillite. En effet, à chaque année académique, on constate une augmentation massive d'étudiants ; les effectifs ne cessent de monter alors que les salles de cours restent les mêmes.

Actuellement, certains étudiants manquent même où s'asseoir. Les enseignements qu'on donne parviennent à une minorité d'étudiants, faute notamment de places disponibles permettant une meilleure production dans l'enseignement.

L'échec scolaire n'est en effet qu'un produit de notre système scolaire. Alors, à qui attribuer la responsabilité ? A l'école ? A l'élève ou à la société ? A ces différentes interrogations G. AVANZINI nous donne un élément de réponse en ces termes :

> *« Lorsqu'on évoquait naguère le cas d'un enfant en état d'échec scolaire, c'est sans guère de réserves qu'on lui imputait l'entière responsabilité de sa situation. Quand nous avons de bons élèves, nous disons que c'est grâce à notre enseignement ; quand nous avons de mauvais élèves, nous disons que c'est leur faute. Mais tout se passe comme si aujourd'hui les perspectives s'étaient renversées ; c'est volontiers, en effet que l'on attribue désormais cet insuccès tantôt à une incapacité de l'instituteur ou du professeur, tantôt à de plus en plus couramment depuis une dizaine d'années à l'école elle-même qui, fidèle reflet de la société globale et de ses structures socio-économico-*

politiques serait ordonnée à les reconduire et s'y emploierait tant par la démesure de ses exigences qu'en vertu d'un objectif de sélection. » [2]

A notre niveau de raisonnement, cet auteur semble mettre en évidence le caractère sélectif du système scolaire.
Les responsables du Ministère de l'Education Nationale et de la Culture, soucieux d'une démocratisation réelle de l'enseignement, désireux de créer les conditions de l'égalité des chances de tous ceux qui apprennent et qui doivent multiplier leurs efforts pour s'insérer dans la bataille, tentent de créer les meilleures conditions d'apprentissage possible et élaborent des plans d'action pour prévenir les insuccès.

Une telle amélioration du rendement scolaire devrait contribuer, non seulement au bien-être du pays et à la productivité, mais également à atténuer la détresse personnelle des élèves qui, quand ils échouent, sont considérés comme des ratés tant par eux-mêmes que par les autres.

Par ailleurs, on sait que l'éducation signifie certes socialisation, mais aussi transmission des connaissances ; laquelle transmission signifie le processus d'enseignement-apprentissage et son évaluation qui ne vont pas sans poser des problèmes.

Le présent travail cherchera dès lors à cerner les points de vue des étudiants des premières années de l'Université du Burundi sur le processus d'enseignement-apprentissage et son évaluation puisque lesdits étudiants rencontrent des problèmes de toute sorte, qu'ils soient d'ordre organisationnel, socio-économique ou psychopédagogique

[2] AVANZINI, G, L'échec scolaire, Paris, édition du Centurion, 1977, p.5.

O1. Justification du choix du sujet

Sans doute, les lecteurs pourraient se poser la question de savoir les raisons qui nous ont poussé à entreprendre un tel travail de recherche.

En fait, le choix de ce sujet nous a été dicté par la volonté de cerner les problèmes que rencontre l'éducation actuellement dans la mesure où notre système scolaire semble en crise.

Ainsi, les observations que nous avons faites à la rentrée académique, édition 2002-2003 et les causeries que nous avons menées avec les nouveaux étudiants des deux nouvelles promotions au cours des activités de leur intégration à l'Université du Burundi nous ont donné beaucoup d'inspirations. Voici par exemple les propos tenus par un des étudiants de ces deux nouvelles promotions :

> *« A voir les conditions de travail dans lesquelles nous sommes, à voir les effectifs de notre classe, à voir comment les travaux d'évaluation sont organisés, je constate que je suis en train de perdre mon temps inutilement. Donc, le mieux serait de quitter le système et d'aller chercher la vie ailleurs. »* [3]

Ainsi, F. ZONABEND appuie ces arguments en disant :

> *« Toute action et tout jugement sur une institution scolaire requièrent du préalable, des enquêtes sur les conditions de vie de l'écolier ou de l'étudiant (préoccupations culturelles, milieu familial, attitude en vers*

[3] Propos d'un étudiant de l'Université du Burundi.

les études), des analyses de la société (démographie, organisation sociale, économie) et du système pédagogique (rythmes et techniques de travail, examen, statut des maîtres. »[4]

Si certaines de ces points feront l'objet de notre recherche, nous ne pouvons pas dans l'immédiat et par cette présente étude atteindre tous ces buts à la fois, comme le voudrait l'auteur précité. Nous allons donc nous limiter à l'analyse de l'organisation du travail des étudiants compte tenu des effectifs exorbitants et aux méthodes d'enseignements et d'apprentissage, mais aussi au système d'évaluation dans des conditions aussi difficiles.

02. Délimitation de notre sujet de recherche

Comme on le sait, il est difficile de prétendre épuiser tous les aspects en rapport avec les problèmes de l'enseignement-apprentissage et de l'évaluation. En fait, nous savons qu'à chaque niveau de formation, il y a transmission des connaissances (enseignement), apprentissage par les apprenants et l'évaluation des apprentissages pour savoir si les objectifs pédagogiques ont été atteints ou non.

Notre travail va donc porter sur les étudiants de l'Université du Burundi, plus précisément les étudiants des deux nouvelles promotions du secondaire (éditions 2000-2001 et 2001-2002), inscrits dans les premières années de l'Université du Burundi.

---

[4] Fliz-ZONABEND, Les Lycéens de DAKAR, essais de sociologie de l'éducation, Paris, 1968, P.25.

En effet, la politique qui poussait les jeunes venus du secondaire au service civique obligatoire venait d'être revue. C'est ainsi que les autorités du Ministère de l'Education Nationale ont décidé de fusionner les étudiants des deux promotions du secondaire (éditions 2000-2001 et 2001-2002), sans pour autant prévoir d'autres infrastructures pouvant accueillir ces effectifs combien élevés. Ce qui, croyons-nous, risquait de poser des problèmes de l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation qui vont nous occuper dans le présent travail.

I^ère PARTIE : CADRE THEORIQUE ET CONSIDERATIONS METHODOLOGIQUES

CHAPITRE. I : DEFINITION DES CONCEPTS

I.0. Introduction

Dans le souci d'éviter toutes les confusions possibles, nous nous proposons d'éclaircir certains concepts pour permettre au lecteur intéressé de bien pouvoir s'orienter sans difficultés. Nous savons d'ores et déjà que certaines terminologies se prêtent à beaucoup d'interprétations suivant le domaine dans lequel on se situe et suivant les auteurs. Le sens d'un concept change d'un contexte à l'autre. Aussi, un même concept peut conduire à des significations différentes selon qu'on se réfère au domaine social, économique, politique, scolaire, etc. Pour notre part, nous allons nous pencher essentiellement sur le domaine scolaire.

I.1. Le concept d'enseignement

Comme nous le savons, toutes les institutions scolaires ont toujours considéré l'enseignement comme un outil privilégié de la transmission du savoir. Ce savoir est construit et structuré par un enseignant ou par un autre partenaire de l'éducation.

> Ainsi, d'après *l'Univers de la Psychologie*, l'enseignement consiste à : *« susciter le développement de capacités, d'attitudes, de traits de personnalité dépassant le cadre de la matière enseignée. »*[5]

[5] PELICIER, Y. , Univers de la psychologie, Paris, Lidis, Paris, 1981, p.228.

L'enseignement correspond donc à une transmission du savoir et l'apprentissage correspond à une acquisition du savoir transmis. Par l'enseignement, on permet aux jeunes personnalités à se définir et à définir leurs moyens propres, ce qui aura pour conséquence le développement intellectuel et la formation de l'autonomie.

I.2. Concept d'apprentissage

Nous venons de voir que l'enseignement correspond à une transmission du savoir et du savoir-faire tandis que l'apprentissage consiste à acquérir ce savoir et ce savoir-faire.
Il s'agit donc d'un processus d'appropriation personnelle. Ainsi, comme le dit M. ALTET :

> *« C'est l'élève qui apprend, l'élève qui s'approprie par lui-même le savoir, l'enseignement consistant à mettre en place des situations d'apprentissage.»*[6]

D'après N. SILLAMY, l'apprentissage est

> *« un processus adaptatif grâce auquel l'individu fournit des réponses adéquates à certaines situations.»*[7]

Nous comprendrons là qu'il s'agit d'un montage complexe qui ne se laisse réduire à aucun schéma unique. La notion d'apprentissage recouvre des domaines

[6] ALTET, M., Les pédagogies de l'apprentissage, Paris, PUF, 1997, p.7.
[7] SILLAMY, N., Dictionnaire encyclopédique de psychologie , Paris, Bordas, 1980, p.223.

divers et des phénomènes si variés qu'aucune théorie ne semble pouvoir en rendre compte totalement et de façon pleinement satisfaisante.

Dans notre travail, nous tenons donc à définir l'apprentissage comme étant un changement adaptatif de l'organisme résultant de son interaction avec le milieu.

L'apprentissage est un processus qui participe à l'élaboration de la personnalité tout entière.

> En effet, *« toute nouvelle acquisition, qu'elle soit de nature sensori-motrice, conceptuelle ou sociale, retentit sur les autres composantes de la personne et contribue à façonner celle-ci. »*[8]

Nous retiendrons donc que l'apprentissage est un processus adaptatif de l'individu à son milieu.

I.3. Concept d'évaluation

L'évaluation est un terme qu'on retrouve dans les divers aspects de la vie de l'homme. Selon EASTON :

> *« Dans son acceptation la plus large, le terme évaluation désigne l'acte par lequel à propos d'un événement, d'un individu ou d'un objet, on émet un jugement en se référant à un ou plusieurs critères quels que soient par ailleurs ce(s) critère(s) et l'objet du jugement. »*[9]

---

[8] LEWIN, K., cité par NTAWURISHIRA, L., in, Cours de psychologie générale , Bujumbura, U.B, FPSE, 1ère candidature, AA 1998-1999

[9] EASTON, P., cité par SINDAYIGAYA, G., in problématique de la réussite scolaire au 1er cycle du secondaire, Mémoire inédit, Bujumbura, U.B., FPSE, 2003, p.

Pour le cas qui nous concerne, il s'agit de porter un jugement ou des appréciations sur le travail effectué par les étudiants.

Pour M. KARIKUNZIRA, l'évaluation peut se définir comme étant :

> *« un jugement de valeurs ou comme l'action d'attribuer une valeur ou des valeurs à des objets, à des événements ou des personnes sur base d'un, de deux ou de plusieurs critères, après une observation et une analyse attentive des données. L'évaluation comporte donc l'idée de mesure, de jugement ou de décision. »*[10]

Ici l'auteur accorde une importance sur la valeur attribuée à l'individu évalué ou à l'objet évalué. Partant de ces deux définitions, nous pouvons dire que l'évaluation consiste à porter un jugement de valeur à partir des critères bien déterminés, et ce jugement concerne soit un événement soit un individu, soit un objet.

Pour H. PIERON :

> *« L'évaluation est un processus dynamique et continu se déroulant à travers la vie du projet et même au-delà. Elle est à la fois la psychologie, la sociologie, l'étude du comportement, l'information et les méthodes susceptibles d'être utilisées. »*[11]

---

[10] KARIKUNZIRA, M. , cité par SINDAYIGAYA, G. , in op. cit. , p.159.
[11] PIERON, H. , Vocabulaire de psychologie, Paris, PUF, 1979, p.165.

Remarquons aussi que l'évaluation est une activité complexe où doivent souvent entrer en ligne de compte des critères internes et externes, lesquels sont accompagnés de valeurs et de normes parfois explicites, parfois implicites.

Notons également que le processus d'évaluation a préoccupé énormément les pédagogues plus que les autres chercheurs en matière de l'enseignement. Ainsi, pour le pédagogue et selon P. EASTON, l'évaluation consiste en un

> *« ensemble d'observations ou d'épreuves destinées à apprécier le savoir ou la culture des candidats en vue de la délivrance d'un diplôme, de l'entrée dans une école ou de l'aptitude à une fonction déterminée. »*[12]

Cette définition nous paraît incomplète dans la mesure où l'évaluation pédagogique ne vise pas uniquement la promotion de l'élève (l'évaluation sommative). En plus de cela, il convient de savoir que l'évaluation pédagogique peut se dérouler en cours d'enseignement pour savoir si les apprenants suivent. Il s'agit alors de l'évaluation formative.
Ainsi, M. KARIKUNZIRA souligne que :

> *« L'évaluation est l'acte de déterminer si les objectifs éducationnels ont été atteints et de porter un jugement de valeurs sur les données éducationnelles en vue d'une décision éclairée.»*[13]

---

[12] EASTON, P., cité par SINDAYIGAYA, G., in op. cit., p.158.
[13] KARIKUNZIRA, M., cité par SINDAYIGAYA, G., in op. cit., p.159.

Retenons en définitive que le terme évaluation en pédagogie est un jugement porté sur les apprentissages de l'élève ; que l'on se place dans l'évaluation sommative ou formative.

I.4. Concept de Test

Selon P. FOULQUIE, le test est :

> *« une épreuve ou fait d'expérience permettant de déceler les aptitudes, le savoir ou le caractère d'une personne.»*[14]

D'après R.ZAZZO cité par P. FOULQUIE ;

> *« Un test est une épreuve strictement définie dans ses conditions d'application et dans son mode de notation qui permet de situer un sujet par rapport à une population elle-même définie (biologiquement et socialement). »*[15]

Pour le premier cas, le test est défini globalement et presque tous les aspects de l'homme sont touchés, tandis que pour le second cas, l'auteur insiste sur l'uniformisation des conditions d'administration, de passation et de notation.
D'autres auteurs ont abondé dans le même sens que R. ZAZZO. Il s'agit notamment de F. HOTYAT et D.DELEPINE-MESSE qui soutiennent que :

---

[14] FOULQUIE, P., Dictionnaire de la langue pédagogique, Paris, PUF, p.461.
[15] RAZZO, R., cité par FOULQUIE, P., in op.cit . p.461.

« Le test est une épreuve standardisée dans ses consignes d'application et de notation en vue de connaître objectivement les réactions d'un individu à certaines tâches par rapport aux normes du groupe humain dont il fait partie. »[16]

En ce qui nous concerne, nous retenons la définition donnée par l'Association Internationale de Psychotechnique selon laquelle :

« Un test est une épreuve définie, impliquant une tâche à remplir, identique pour tous les sujets examinés avec une technique précise, pour l'application du succès ou de l'échec, ou pour la notation numérique de la réussite. »[17]

Partant de ces différentes définitions, nous constatons que le test n'est pas donné n'importe comment et qu'il a certaines exigences. Un bon test doit remplir certaines qualités, entre autres la validité, la fidélité et la standardisation.

I.5. Concept d'examen

En principe, un examen a pour but de vérifier si un certain niveau d'apprentissage que l'on s'est donné pour objectif a été atteint. Par conséquent, dans la formule de l'examen, l'importance ce sont les notes, puisque ce sont ces notes obtenues qui situent le candidat relativement au niveau de référence.

---

[16] HOTYAT, F. et DELEPINE-MESSE, D., Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne, Paris , édition Labor, 1973, p.305.

[17] NTIRANDEKURA, A. , Cours inédit de psychotechnique, Bujumbura, U.B., FPSE, IIe candidature, AA 1999-2000.

Etant donné que les domaines où l'examen intervient sont diversifiés, nous allons nous borner essentiellement au domaine scolaire, objet de notre travail de recherche. En effet, beaucoup de définitions ont été proposées dans le domaine scolaire. Ainsi, selon F. HOTYAT et D. DELEPINE-MESSE, les examens sont :

> *« des épreuves visant l'appréciation des connaissances et des capacités des élèves à une étape de leur vie scolaire. »*[18]

A leur tour, G. NOIZET et J.P. CAVERNI abondent dans le même sens que les auteurs précédents :

> *« Un examen a pour but de vérifier si un certain niveau d'apprentissage que l'on s'est donné pour objectif a été atteint.*
> *Par conséquent, dans la formule de l'examen, l'important ce sont les notes qui situent le candidat relativement au niveau de référence. »* [19]

G. DE LANDSHEERE pour sa part souligne que :

> *« L'examen est l'action de constater le degré d'instruction, des aptitudes d'une personne par des épreuves appropriées. C'est une série d'épreuves destinées à déterminer l'aptitude d'un candidat à entrer dans une école, à obtenir un titre, un grade, une fonction. »*[20]

---

[18] HOTYAT, F. et DELEPINE-MESSE, D. , op.cit., p.67.
[19] NOIZET, G. et CAVERNI, J.P., Op. cit., p.13.
[20] DE LANDSHEERE, G., cité par NTIRANDEKURA, A. , Cours Inédit de psychotechnique, Bujumbura, UB, FPSE, IIè candidature, AA 1999-2000

Cette définition nous semble plus claire et plus complète dans la mesure où elle précise le contenu et le but des examens, tandis que les deux précédentes visent essentiellement la vérification des connaissances acquises pendant une période déterminée.

Généralement préparé par l'enseignant, l'examen est fait par les apprenants dans des conditions bien déterminées et aboutit à la comparaison des sujets entre eux ; elle départage les bons et les mauvais élèves.
Il faut noter que les résultats de l'examen se présentent sous forme de classement et ce dernier a une influence décisive sur l'avenir de l'apprenant.

En définitive, nous retenons que l'examen est constitué d'une série de questions préparées en général par l'enseignant à la fin de chaque trimestre ou semestre, et dont le but est de vérifier les connaissances déjà acquises par les apprenants. La réussite à ces questions permet à l'élève d'avancer de classe, dans le cas contraire, l'élève reprend l'année.

I.6. Concept de concours

Comme l'examen, un concours est aussi un instrument privilégié de l'évaluation. Alors que l'examen vise à vérifier si un certain niveau de connaissances a été atteint, un concours a pour but de sélectionner, en vue d'une certaine tâche, ceux qui sont les plus capables.
Les différentes définitions donnent plus d'éclaircissement.

En effet, selon F. HOTYAT et D. DELEPINE-MESSE, il faut comprendre le concours comme :

« une compétition à l'issue de laquelle ne sont classés qu'un nombre limité de concurrents. »[21]

Poursuivant dans le même ordre d'idées P. FOULQUIE nous dit ce qui suit :

« un concours est un examen pour l'obtention d'un poste, d'un titre qui n'est obtenu que par un nombre limité de candidats»[22]

Remarquons en passant que les deux précédentes définitions insistent sur le caractère sélectif du concours.

Les propos de G. DELANDSHEERE sont plus explicites quant à la distinction entre l'examen et le concours :

« Dans l'examen, l'admission est déterminée par une note que le candidat doit atteindre ou dépasser, tandis que dans le concours, le nombre de places proposées est fixé d'avance.»[23]

Abondant dans le même sens et dans le but de lever la confusion souvent faite entre le concours et l'examen, F. HOTYAT et D. DELEPINE-MESSE définissent ces deux termes de la manière suivante :

« Les concours, eux, visent la sélection d'un contingent déterminé des candidats, les examens ordinaires fondent leur verdict sur le critère

[21] HOTYAT, F. et DELEPINE-MESSE, D. , op.cit., p.67.
[22] FOULQUIE, P. , op.cit., p.92.
[23] DE LANDSHEERE, G. , op.cit. , p.13.

d'une note minimale tandis que l'objectif des examens, purement descriptifs est une connaissance plus précise du sujet, de ses qualités et de ses faiblesses.»[24]

Le concours est en définitive une épreuve où on retient un nombre donné de candidats fixé à l'avance.

Dans les lignes précédentes, nous venons d'éclaircir les termes examen et concours. Dans les lignes qui vont suivre, nous allons élucider les notions de réussite et d'échec scolaires.

I.7. Concepts de réussite et d'échec scolaires

1.7.1. La réussite scolaire

Selon N. SILLAMY, la réussite s'entend comme une

« situation d'une personne qui a atteint le but qu'elle s'était fixé ou qui a réalisé la tâche qu'elle avait entreprise.»[25]

Cette définition nous semble générale puisqu'elle ne touche aucun domaine précis. L'auteur s'intéresse seulement à l'atteinte de l'objectif visé.

Pour P. FOULQUIE :

« La réussite est le fait d'aboutir à un résultat heureux, au résultat désiré ».[26]

---

[24] HOTYAT, F. et DELEPINE-MESSE, D. , op.cit. , p.100.
[25] SILLAMY, N. , Op. cit, p. 1032.
[26] FOULQUIE, P. , op.cit. , p.336.

Nous remarquons que la définition de P. FOULQUIE complète en quelque sorte la définition précédente. Ici, l'auteur insiste aussi sur la satisfaction de l'individu. Nous retiendrons également qu'il y a réussite scolaire quand un étudiant obtient régulièrement de bonnes notes aux examens ; ce qui lui permet d'avancer de classe et de suivre ses études dans des sections, facultés ou instituts de ses ambitions.

Concernant la réussite à l'Université du Burundi, toutes les décisions sont prises en référence aux notes obtenues par un étudiant à la fin de l'année académique. S'il parvient à avancer de classe, il sera très fier de cette situation et on dira qu'il a réussi.

I.7.2. L'échec scolaire

Selon P. FOULQUIE, l'échec scolaire est :

« un fait pour un écolier ou pour un étudiant de n'avoir pu, faute de succès suffisants, parvenir au terme du cycle d'études entrepris. Il peut résulter tout simplement d'une disproportion entre les ambitions personnelles ou familiales et les aptitudes. »[27]

Pour notre part, nous entendons l'échec scolaire dans le même sens que G. AVANZINI qui soutient que :

« Est en échec l'élève dont les performances sont inférieures à celles qu'exige le niveau officiel de sa classe ou de son concours avec les normes de l'examen qu'il prépare, soit celui qui par voie de conséquence est placé dans des classes ou sections peu estimées et dès

[27] FOULQUIE, P., op.cit., p.143.

lors exposé à un destin socioprofessionnel à peu près inéluctablement préjudiciable, soit celui à qui quelles qu'elles soient, ses prestations générales ou particulières interdisent l'orientation qu'on souhaiterait lui donner ou que lui-même ambitionnait de prendre.»[28]

L'échec scolaire ne concerne donc pas une seule dimension de la situation éducative ou pédagogique. Il touche plusieurs aspects y compris même ceux qui sont en rapport avec l'avenir de l'élève ou tout homme en situation d'apprentissage.

Nous venons de passer en revue les différents concepts de notre recherche. Nous allons voir dans les lignes qui suivent les généralités sur l'enseignement-apprentissage.

[28] AVANZINI, G. , L'échec scolaire , Paris, édition Le Centurion, 1977, p.16.

CHAPITRE. II. GENERALITES SUR L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

II.O. Introduction

Nul n'ignore que pour bien enseigner et obtenir de bons résultats, tout enseignant avant de faire quoi que ce soit doit d'abord préciser les objectifs à atteindre.

Pour s'assurer si ces objectifs ont été atteints, les enseignants recourent à l'évaluation dont le but ultime est de démontrer l'efficacité pédagogique du processus d'enseignement-apprentissage . Le présent chapitre traite de la définition des objectifs pédagogiques, des méthodes d'enseignement, des facteurs et des types d'apprentissages, de même que des facteurs de succès ou d'échecs scolaires.

II.1. Définition des objectifs pédagogiques de l'enseignement

Depuis longtemps, les acteurs de l'éducation de base (parents, entourage et enseignants du primaire) ont toujours assigné des objectifs à l'éducation. Ainsi, abondant dans le même sens, G. DE LANDSHEERE et V. DE LANDSHEERE nous disent qu'*« éduquer implique toujours un objectif. »*[29]

L'étymologie même du mot éduquer signifie : Conduire, guider vers un but précis.

---

[29] DE LANDSHEERE, G. et DE LANDSHEERE, V. , Définir les objectifs de l'Education, Paris, PUF, 1982 , p.5.

« On éduque au vrai, au bien, au beau et non au mal, au laid » [30] poursuivent les mêmes auteurs. Sans intention positive, sans normes, l'éducation disparaît, elle n'a donc pas de sens. L'éducation est une activité humaine qui ne peut se réaliser sans savoir dans quelle direction elle s'exerce.

Dans le même ordre d'idées, G. MIALARET nous dit qu' *« un éducateur qui n'a jamais réfléchi aux conséquences de ses actes pédagogiques, qui n'a pas réfléchi aux finalités qu'il cherche à atteindre (consciemment ou inconsciemment) ressemble à un aveugle qui cherche à se diriger dans la nuit. »*[31]

En principe, l'éducateur doit pouvoir expliquer le sens de son action, l'expliquer pour soi et pour les sujets qu'il veut former, afin que ces derniers puissent être associés à leur propre éducation. Il faut distinguer trois niveaux dans la définition des objectifs pédagogiques.

II.1.1. Les objectifs généraux de l'éducation

Les objectifs généraux de l'éducation englobent des énoncés très globaux qui présentent le cadre général des attentes dans le domaine de l'éducation. Les objectifs constituant le premier niveau de définition demeurent beaucoup trop vagues pour influencer dans le détail les interventions pédagogiques. A ce sujet, G. MIALARET trouve que :

> *« Les philosophes et les hommes d'Etat peuvent déclarer qu'ils visent à éduquer une société islamique ou une société socialiste ou encore une*

---

[30] Ibidem
[31] MIALARET, G. , ; Pédagogie générale, Paris, PUF , 1991, p.52.

société juste, voire à réaliser pour tous l'égalité des chances ou une véritable démocratie. A ces aspirations générales, on peut donner le nom de finalité ou de grands desseins. C'est-à-dire de grandes espérances qui relèvent presque d'une vision utopique de l'avenir ou encore les aspirations les plus hautes exprimées dans les termes les plus généraux»[32]

La détermination des finalités éducatives n'est pas une question simple car celles-ci ne sont marquées ni par le signe de l'éternité, ni par celui de l'universalité.

Ainsi, nous sommes en présence d'un processus très complexe car selon le même auteur, la pensée pédagogique d'une époque dépend d'un très grand nombre de facteurs : Les données de type historique, géographique, économique, démographique, technique, religieux, politique propres au pays ou à la communauté ; des attentes de la société et des besoins de la communauté, l'ensemble de la philosophie régnante et plus particulièrement de la philosophie politique, de l'état de la science au moment où sont définies les finalités ; de l'état de la pensée pédagogique de l'époque et des influences réciproques et complexes qui relient la pratique pédagogique et les théories pédagogiques d'ensemble proposées par les grands éducateurs.

La philosophie de l'éducation, expression souvent utilisée dans le domaine de l'éducation est selon, G. MIALARET

« constituée par l'ensemble des discours tenus par les philosophes et les éducateurs sur les problèmes généraux de l'éducation, par

[32] MIALARET, G. , op.cit., p.54.

l'ensemble des réflexions faites aussi bien par les philosophes que par les éducateurs sur la réalité éducative quotidienne et la pratique pédagogique. »[33]

Après les objectifs généraux de l'éducation, nous passons au deuxième niveau de définition des objectifs, objectifs qui sont plus spécifiques par rapport aux précédents. Ils sont nommés « buts » par certains auteurs tandis que d'autres parlent des objectifs spécifiques de l'éducation.

II.1.2. Les objectifs spécifiques de l'éducation

Les objectifs spécifiques sont des aspirations moins générales à moyen terme qui guident l'effort d'un ou plusieurs niveaux du système éducatif. Exprimés en termes plus précis que les finalités ou les objectifs généraux, les objectifs spécifiques suivent de près les déclarations de la politique éducative du moment. Selon L. BARABWIRIZA,

«Il y a but quand apparaît déjà une certaine gestion de temps. On est généralement en face d'un moyen terme dont on peut établir souvent les étapes ou le calendrier comme ils sont généralement formulés en termes opératoires.»[34]

Les buts ou les objectifs spécifiques comportent déjà des éléments d'analyse des besoins et des tâches. Ils sont inscrits dans un champ ou dans un programme.

---

[33] MIALARET, G. , op.cit., p.52.

[34] BARABWIRIZA, L., Cours inédit de pédagogie générale, Bujumbura, UB, FPSE, 1ère candidature, AA 2000-2001.

Ils introduisent donc dans le projet pédagogique, la notion de résultat. Cependant, ces objectifs restent généraux et ne constituent pas des guides sûrs et clairs pour l'action pédagogique quotidienne.

En ce qui concerne ce deuxième niveau de définition des objectifs éducatifs, D. MORISSETTE[35] parle de comportements internes ou d'objectifs généraux de l'apprentissage, et selon elle, les six verbes qui représentent les catégories correspondantes de la taxonomie de BLOOM et al. caractérisent très bien ce niveau. Ces verbes sont : Connaître, comprendre, appliquer, analyser, synthétiser et évaluer.

Ces objectifs deviennent importants surtout lors de la confection des divers programmes d'enseignement. Ils contribuent alors non seulement à fixer la hiérarchie dans les apprentissages et à diversifier les processus mentaux impliqués, mais aussi à introduire les différents apprentissages des domaines cognitifs, affectifs et psychomoteur car, sans formulation rigoureuse des objectifs plus ou moins généraux en objectifs opérationnels, on resterait dans le vague.

II.1.3. Les objectifs opérationnels de l'éducation

Dans le langage courant et selon G. MIALARET,

« L'opérationnalisation signifie la transposition dans le plan concret de l'action et de l'application directe. »[36]

---

[35] MORISSETTE D. La mesure et l'éducation en enseignement, Québec, les Presses de l'Université LAVAL, 1984, p.47.

[36] MIALARET, G. , Op.cit, Paris, p.87.

Pédagogiquement parlant, elle indique le processus de dérivation des objectifs généraux dans des objectifs spécifiques, opérationnels qui signifient comportements observables et mesurables de l'apprenant, que veut installer l'enseignant chez celui-ci. Le plus fort argument en faveur des comportements observables est sans doute le fait que sans eux, il semble impossible de démontrer qu'un but ou un objectif est atteint.

Les propos de G. DE LANDSHEERE et V. DE LANDSHEERE expliquent très bien ce dernier argument :

> *«A quoi sert-il en effet d'affirmer qu'un cours de morale forme un bon citoyen si l'on ne sait pas comment reconnaître ceux qui le sont devenus ou sont en passe de l'être ? Comment savoir ce qu'il faut enseigner si l'on ne sait pas où l'on souhaite arriver ? Comment savoir si l'enseignement a été efficace sans disposer de critères clairs ? »*[37]

Il n'y a donc pas d'autres moyens de contrôler les acquisitions sans passer par l'opérationnalisation des objectifs pédagogiques. C'est par l'opérationnalisation des objectifs pédagogiques qu'on détermine le comportement final qu'on souhaite installer chez l'apprenant. Après avoir défini les objectifs, il faut penser aux méthodes d'enseignement.

II.2. Les méthodes d'enseignement

Il s'avère utile, à notre avis, de commencer par la définition d'une méthode d'enseignement. Ensuite, nous présenterons les sortes de méthodes d'enseignement avant de passer à la discussion sur le processus de l'enseignement apprentissage.

---

[37] DE LANDSHEERE, G., op.cit. ; pp. 223-234.

II.2.1. Définition

D'après R. PREGENT , une méthode d'enseignement est :

« Une façon particulière d'organiser des activités pédagogiques sciemment mises en œuvre selon certaines règles –tantôt par le professeur, tantôt par les étudiants- dans le but de faire atteindre les objectifs donnés aux étudiants, et ce le plus efficacement possible. »[38]

Partant de cette définition, nous pouvons dire qu'une méthode d'enseignement est une voie à suivre, la manière de s'y prendre pour donner l'enseignement dans les meilleures conditions et pour obtenir le succès le meilleur.

Ainsi donc, la valeur personnelle du maître, ou plutôt sa compétence en matière d'enseignement est insuffisante si elle ne s'appuie pas sur une bonne méthode. Il faut noter aussi qu'une bonne méthode d'enseignement écarte les tâtonnements, simplifie l'enseignement et le coordonne. Elle donne aux apprenants les habitudes d'ordre, de logique et de réflexion.

II.2.2. Les sortes de méthodes d'enseignement

Il existe plusieurs sortes de méthodes d'enseignement. Nous citerons à titre illustratif[39] :

---

[38] PREGENT, R., La préparation d'un cours ; connaissances de bases utiles aux professeurs et aux chargés de cours, Montréal, Edition de l'Ecole Polytechnique, 1990, p.89.

[39] NTAWURISHIRA, L.,Cous inédit de psychologie générale, Bujumbura, UB, FPSE, 1ère candidature, AA 1998-1999

- **La méthode expositive** par laquelle l'enseignant parle et les apprenants écoutent et écrivent ; le maître ou l'enseignant interroge une fois la leçon dispensée. Cette méthode est utilisée à l'école secondaire et plus particulièrement dans l'enseignement supérieur. C'est le cas de l'Université du Burundi où il y a prédominance de cette méthode.

- **La méthode intuitive (ou objective).** C'est une méthode qui, pour capter l'attention de l'apprenant on l'aide à comprendre dans son regard, l'objet de la leçon ou son image. Cette méthode s'emploie beaucoup plus à l'école primaire où la pensée abstraite n'est pas encore bien installée.

- **La méthode active** est une méthode basée essentiellement sur la confiance et la liberté. Ces deux éléments existent dans la méthode intuitive mais les méthodes actives leur réservent une place de choix.

- **La méthode des centres d'intérêts**. Il s'agit d'une méthode qui consiste à grouper plusieurs leçons autour d'un thème central, lequel thème se trouve être le centre de divers enseignements de la journée, de la semaine ou du mois.

Partant des méthodes susmentionnées, et en référence aux observations quotidiennes, nous sommes tentés d'affirmer qu'à l'Université du Burundi, c'est la méthode expositive qui prévaut essentiellement et surtout dans les facultés à option sciences humaines et sociales et plus précisément dans les cycles des candidatures.

Dans la pratique, la plupart des professeurs dictent la matière aux étudiants qui écoutent et écrivent, souvent à une allure vertigineuse. Cependant, il y a lieu de

signaler l'emploi des méthodes intuitives et actives, notamment lors des travaux d'expérimentation ou les notes des lectures qui sont souvent suivies d'exposés.

II.2.3. Le processus de l'enseignement-apprentissage

Depuis longtemps, le processus d'enseignement et d'apprentissage et leurs rapports ont été conçus de manières différentes. En effet, comme nous allons le voir, le sens de certaines expressions change suivant tel ou tel autre courant pédagogique considéré. Ainsi, l'école a longtemps privilégié le savoir, objet de l'enseignement, savoir construit et structuré par l'enseignant.

L'enseignement correspondait alors à une transmission des savoirs et l'apprentissage à une acquisition de ces savoirs constitués.
Par après, il s'est développé une conception cognitiviste selon laquelle

> *« rien ne vaut que pour le sujet, par le sujet, l'élève, l'enfant, les enfants .»*[40]

La conception de l'apprentissage devient celle d'un processus d'appropriation personnelle.

> *« C'est l'élève qui apprend, l'élève s'approprie par lui-même le savoir, l'enseignement consistant à mettre en place des situations d'apprentissages. »*[41]

---

[40] ALTET, M., Op.cit, p.7
[41] Ibidem

L'enseignement a ainsi des finalités éducatives variées et a développé des pédagogies allant de la transmission-instruction des informations au développement des savoir-faire.
De nouvelles finalités portent sur la formation-éducation de la personne et sur le développement des moyens d'apprendre.
Cependant, l'activité d'enseigner, la pédagogie choisie sont aussi à relier à la conception de l'apprentissage du pédagogue, entendons ici l'enseignant qui les met en œuvre. L'activité d'enseigner se déroule toujours entre l'enseignant et les apprenants dans le micro-système d'une classe par le biais du discours pédagogique, dans le but de faire acquérir des savoirs ou les faire construire.

C'est pourquoi, quelle qu'en soit la finalité et en nous référant aux travaux de M. ALTET, nous définissons l'enseignement comme un processus interpersonnel, qui utilise essentiellement la communication, la situation pédagogique menée par l'enseignant comme moyen pour provoquer, favoriser, faire réussir l'apprentissage d'un savoir ou d'un savoir-faire.

Quant à l'apprentissage, il est compris comme un processus d'acquisition, un processus de changement dans le savoir, le savoir-faire et le savoir-être.
Dans la même logique, signalons que l'enseignement-apprentissage forme logiquement un couple indissociable.
Dans l'optique de montrer le rôle de la pédagogie dans le processus de l'enseignement-apprentissage, M. ALTET la définit comme :

« le champ de transformation de l'information en savoirs par médiation de l'enseignant, par la communication, par l'action interactive dans une situation éducative. » [42]

Et pour l'auteur, le pédagogue est celui qui facilite la transformation de l'information en savoir chez l'apprenant et le savoir ne devient connaissance que par la démarche personnelle d'apprentissage de l'apprenant.

L'enseignant couvre donc deux champs de pratique : Celui de la gestion de l'information, de la structuration du savoir qu'il transmet à l'apprenant et celui de l'organisation des situations pédagogiques pour amener l'apprenant à s'approprier l'information, le savoir et le savoir-faire. Donc, l'enseignement et l'apprentissage doivent normalement aller de paire puisque si l'enseignant a le devoir d'enseigner, l'apprenant a le droit d' apprendre.

II.3. Les facteurs et les types d'apprentissages

Contrairement à l'animal qui, quelques jours après la naissance, s'adapte au milieu grâce à ses instincts, l'adaptation de l'homme au milieu est un processus progressif, qui prend beaucoup de temps en suivant les stades de développement, mais aussi par l'apprentissage.

A ce propos, P. FRAISE souligne que :

---

[42] ALTET M., Op.cit, p.14

«Il y a apprentissage quand dans un environnement donné se manifeste un changement durable de la conduite consécutive à une activité suivie d'un renforcement. »[43]

De son côté, A. CLAUSSE soutient que :

« Le learning est une modification du comportement réalisée par la solution d'un problème qui se pose à l'individu dans ses relations avec le milieu. »[44]

L'apprentissage est donc une acquisition d'un nouveau comportement réalisé par la solution d'un problème posé à l'individu par le milieu.

II.3.1. Les facteurs de l'apprentissage

Il existe plusieurs facteurs. Nous citerons à titre illustratif : La maturation, l'intelligence, la motivation, les expériences antérieures, la méthode de travail, etc.

*** La maturation**

On distingue la maturation physiologique de la maturation psychologique. La maturation physiologique consiste au prolongement des différents neurones du cerveau de telle manière qu'ils soient proches les uns des autres. C'est donc cette

---

[43] FRAISSE, P., cité par NTAWURISHIRA, L., Cours inédit de psychologie générale, Bujumbura, Université du Burundi ; 1ère candidature, AA 1998-1999

[44] CLAUSSE, A, cité par NTAWURISHIRA, L., in op. cit.

maturation physiologique qui rend possible la maturation psychique par l'interaction des facteurs physiologiques et des stimuli venant du milieu [45].

*** L'intelligence**

Pour qu'une personne apprenne sans problèmes il faut qu'il ait un niveau d'intelligence satisfaisant. Les tests d'intelligence nous donnent une idée sur la rapidité et les possibilités d'acquisition des connaissances par les élèves. Sans être très bavard à ce sujet, on ne peut pas s'attendre à des performances extraordinaires chez un idiot ou un imbécile. Il s'agit d'un préalable.

*** La motivation**

Pour mener à bien ses études, il faut d'abord être motivé. Il faut noter que beaucoup d'échecs scolaires ne sont pas dus à la qualité de l'intelligence des élèves mais au manque de motivation.

*** Les expériences antérieures**

Certaines connaissances peuvent faciliter l'apprentissage des connaissances ultérieures mais il convient de bien comprendre ce qu'on entend par expérience antérieure.
Par exemple, au niveau de l'école primaire, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est considéré comme les fondements des apprentissages ultérieurs.

---

[45] CLAUSSE A. Cité par NTAWURISHIRA L. in op. cit

*** La méthode**

Tout apprentissage comporte deux phases essentielles à savoir la compréhension de ce que l'on apprend et la mémorisation de ce que l'on a compris. Mais, comprendre n'est pas posséder la matière. La possession de la matière est vérifiée par un examen. Il faut noter que les méthodes d'apprentissage sont multiples et chacun s'adapte en fonction de ses capacités intellectuelles.

II.3.2. Les types d'apprentissage [46]

Il existe plusieurs types d'apprentissage. Nous citerons à titre d'exemple l'apprentissage par essai et erreur, l'apprentissage par association, l'apprentissage par intuition, l'apprentissage par transfert, l'apprentissage latent et l'apprentissage par conditionnement.

*** L'apprentissage par essai et erreur**

Quand nous apprenons, nous n'utilisons pas toutes les formes d'apprentissage à la fois ; mais il arrive que nous utilisons l'un ou l'autre ou plusieurs à la fois.

L'apprentissage par essai et erreur suppose logiquement qu'il y a une motivation qui pousse quelqu'un à chercher une réponse satisfaisante à un besoin. Le sujet motivé essaie une solution qu'il abandonne parce qu'elle n'est pas bonne, essaie une deuxième fois, une troisième fois jusqu'à ce qu'il trouve la bonne

[46] Ibidem

réponse. Dorénavant, il sait que chaque fois qu'il rencontrera le même problème, la réponse appropriée sera celle-là.

*** L'apprentissage par association**

C'est Aristote qui, le premier, a réfléchi sur les moyens dont dispose l'homme pour faire appel à ses souvenirs en passant par d'autres souvenirs par association. Ces facteurs demeurent valables même actuellement dans l'apprentissage où l'association est généralement de règle.

*** L'apprentissage par intuition (Insight)**

L'intuition consiste à trouver la réponse immédiatement sans le moindre tâtonnement. A peine qu'apparaît le stimulus, une opération mentale s'effectue sur les connaissances antérieures inscrits dans les neurones.

*** L'apprentissage par transfert**

Le transfert d'un apprentissage consiste dans le fait que les connaissances antérieures facilitent l'apprentissage des connaissances ultérieures. On peut dire que les habiletés antérieures facilitent les apprentissages ultérieurs.

*** L'apprentissage latent**

C'est le type d'apprentissage dont l'homme bénéficie sans y prêter attention. On l'explique comme étant un apprentissage qui arrive au cerveau au moment où il n'existe pas dans les environs une autre activité pour le soutenir.

Il arrive par exemple qu'en passant à côté des gens en train de causer, on apprenne une nouvelle ou un événement important et on continue son chemin comme si de rien n'était. Cet apprentissage peut être utile à un moment donné.

*** L'apprentissage par conditionnement**

Le nouveau-né, quand la mère introduit le mamelon de son sein dans la bouche, le petit suce et de façon parfaite, si évidemment il n'a pas d'autres problèmes dus à la maladie. Sucer est donc une réaction réflexe.
Un enfant que l'on conduit à l'hôpital et qui reçoit une piqûre pleure. La prochaine fois, quand on le ramène à l'hôpital, la simple vue de l'infirmière provoquera une réaction de pleurer. Il s'agit donc d'une réaction conditionnée.
Quand la mère aura donné son sein à l'enfant plusieurs fois, il arrivera un moment où la simple vue de la mère provoquera les mouvements de succion chez l'enfant.

II.4. Quelques facteurs d'échecs ou de succès à l'école

La détermination et l'analyse des facteurs exerçant une incidence sur le succès ou l'échec scolaire, les deux faces d'une même médaille, ont fait l'objet d'une multitude de recherches.
Ainsi, J. BLAT-GIMENO a pointé du doigt l'école, le milieu et l'enfant :

> *« La conférence internationale de l'éducation a stigmatisé parmi tant d'autres, les facteurs suivants à l'origine du succès ou de l'échec*

scolaire : C'est le milieu, le système scolaire et la personnalité de l'apprenant ».[47]

Entendons ici par facteurs de succès ou d'échec scolaire les facteurs susceptibles d'agir sur les performances scolaires et de les modifier : Soit que leur effet est l'amélioration des performances des étudiants, soit qu'il est de les amoindrir.
Citant G. BASTIN, l'auteur met en évidence les facteurs intrinsèques et les facteurs extrinsèques :

Deux sortes de facteurs importants doivent être envisagés si l'on veut connaître la véritable origine de l'échec de l'étudiant : Les facteurs intrinsèques qui sont liés à l'organisme et à la personnalité de l'étudiant et les facteurs extrinsèques liés au milieu de l'apprenant.[48]

Les facteurs extrinsèques sont de deux ordres :

- D'un côté, il y a ceux qui relèvent du milieu de vie de l'étudiant, c'est-à-dire son environnement familial, économique et socioculturel ;
- D'un autre côté, il y en a qui sont dus au système scolaire dans lequel l'étudiant est inscrit et poursuit ses études.

Les facteurs intrinsèques, c'est-à-dire personnels de succès ou d'échec scolaire comportent les caractéristiques individuelles de l'étudiant qui exercent une influence sur le processus d'apprentissage. Il s'agit notamment des caractéristiques tels que l'intelligence de l'étudiant, sa motivation, son affectivité, son état de santé,

---

[47] BLAT-JIMENO, J. , Echec scolaire dans l'enseignement primaire, moyen de le combattre, Paris, UNESCO, 1984, p.32.
[48] BASTIN, G. , cité par BLAT-GIMENO, G. , In op.cit., p.41.

ses attitudes envers les études, etc. L'identification des caractéristiques de l'étudiant constitue la base à partir de laquelle on pourra lui accorder une attention et un traitement adéquats, supposant l'adaptation de l'effort qui lui est demandé à ses capacités, à ses intérêts et à sa manière d'apprendre.
De cette manière, on aura procédé comme J.J. ROUSSEAU quand il conseille ce qui suit :

> *« Commencez donc par mieux connaître vos élèves car très assurément vous ne les connaissez point. »*[49]

Il existe certes des caractéristiques communes chez les étudiants d'âges identiques et d'un même niveau de formation, mais aussi des différences notoires aussi bien dans leurs goûts, leurs intérêts que dans leurs caractéristiques intellectuelles.

C'est pour cette raison que J.J. ROUSSEAU nous donne une proposition très importante de commencer par connaître nos étudiants afin de découvrir les centres d'intérêt de chacun, afin d'éviter les échecs pouvant surgir au cours de la formation.

Nous venons de traiter quelques points relatifs aux généralités sur l'enseignement-apprentissage. Nous allons dans la suite voir un chapitre sur l'évaluation de l'enseignement-apprentissage.

---

[49] ROUSSEAU J.J. Emile ou de l'éducation, Paris, Bordas, 1971, p.255

CHAP. III. L'EVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

III.0. Introduction

Dans le chapitre précédent, il était question de passer en revue les généralités sur l'enseignement-apprentissage, ainsi que les facteurs d'échec ou de succès scolaires. Dans le présent chapitre, nous allons essayer de voir comment le professeur ou l'enseignant doit faire pour vérifier si ses enseignements ont été reçus par les apprenants par le canal de l'évaluation.

III.1. Buts de l'évaluation

Dans tout système éducatif, l'évaluation a pour objectif d'établir un bilan général exhaustif du rendement par rapport aux objectifs et au programme. Elle permet d'assurer une meilleure maîtrise du processus éducatif.

Tout enseignant qui a presté durant un certain temps doit évaluer pour voir si ses objectifs ont été atteints ou non. Ainsi G. DE LANDSHEERE distingue trois rôles principaux de l'évaluation à savoir :

- *Le rôle pronostique ;*
- *le rôle de jaugeage ;*
- *le rôle de diagnostique* [50]

Le rôle pronostique signifie que, l'évaluation permet à l'évaluateur, de se rendre compte si l'apprenant dispose des connaissances nécessaires pour aborder une nouvelle matière d'enseignement ou un niveau d'études supérieur.

[50] DE LANDSHEERE, G. , op.cit., p.15.

Après une certaine période d'apprentissage, il revient à l'évaluateur de jauger les acquisitions chez son apprenant. Dans ces conditions, il se rend compte du progrès de l'apprenant dans le cas où il le compare à lui-même ou encore, il situe l'apprenant à un moment donné, par rapport à ses camarades de classe ou son groupe de travail.

Le rôle diagnostique de l'évaluation permet de savoir pourquoi un apprentissage parfait ne s'est pas produit. On doit dès lors chercher les causes qui peuvent être localisées soit au niveau de la formulation des objectifs, soit au niveau de la méthode utilisée, soit au niveau de la matière non adaptée au niveau de l'apprenant. Après avoir répondu à ces différentes interrogations, on se propose des remèdes.

L'évaluation doit faire partie intégrante du processus de l'enseignement-apprentissage. F. HOTYAT et D. DELEPINE-MESSE[51] définissent l'évaluation comme une détermination quantitative d'une grandeur par jugement d'impression ou par mesure. De son côté, E. GIRONLUND[52] considère l'évaluation comme le processus systématique visant à déterminer dans quelle mesure les objectifs éducatifs sont atteint par les élèves.

En somme, l'évaluation est une appréciation (quantitative), une estimation (qualitative) des performances et capacités des formés à l'issue d'un enseignement

---

[51] HOTYAT, F. et DELPINE-MESSE, D. , cité par NTAWURISHIRA, L., Cours inédit de Psychologie Générale, Bujumbura, UB, 1ère Candidature, AA 1998-1999

[52] GIRONLUND, E. , cité par NTAWURISHIRA, L., in op.cit.

quelconque. Elle se traduit par la mesure (quantité), mais aussi le jugement et la conclusion (qualité) sur l'objet évalué.

Dans le domaine de l'évaluation pédagogique, l'autre but essentiel est de démontrer l'efficacité de l'action didactique ou du processus de l'enseignement-apprentissage. Malheureusement, ce but n'est pas toujours poursuivi comme le montre P. GOSLING :

> *« une difficulté à laquelle est confrontée l'éducation aujourd'hui est la primauté de l'évaluation sur le pédagogique. »*[53]

Dans ces conditions, les professeurs évaluent pour évaluer et cette pratique est vide de sens et de finalité. Si l'on veut à tout prix évaluer, contrôler les effets de la pédagogie, c'est pour combler les lacunes mises en évidence.

II.2. Sortes d'évaluation

G. DE LANDSHEERE, tenant compte de l'objectif visé et des conditions dans lesquelles se passe l'évaluation, distingue trois formes d'évaluation à savoir : l'évaluation normative, l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

III.2.1. Evaluation normative

Parlant de cette évaluation, G. DE LANDSHEERE nous dit :

> *« La performance d'un individu est jugée par référence à celle d'autrui. De même, on classe souvent encore les élèves entre eux selon l'ordre croissant ou décroissant des résultats. »*[54]

---

[53] GOSLING, P. , Qui est responsable de l'échec scolaire ?, Paris, PUF, 1992, p.31.

[54] DE LANDSHEERE, G., Evaluation continue et examen, Précis de docimologie, BRUXELLES, Edition Labor, 1980, pp. 225-226

Ces propos de G. DE LANDSHEERE nous renvoient à la définition de N. SILLAMY :

> *« L'appréciation du mérite, des capacités ou de la valeur personnelle, d'un sujet est considéré dans une situation donnée et par rapport à la moyenne de ses pairs. »*[55]

Le but de l'évaluation normative est de comparer l'apprenant par rapport à un groupe de référence que ce soit au niveau d'une classe, de tout l'établissement, etc.

III.2.2. L'évaluation formative

Selon G.DE LANDSHEERE, l'évaluation formative se définit au cours de l'enseignement. Il s'agit d'une

> *« évaluation intervenant en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer l'élève et le maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir les stratégies qui lui permettent de progresser. »*[56]

Nous remarquons que cette définition comprend deux aspects : il s'agit d'abord d'informer l'apprenant et l'enseignant sur le degré de maîtrise de la matière et ensuite d'adopter des stratégies propres à rectifier le tir si le ou les objectifs n'ont pas été atteints.

---

[55] SILLAMY, N., op.cit., p.459.
[56] DE LANDSHEERE, G., Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation , Paris, PUF, 1979, p.113.

L'évaluation formative a pour but de dresser un état d'avancement, de savoir où et en quoi l'élève éprouve une difficulté et de l'aider à la surmonter.
Elle permet à l'enseignant de prendre des décisions concernant d'abord l'apprentissage réalisé par les élèves au jour le jour et au fur et à mesure que le cours se donne.

III.2.3. L'évaluation sommative

Dans le souci d'éclaircir la notion d'évaluation sommative, G. DE LANDSHEERE la définit en essayant de la distinguer de l'évaluation formative dont il a été question précédemment.

> *« ... alors qu'une évaluation formative est normalement effectuée au terme de chaque tâche d'apprentissage notamment pour investir immédiatement là où une difficulté se manifeste, l'évaluation sommative revêt le caractère d'un bilan. Elle intervient donc après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, correspondant par exemple à un chapitre de cours, à l'ensemble du cours, un trimestre ... les examens périodiques, les interrogations d'ensemble sont donc des évaluations sommatives. »*[57]

L'évaluation sommative fait le bilan des apprentissages réalisés par l'apprenant. Elle porte sur une grande étendue de la matière, sur une période d'un

---

[57] KALONGO-TUMBA: "L'évaluation formative : pour une évaluation efficace des apprentissages dans l'enseignement supérieur", Bulletins de pédagogie universitaire, N°I, janvier 1981, p.34

trimestre, une année, etc. Elle permet de savoir ceux qui peuvent avancer de classe ou recevoir un certificat ou un diplôme.

Il va sans dire que l'évaluation sommative cherche

« à coter les performances des étudiants, à leur donner des points dans une relation d'ordre, bref à sanctionner des apprentissages réalisés. »[58]

Nous pouvons estimer que dans cette catégorie de l'évaluation sommative, on peut ranger la première et la deuxième session d'examens qui se trouvent dans les pratiques académiques de l'Université du Burundi.

Nous savons que ce qui est l'objet de contrôle dans ce type d'évaluation est forcement étendu. Cela a suscité des critiques sévères à l'endroit de l'évaluation sommative.

En effet, on a taxé les examens finaux (sommatifs) d'être une source de grande tension tant physique que mentale constatée chez les étudiants vers la fin de l'année. A ce sujet, G. DE LANDSHEERE écrit ceci :

«... l'accumulation des épreuves et leurs préparation, souvent contrariée par l'apport des matières nouvelles jusqu'au dernier moment (...) fatiguent considérablement le corps et l'esprit. »[59]

---

[58] KALONGO-TUMBA, "L'évaluation formative; Pour une évaluation efficace des apprentissages dans l'enseignement supérieur », Bulletin de pédagogie universitaire, Libreville, n°5, janvier 1981, p.334.

[59] DE LANDSHEERE, G. , op.cit., p.22.

Sur la même lancée, il a été souligné que les examens favorisent la naissance de comportements asociaux valorisés (travail personnel et égoïste qui renforce l'esprit de compétition au détriment des vertus d'entraide reléguées au plus bas niveau de l'échelle des valeurs).

En outre, la matière volumineuse est l'objet de contestation de la part des étudiants pendant les périodes d'examens. En effet, le temps proposé par les autorités académiques est toujours jugé insuffisant par les étudiants. Par ailleurs, l'oubli rapide des matières mémorisées à la hâte durant les mêmes moments d'examen est un autre reproche formulé à l'endroit de l'évaluation sommative. Toutefois, malgré toutes les critiques susmentionnées, l'on pourrait reconnaître à l'évaluation sommative l'avantage de favoriser une vue ou perception synthétique de la matière (si l'épreuve porte sur toute la matière).

En guise de reconnaissance de l'aspect positif de l'évaluation sommative, G. DE LANDESHEERE nous dit :

> *« Il est indéniable que les examens portant sur de vastes ensembles de connaissances obligent l'étudiant à construire des synthèses à l'occasion desquelles il perçoit pour la première fois l'économie de tout édifice, les relations entre parties et éventuellement les points entre différentes disciplines.»*[60]

Partant de ces propos, nous voyons que l'auteur précise que si l'épreuve est préparée à bon escient, c'est au moment de la préparation des examens sommatifs

---

[60] DE LANDSHEERE, G. , op. cit. , p.23.

que les étudiants constatent les liens et la progression existant entre les divers chapitres et les différentes disciplines inscrits au programme.

III.3. La subjectivité dans l'évaluation

Bon nombre d'expériences ont été menées en docimologie et les résultats de ces dernières montrent que l'évaluation n'est toujours pas objective car les instruments utilisés ne sont ni valides, ni standardisés, ni fidèles. Un étudiant peut échouer alors que, en réalité il devrait réussir. Le contraire n'est pas non plus exclu.

Ainsi, dans l'optique des évaluations des connaissances, les docimologues ont notamment constaté que sur une même copie, il existe des divergences de notation entre les différents correcteurs et qu'avec le temps, un même correcteur n'accorde pas la même note à une copie, etc. A ce sujet donc, nous nous référons en grande partie aux recherches menées par G. DE LANDSHEERE.[61]

III.3.1. Inégalités et injustice

Nous référant toujours aux recherches menées par G. DE LANDESHHERE en matière d'évaluation, nous constatons que le problème d'objectivité des évaluations des connaissances est réel à tous les niveaux de l'enseignement et cela dans plusieurs pays. Ainsi M. DEBESSE et G. MIALARET précisent ce qui suit :

> *« les difficultés d'appréciation qui se manifestent ainsi, ne sont pas propres, bien entendu au seul baccalauréat Français. Elles ont été*

[61] DE LANDSHEERE, G. , op. cit. , pp.40-41

mises en évidence de la même façon à tous les niveaux (des certificats d'études à la licence) et dans plusieurs pays ».[62]

A tous les niveaux, les écoles constituent des mondes isolés dont la population présente des caractéristiques parfois fort différentes. Tel petit établissement secondaire ne compte que quelques élèves, en majorité handicapés par leur origine socio-économique, souligne G. DE LANDSHEERE.

A l'opposé, tel autre établissement situé dans une grande ville voit ses sections *« fortes »* peuplées d'une majorité favorisée socialement et économiquement.
Et quoi qu'il en soit, les professeurs adoptent leurs enseignements au niveau de leur classe, avec la conséquence qu'un élève bien noté dans une population faible serait parmi les très faibles ou échouerait dans un groupe fort.

Ceci étant, il incombe de souligner que ce problème se retrouve également à l'Université du Burundi. En effet, la liberté ou l'autonomie de choisir des questions faisant objet d'examen (par le Professeur) et la fixation des critères d'évaluation souvent ignorés et cachés de l'étudiant prouvent en quelque sorte la présence des divergences s'intercalant entre les attentes des professeurs et les réponses de l'étudiant. En plus, on constate des divergences considérables dans la quantité des matières couvertes et dans la qualité des réponses exigées. Ici, la restitution de mémoire d'une partie d'un cours suffit, alors que là, les questions exigent analyse, synthèse et jugement personnel à propos d'une matière abondante.

---

[62] DEBESSE, M. et MIALARET, G. , Traités des Sciences pédagogiques Tome 6, Paris, PUF, 1978, p.216.

III.3.2. Désaccord entre correcteurs[63]

Bon nombre de docimologues nous donnent des exemples nous montrant l'existence d'une grande divergence entre professeurs appelés à évaluer un même travail d'un étudiant. Nous sommes sans ignorer que le niveau d'exigence dans la correction varie selon les examinateurs. Les points de divergence résident principalement dans la multiplicité des points de vue, des dimensions selon lesquelles une même épreuve peut être jugée et l'absence de directives précises données par la notation.

Si nous revenons sur les propos de G. NOIZET et J.P. CAVERNI[64], nous remarquons que des divergences systématiques dépendent à la fois des variables de situations ou des conditions dans lesquelles se trouvent les examinateurs et les examinés.

La subjectivité et donc le désaccord entre évaluateurs sont une réalité dans l'évaluation. A titre illustratif, après avoir demandé aux instituteurs des écoles primaires de Bujumbura, la correction sur vingt de cinq solutions à un problème de calcul, P. SIBOMANA a constaté que les enseignants accordaient une note allant de 0/20 à 20/20 à une même solution. Et l'auteur conclut au sujet des justifications données par ces enseignants pour les notes accordées :

> *« Là où les uns regrettent la médiocrité, les autres magnifient l'excellence.»*[65]

---

[63] DE LANDSHEERE, G. , op.cit., pp.30-48.
[64] G. NOIZET et J.P. CAVERNI ; op.cit. ; p.65.
[65] SIBOMANA, P. , « Evaluation en éducation : Les divergences entre évaluateurs comme obstacle au contrôle de la qualité du produit ». (Communication lors de la semaine de l'Université), Août, 1998, Bujumbura, UB

III.3.3. Infidélité d'un même correcteur[66]

Avec le temps, un même correcteur n'accorde pas la même note à une copie. Nous pouvons donc dire qu'un même correcteur n'est pas égal à lui-même avec le temps. Les conditions physiques et mentales peuvent jouer un rôle déterminant dans la façon d'attribuer les notes à l'étudiant.

III.3.4. La stéréotypie et l'effet de halo

La stéréotypie est définie par G. DE LANDSHEERE comme étant une

> *« tendance à conserver la même note dans les occasions différentes. Il n'est pas rare que, malgré les variations de performances indiscutables, un élève se voit attribuer la même note plusieurs fois consécutives. »*[67]

Il s'agit d'une immuabilité dans le jugement d'un élève en fonction de ses résultats antérieurs, qui, de la sorte deviendra excellent ou médiocre une fois pour toutes. L'effet de stéréotypie constitue donc un danger majeur qui guette l'objectivité dans l'évaluation.

Pour sa part, l'effet de halo présente un caractère affectif accusé. L'évaluateur est influencé dans son appréciation, par des signes extérieurs n'ayant pas de rapport direct avec le but de l'évaluation ou moins encore la matière à évaluer.

---

[66] DE LANDSHEEERE, G. , op.cit. , pp.30-31.
[67] DE LANDSHEEERE, G. , op.cit. , p.250.

Par exemple, l'écriture peut en quelque sorte influencer le correcteur, soit pour des raisons de lisibilité, soit pour des raisons purement affectives.

A ce sujet, G. DE LANDSHEERE nous signale que :

« Souvent on surestime les réponses d'un élève de belle allure, au regard franc, à diction agréable ou d'une écriture de qualité. »[68]

La stéréotypie et l'effet de halo peuvent favoriser un étudiant, ou à l'inverse le défavoriser.

III.3.5. L'effet d'ordre de correction

Les spécialistes de la docimologie ont déjà montré à suffisance l'influence considérable de l'ordre de correction ou de passation d'un examen dans les appréciations émises par les correcteurs ou évaluateurs.

Si l'on en croit toujours G. DE LANDSHEERE dans les références susmentionnées, les élèves rompus aux examens ont depuis longtemps découvert l'importance des contrastes : Passer immédiatement après un candidat très brillant se révèle défavorable ; succéder à un plus faible que soi peut être avantageux, à condition que la médiocrité des réponses que l'interrogateur vient d'obtenir ne l'ait pas mis dans une trop mauvaise humeur. Bref, l'ordre de correction ou de passation de l'examen joue sur les évaluateurs et donc sur leur subjectivité.

---

[68] Idem, p.42.

En effet, pour un candidat moyen, il y a un avantage de passer l'examen après un candidat faible. Par contre, le candidat moyen verra sa note diminuer s'il passe son examen après un candidat fort. Il se fait que le professeur compare l'étudiant à celui qui le précède.

Néanmoins, d'après I. NZINAHORA[69], l'ordre dans lequel un examen est passé peut aussi être influencé par un autre phénomène qui reste peut étudié : La fluctuation du niveau d'exigence d'une évaluation.

En effet, il semble que l'influence des fluctuations affectant l'évaluateur au cours d'une correction d'une série de copies varie selon les examinateurs et aussi selon le nombre de copies d'examens auxquels ils sont confrontés.

III.4. Vers l'objectivité dans l'évaluation

Après ce petit tour d'horizon sur les difficultés liées à l'évaluation de l'enseignement-apprentissage, nous allons essayer de voir comment des évaluateurs pourraient aller vers plus d'objectivité dans l'évaluation.

Les éducateurs devraient savoir que l'examen doit se faire dans les mêmes conditions (standardisation), cela pour éviter tout jugement a priori qui pourrait surgir chez eux. Ils devraient éviter d'évaluer sur base des jugements antérieurs qu'ils ont de leurs étudiants comme le précisent G. NOIZET et J.P. CAVERNI :

---

[69] NZINAHORA, I. , Cours inédit de docimologie, Bujumbura, Université du Burundi, FPSE, première licence, SE, AA 1999-2000.

« Pour aboutir à une appréciation plus exacte du niveau de l'élève, il conviendrait, à tout le moins que les différentes évaluations soient effectuées de manière indépendante les unes des autres et notamment sans que les jugements antérieurs influencent les jugements successifs. »[70]

Dans ce sens, les questions gagneraient à couvrir toutes la matière, à être précises, claires et exhaustives dans leur formulation pour éviter des interprétations qui peuvent être erronées chez l'évalué et pour éviter les possibilités de désaccord entre les évaluateurs. En outre, les qualités que cherche à cerner l'évaluateur et leur poids respectif gagneraient à être précisées. D'où l'importance de l'élaboration des critères d'évaluation, des barèmes de notation et des grilles de correction toujours dans l'optique de limiter la subjectivité dans l'évaluation.[71]

L'évaluation des enseignements-apprentissages devrait prendre pour principe de départ celui d'aider l'étudiant et non celui de le sanctionner ; car en effet, d'un point de vue strictement pédagogique, le rôle du professeur est de conduire tous les étudiants qu'on lui confie à l'atteinte des objectifs du savoir, savoir-faire et du savoir-être qu'il a fixés ou que les pouvoirs publics lui ont assignés.

Après ce petit tour d'horizon sur les problèmes liés à l'évaluation des apprentissages, nous allons formuler la problématique et les objectifs de notre recherche.

---

[70] NOIZET, G. et CAVERNI, J.P. , op. cit. , p.59.
[71] SIBOOMANA, P., op.cit.

CHAPITRE. IV : PROBLEMATIQUE ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

IV.1. Problématique

Les autorités du Ministère de l'Education Nationale n'ayant pas pu adapter les infrastructures en place à l'Université du Burundi à la taille des effectifs de plus en plus élevés, cela ne peut que susciter des inquiétudes chez toute personne soucieuse de résoudre les problèmes du système d'enseignement.

En fait, la politique qui poussait les jeunes ayant terminé l'école secondaire au service civique obligatoire a été revue et ce dernier a été supprimé. C'est ainsi que les autorités du Ministère de l'Education Nationale ont décidé de fusionner deux promotions (Editions 2000-2001 et 2001-2002) en première année de l'Université du Burundi et cela ne pouvait que poser des problèmes dans le processus d'enseignement-apprentissage et dans l'évaluation. Nul n'ignore que pour bien enseigner, apprendre et bien évaluer, certaines conditions doivent être remplies : Les contenus des cours doivent parvenir à tout le monde, les classes doivent être aérées, les évaluations doivent être standardisées, etc.
Mais cela est très difficile à l'Université du Burundi, particulièrement avec l'entrée en première année de deux promotions.

A ce sujet, les observations que nous avons faites à la rentrée académique 2002-2003 et les causeries que nous avons menées avec les nouveaux étudiants des deux promotions au cours des activités de leur intégration à l'U.B. nous ont donné beaucoup d'inspirations. Voici par exemple les arguments avancés par un des étudiants des deux promotions :

« A voir les conditions de travail dans lesquelles nous sommes, à voir les effectifs de notre classe, à voir comment les travaux d'évaluation sont organisés, je réalise que je suis en train de perdre mon temps inutilement. Donc, le mieux serait de quitter ce système et d'aller chercher la vie ailleurs. »[72]

Partant de ces arguments, nous pouvons dire que cette situation est loin d'être propice pour la réussite des étudiants. Cela nous fait penser aux propos de G. BASTIN :

« Les programmes encyclopédiques qui sont imposés à l'enfant, les enseignements livresques, formalistes et scolastiques qui perdurent en dépit de la rénovation qui a gagné certains secteurs de l'enseignement primaire, une insertion insuffisante des connaissances scolaires dans le cadre de l'apprenant, la surcharge des grilles-horaires (36h de cours par semaine plus des travaux à domicile), un matériel didactique insuffisant pour des classes parfois surpeuplées, finissent par provoquer chez beaucoup d'élèves saturation et inappétence. »[73]

L'auteur soutient que le rendement scolaire est un phénomène très complexe où entrent en jeu des facteurs qui débordent le plan des seules capacités intellectuelles. Les facteurs d'ordre psychologique, politique et socioculturel influencent profondément les apprentissages scolaires et par conséquent le rendement. Nul n'ignore que pour bien enseigner, apprendre et évaluer les apprentissages, certaines conditions doivent être remplies : par exemple, les classes doivent être aérées, les étudiants doivent se sentir à l'aise pour bien apprendre, les

[72] Propos d'un étudiant des deux promotions.
[73] BASTIN, G. , L'hécatombe scolaire, Bruxelles, Dessart, 1966, p.129.

évaluations doivent se faire dans de bonnes conditions, ce qui n'est pas le cas à l'U.B., surtout pour les premières années ayant accueilli deux promotions. Toutes ces conditions défavorables risquent de signifier l'échec des étudiants avec tout ce que cela comporte comme inconvénients comme le souligne J. DELORS :

> *« L'échec scolaire constitue dans tous les cas un gâchis, absolument navrant sur le plan moral, humain et social : Il est souvent générateur d'exclusion qui marqueront les jeunes durant toute leur vie d'adulte. »*[74]

Notons en passant que l'échec scolaire n'affecte pas seulement l'élève ou l'étudiant qui a échoué. Il affecte aussi l'école ou l'université qui ont en fait échoué dans leur action éducative. Ainsi, les causes de l'échec ne seront pas à chercher seulement du côté de l'étudiant avec ses capacités intellectuelles et sa méthode de travail. Il faut aussi considérer la structure de l'école ou de l'université, les conditions de vie et de travail de l'étudiant, les effectifs élevés d'étudiants, la qualité des professeurs, la manière d'évaluer les apprentissages, etc.

Ainsi, comme le dit E. PLANCHARD :

> *« L'acte pédagogique repose sur un grand nombre d'éléments tels que les problèmes de programmes, les problèmes de contrôle et les problèmes d'orientation. »*[75]

---

[74] DELORS, J., L'éducation, un trésor est caché dedans, Paris, UNESCO, Odile Jacob, 1996, p.152.

[75] PLANCHARD, E., La pédagogie contemporaine, Louvain, NEUCHATEL, 1968, p.67.

Les étudiants qui entrent pour la première fois dans la première année de l'U.B. proviennent directement de l'enseignement secondaire. Ce changement brusque de statut les faisant passer de la vie d'élèves à celle d'étudiants pose des problèmes sérieux au nouvel étudiant qui doit gérer son temps et une grande partie de ses affaires, surtout s'il est externe. Les conditions dans lesquelles travaillent ces étudiants ne créent pas, pour la majorité d'entre eux, un environnement favorable à un bon apprentissage.

En effet, depuis des années, les effectifs dans l'enseignement supérieur augmentent continuellement. Cette augmentation ne s'accompagne pas toujours de structures d'accueil adéquates : Logements, auditoires, bibliothèques bien équipées (...). Il est donc difficile pour un nouvel étudiant de s'adapter aux conditions de vie, aux méthodes d'enseignement ainsi qu'à la manière d'évaluer les connaissances dans ces conditions. En effet, une évaluation objective doit être standardisée, c'est-à-dire qu'elle doit se faire dans les mêmes conditions. Cela n'est pas possible dans des classes aussi nombreuses. Au cours de l'année académique 2002-2003, l'Université du Burundi a reçu deux promotions dans les premières années. Cela a sans doute constitué un problème qui est venu s'ajouter aux autres problèmes que connaît l'U.B. Les efforts personnels sont souvent difficiles à fournir dans ces conditions.

En effet, que l'on soit doué ou non, le volume des cours exige une concentration dans un endroit bien convenable, si l'on veut travailler d'une façon satisfaisante et réussir sans problèmes. Or, les conditions dans lesquelles vivent les étudiants en général, et les nouveaux étudiants des deux nouvelles promotions (éditions 2000-2001 et 2001-2002) en particulier, ne créent pas pour la majorité d'entre eux un environnement favorable pour le travail intellectuel.

Les nouveaux étudiants sont tous externes. Pour survivre, ils vont chercher où louer une petite chambre dans les quartiers modestes de la ville, puisque tous les étudiants ne peuvent pas trouver un logement dans les familles.
Selon G. NZEY de l'Ecole Normale Supérieure de Libreville au Gabon :

> *« Dans la plupart des villes africaines, il est difficile de se loger décemment lorsqu'on dispose de revenus très modestes. »*[76]

Il existe, affirme l'auteur, des cas où les étudiants se logent dans des maisons dépourvues d'eau et d'électricité comme le font certains étudiants nouveaux de l'U.B. qui vivent dans les quartiers populaires de Bujumbura. En conséquence, ces étudiants sont obligés de travailler à l'éclairage d'une lampe à pétrole, d'une bougie. Parfois, ils effectuent de longues distances pour chercher un endroit bien éclairé et certains préfèrent travailler au Campus jusque tard dans la nuit et retournent uniquement à la maison pour dormir.

Les étudiants qui sont logés loin de leurs facultés ou instituts éprouvent beaucoup de difficultés. Le déplacement leur coûte très cher, quand ils ne marchent pas tout simplement à pied et il leur est difficile d'arriver à temps au cours. Ils arrivent en retard et ils ne trouvent pas de place pour s'asseoir et suivre leurs enseignements.
Les uns étudient en position debout à une distance très éloignée des professeurs pour être en mesure de suivre ses enseignements, d'autres ne trouvent même pas de place pour se tenir debout. Pour essayer d'être au moins à l'heure dans les après-midi,

[76] NZEY, G., "Les étudiants et les échecs dans l'enseignement supérieur Africain », in Les échecs dans l'enseignement supérieur, Revue de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), Montréal, 1991, p.83.

certains préfèrent rester aux alentours des campus et ne mangent rien jusqu'à leur retour à la maison.

Selon G. NZEY :

« Dans la plupart des villes africaines, le déplacement en commun pose de sérieux problèmes parce que certains quartiers ne sont pas desservis et quand ils habitent un quartier desservi, les étudiants doivent payer leur déplacement comme tout le monde.
Etant donné leur situation financière précaire, beaucoup parmi eux sont obligés de parcourir à pied vingt km pour aller au cours et retourner à la maison. Dans ces conditions, bon nombre d'étudiants regagnent la maison déjà très fatigués et par conséquent, ils ne sont pas en mesure de fournir un effort intellectuel de qualité. »[77]

Nous savons que la situation éducative est un processus multidimensionnel. Même objectivement identique, elle n'est pas nécessairement vécue et ressentie de la même façon. Plusieurs facteurs liés soit aux acteurs de l'éducation, soit à l'organisation du système éducatif ou à l'environnement familial influencent d'une façon ou d'une autre les résultats scolaires. Par ailleurs, du côté de l'évaluation et dans l'optique de tester l'objectivité des évaluations des connaissances, les docimologues ont constaté que sur une même copie, il existe des divergences de notations entre les différents correcteurs et qu'avec le temps, un même correcteur n'accorde pas la même note à une même copie. Nous pensons aussi que ce problème

[77] NZEY, G., op.cit., p.124.

se manifeste à l'U.B. et surtout dans des classes aussi nombreuses que celles sur lesquelles portent notre étude.

En définitive, même s'il parle de jeunes apprenants, nous constatons avec G. BASTIN que :

> *« Le rendement scolaire est un phénomène très complexe où entrent en jeu des facteurs qui débordent le plan des seules capacités intellectuelles. Chacun connaît de brillants sujets qui galvaudent leur intelligence et qui échouent lamentablement. Facteur de personnalité, causes d'ordre social, économique et culturel influencent le rendement scolaire et font en sorte que le jugement des professeurs et la notation scolaire ne sont pas toujours en relation directe avec le niveau intellectuel des enfants. »*[78]

Il faut donc remarquer que les enseignements et les apprentissages doivent se dérouler dans de bonnes conditions. Il en est de même pour l'évaluation des apprentissages.

Après avoir fait le tour des différents aspects qui constituent la problématique de la rentabilité académique chez les nouveaux étudiants des deux nouvelles promotions (éditions 2000-2001 et 2001-2002) à l'U.B., nous nous retrouvons dans une situation où nous devons sans doute nous poser une question : Les conditions de vie et de travail des étudiants des deux nouvelles promotions telles que décrites précédemment, favorisent-elles la rentabilité académique ?

---

[78] BASTIN, G., op.cit., p.21.

IV.2. Objectifs de recherche

IV.2.1. Objectif général

Etudier les problèmes que rencontrent les étudiants des deux nouvelles promotions en première année de l'U.B.dans le processus d'enseignement-apprentissage et son évaluation.

IV.2.2. Objectifs spécifiques

1. Cerner les problèmes liés à l'organisation des enseignements ;
2. Saisir les problèmes matériels et socio-économiques auxquels ces étudiants font face lors des apprentissages ;
3. Mettre en évidence les problèmes psychopédagogiques que connaissent les étudiants des deux promotions en première année de l'U.B. (édition 2002-203).

En résumé, nous venons de mettre en exergue la problématique de notre travail de recherche, nous avons par la même occasion formulé les objectifs de notre travail de recherche. Nous allons dans la suite préciser la technique de recherche, le milieu d'enquête, le déroulement de l'enquête et le mode de dépouillement des données de l'enquête.

CHAPITRE. V : TECHNIQUE DE RECHERCHE, MILIEU D'ENQUETE, DEROULEMENT DE L'ENQUETE ET MODE DE TRAITEMENT DES DONNEES

V.1. Technique de recherche

Actuellement, l'univers scientifique dispose d'une panoplie de techniques que le chercheur peut utiliser pour collecter les données nécessaires à sa recherche. Toutefois, toutes ces techniques ne s'appliquent pas dans tous les domaines avec la même efficacité. Les propos d'A. LEON sont clairs à ce sujet :

> *« Le choix des techniques de collecte des données est étroitement lié ou solidaire à la nature du phénomène étudié. »*[79]

Dans notre travail, nous avons opté pour le questionnaire écrit car celui-ci permet de quantifier les données à interpréter. En plus il assure l'anonymat et les répondants se sentent libres et donnent aisément leurs points de vue. Le questionnaire permet de déceler les renseignements nécessaires concernant le sujet à l'étude.

A ce sujet, P. ALBOU nous dit :

> *« Questionner un individu c'est chercher à obtenir des renseignements sur ce qu'il sait, sur ce qu'il fait ou compte faire, sur ce qu'il pense ou ressent, c'est-à-dire croit, espère, admire, redoute ou blâme et avec*

[79] LEON, A., Manuel de psychologie expérimentale, Paris, PUF, 1977, p.38.

quelle intensité et enfin quelles explications il donne lui-même de son comportement. »[80]

Dans le présent travail, le questionnaire a pour rôle de déceler les opinions des étudiants des deux nouvelles promotions en première année de l'U.B. (édition 2002-2003) sur l'organisation des enseignements, mais aussi sur les problèmes socio-économiques et psychopédagogiques du système d'enseignement-apprentissage et de l'évaluation à l'U.B. Comme tout autre instrument de recherche, le questionnaire doit être adapté à la population d'enquête. Or notre population d'enquête est composée d'intellectuels, capables donc de répondre au questionnaire écrit sans difficultés.

Toutefois, même si on reconnaît comme on l'a dit plus haut que le questionnaire se prête facilement à la quantification des données, on lui reproche des fois que les réponses sont quelque peu stéréotypées. Pour éviter cet écueil, notre questionnaire comprend des questions fermées et d'autres semi-ouvertes où l'individu est appelé à justifier sa réponse pour nous apporter plus d'information sur la motivation de son choix.

V.2. Milieu d'enquête

Comme milieu d'enquête, nous avons choisi l'U.B. ce choix n'est pas le fait du hasard. En effet, la raison majeure qui fait que nous avons travaillé sur les étudiants de l'U.B., c'est que c'est la seule université qui a reçu deux promotions d'étudiants (édition 2002-2003) en première année et ce sont ces derniers qui constituent notre population d'enquête.

---

[80] ALBOU, P., Les questionnaires psychologiques, Paris, PUF, 1973, p.34.

Nous savons par ailleurs que certaines classes comptent beaucoup d'étudiants qui ont du mal à tenir dans un amphithéâtre.

Exemples : 269 étudiants à la Faculté de Médecine et,

268 étudiants à la Faculté de Droit[81]

V.2.1. Population d'enquête

La population d'enquête est celle qui détient les éléments que l'on veut étudier. A ce sujet, L. D'HAINAULT souligne que la population est :

> *« L'ensemble des éléments qui possèdent les caractéristiques que l'on veut observer.»*[82]

Dans notre recherche, la population d'enquête est constituée des nouveaux étudiants dans les premières années de l'Université du Burundi (Edition 2002-2003). Ces étudiants sont très nombreux, c'est pour cette raison que nous avons procédé à l'échantillonnage.

---

[81] Direction des Services Académiques de l'UB

[82] D'HAINAULT, L., Concepts et Méthodes de la Statistique, T_1, Bruxelles, Ed. Labor, 1975, p.33.

Tableau 1 : Répartition des étudiants nouveaux inscrits en première année de l'U.B. dans les facultés/instituts (édition 2002-2003)

Facultés/Instituts	Effectifs
Faculté des sciences	411
Facultés des Lettres et Sciences Humaines	548
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education	181
Faculté des Sciences Economiques et Administratives	226
Faculté de Droit	268
Faculté de Médecine	269
IPA	476
ITS	303
ISCO	438
ISA	65
IEPS	19
Total	3204

V.2.2. Echantillonnage

Nous sommes sans ignorer qu'il est difficile, voire impossible de travailler avec tous les sujets concernés par notre recherche. C'est pour cette raison que nous avons pris une partie de ces individus en guise d'échantillon.

S'exprimant sur l'échantillon, R. MUCCHIELLI soutient que :

«Un échantillon est une partie d'une quantité permettant par son appréciation, de connaître la totalité de la chose .»[83]

Abondant dans le même sens R. GHIGLIONE et B. MATALON signalent que : *« Il est très rare qu'on puisse étudier exhaustivement une population, c'est-à-*

[83] MUCHELLI, M., Le questionnaire dans l'enquête psychosociale, connaissance du problème, 5e éd., revue et augmentée, Paris, ESF, 1973, p.2.

dire en interroger tous les membres : Ce serait si coûteux que c'est pratiquement impossible. »[84]

Pour le cas qui nous concerne, cela est vrai car ces étudiants sont très nombreux et il serait difficile de les interroger tous. Notre population d'enquête est composée de 3204 étudiants. Il ressort de ce qui précède que le problème essentiel s'avère d'assurer la représentativité de l'échantillon ; c'est-à-dire les conditions qui garantissent la généralisation ultérieure des résultats obtenus pour l'échantillon à l'ensemble de toute la population.

Cependant, on n'a pas encore trouvé un compromis qui soit universellement acceptable quant à l'effectif d'un échantillon qui pourrait être qualifié véritablement de représentatif.

A ce sujet, A. LEON précise qu'*« il n'y a pas de nombre d'or (...). C'est la méthodologie qui est garante de la valeur du traitement (...).»*[85]

Certains auteurs comme A. BIROU estiment que 1/10, 1/100, 1/1000 pourraient faire ressortir un échantillon représentatif [86]. En ce qui nous concerne, nous pensons que tout cela dépend de l'effectif de la population parente.

Pour résoudre ce problème et en référence aux propositions susmentionnées, nous avons opté pour un échantillon de 1/30 de la population parente. Cela veut dire

---

[84] GHIGLIONE, R. et MATALON, B., Les enquêtes sociologiques, Paris, Armand Colin, 1980, p.29.

[85] LEON, A., Manuel de psychopédagogie expérimentale, Paris, PUF, 1977, p.237.

[86] BIROU, A., Vocabulaire pratique des sciences sociales, 2e édition, revue et augmentée, Paris, Economie et humanisme, 1969, p.179.

qu'au niveau de chaque Faculté/Institut, au moins un étudiant sur 30 a répondu à notre questionnaire. Nous estimons donc qu'un échantillon de 107 étudiants est largement représentatif et par conséquent les informations recueillies seront fiables.

Nous savons que les techniques d'échantillonnage sont multiples. Pour la présente étude, nous avons fait recours à l'échantillonnage par « quotas », appelée aussi « modèle réduit ». L'échantillonnage par quotas se définit comme un prélèvement d'une portion d'un ensemble d'objets, d'événements ou de personnes.

Selon R. MUCHIELLI, il s'agit de « *limiter l'enquête à un petit nombre de personnes, une sur dix, une sur vingt, une sur deux cents ou une sur mille, etc.* »[87]

Quant à C.JAVEAU et al., ils soutiennent que l'échantillonnage par quotas *« repose toujours sur une population-mère dont les contours sont dessinés par l'objet et les moyens d'enquête. Dans la méthode des quotas, partant des caractéristiques connues de cette population-mère on construit délibérément un échantillon ayant les mêmes caractéristiques en valeur relative. Autrement dit, on construit un échantillon en y reproduisant certaines données importantes dans la proportion de leur distribution. »*[88]

Pour notre étude, nous nous sommes inspiré de cette technique et nous avons reproduit à une échelle réduite et dans les mêmes proportions les caractéristiques de la population à l'étude.

---

[87] MUCCHIELLI, R., op.cit., p.17.
[88] JAVEAU, C. et al., Les secrets des sondages enfin révélés, Bruxelles, éd. Labor 1989, pp.71-87.

Tableau 2 : Répartition de l'échantillon dans les Facultés/Instituts

Facultés/Instituts	Effectifs
Faculté de sciences	14
Facultés des Lettres et Sciences Humaines	18
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education	6
Faculté des Sciences Economiques et Administratives	8
Faculté de Droit	9
Faculté de Médecine	9
IPA	16
ITS	10
ISCO	15
ISA	2
IEPS	0
Total	107

V.3. Déroulement de l'enquête

V.3.a. La préenquête

Dans le but d'éviter et d'écarter tous les obstacles relevant de n'importe quel instrument de recherche, nous avons administré un questionnaire d'essai constituant un pré-test. A ce propos, nous nous sommes inspiré de R.PINTO et M. GRAWITZ quand ils précisent qu' *« il convient d'insister sur la nécessité d'une préenquête approfondie permettant de roder le questionnaire et de se rendre compte des difficultés.»*[89]

La préenquête permet au chercheur de tester l'instrument de recherche, de se familiariser avec la population d'enquête, mais aussi de vérifier la pertinence du sujet à l'étude. Nous avons donc administré notre questionnaire à 20 étudiants

[89] PINTO, R. et GRAWITZ, M., Méthodes des sciences sociales, T_2, Paris, DALLOZ, 1964, p.819.

choisis dans les différents facultés et instituts . Ces pré-enquêtés ont été choisis en référence aux propos de R.MUCCHIELLI qui parle également du nombre des sujets de la pré-enquête par rapport à l'échantillon choisi dans la population de l'enquête :

> *« Ces individus doivent avoir d'abord pour caractéristique d'appartenir à la population de l'enquête ultérieure. Leur nombre peut être restreint, de 10 à 20 pour une enquête qui portera ultérieurement sur un échantillon pouvant aller de 100 à 200 personnes. »*[90]

L'objectif de notre travail était d'étudier les problèmes que rencontrent les étudiants des deux nouvelles promotions en première année de l'UB dans le processus d'enseignement-apprenntissage et son évaluation. Au départ, nous avions cru que les variables « type de faculté/institut » et « sexe des étudiants » pouvaient avoir une influence sur les réponses des enquêtés. Après le dépouillement et l'analyse des réponses données au niveau de la préenquête, on a réalisé que ces variables n'avaient pas d'influence sur les réponses données.

Nous avons constaté que tous nos répondants indépendamment des variables, évoquaient les mêmes problèmes d'ordre psychopédagogiques, matériels et socio-économiques, etc. C'est ainsi que nous avons décidé d'éliminer ces variables pour la suite du travail.

Nous avons aussi réalisé que la question n°4 était mal formulée tandis que les questions n°16 et 24 prêtaient à confusion chez les répondants dans la mesure où ceux-ci donnaient les mêmes réponses.

---

[90] MUCCHIELLI, R., op.cit., p.45.

La question n°4 était au départ formulée comme suit : *«Y a-t-il un problème de communication entre étudiants et professeur ? »*

La reformulation de la question a été la suivante : *« Lors des enseignements, y a-t-il un problème de communication entre étudiants et professeurs ? ».*
Les questions n°16 et n°24 étaient presque semblables. C'est ainsi que nous avons retenu une seule parmi celles-ci. Voici la question retenue : *« Avez-vous l'occasion de revoir votre matière pour préparer les examens ? »* au lieu de *« Avez-vous suffisamment de temps pour préparer les examens ? ».*

V.3.b. <u>L'enquête proprement dite</u>

Après avoir élaboré définitivement le questionnaire, nous nous sommes lancé dans l'enquête proprement dite conformément aux prévisions.
Rappelons en passant que notre enquête a été menée à l'Université du Burundi, plus précisément auprès des nouveaux étudiants des deux nouvelles promotions en première année d'U.B. (édition 2002-2003). Après avoir déterminé notre échantillon d'enquête selon la méthode des « quotas », nous nous sommes dirigé dans les différents facultés et instituts avec notre questionnaire d'enquête. Chaque fois, nous nous présentions aux étudiants concernés en précisant l'objectif de notre visite. Après cette présentation, nous avons sollicité le concours des volontaires, filles et garçons. Lorsque le nombre d'enquêtés prévus dans cette faculté/institut était atteint nous nous sommes dirigé dans la faculté suivante et ainsi de suite jusqu'à atteindre les 107 enquêtés prévus. Pour la récolte des exemplaires du questionnaire, nous avons eu recours aux délégués des classes et nous sommes passé les récupérer et cela s'est passé sans problèmes.

V.3. c. Difficultés rencontrées

Pendant la réalisation de l'enquête, des difficultés n'ont pas manqué même si elles n'ont pas été énormes.

En effet, lorsque nous nous sommes rendu au service des étudiants pour chercher les données concernant notre population d'enquête, nous avons éprouvé beaucoup de difficultés. Chaque fois que nous nous y rendions, les secrétaires nous faisaient des rendez-vous. Cela s'est produit pendant plus de deux mois alors qu'on avait une attestation de recherche. En définitive, ce sont ces difficultés que nous avons essentiellement rencontrées si nous essayons d'ignorer les problèmes matériels et financiers qui constituent généralement le lot quotidien des problèmes rencontrés par presque tous les mémorants.

V.4. Méthode de dépouillement des données

L'administration du questionnaire à notre échantillon nous a permis de recueillir tout un éventail d'informations en rapport avec notre recherche. Après avoir collecté les exemplaires de notre questionnaire, nous avons procédé au dépouillement. Pour y arriver, nous avons procédé en deux temps à savoir, l'analyse quantitative et qualitative. Concernant l'analyse quantitative, nous avons calculé les fréquences à chaque question avec les pourcentages y relatifs en vue de chiffrer les différences.

Pour l'analyse qualitative, nous sommes allé au-delà des chiffres, en relevant les justifications données par les enquêtés qui permettent d'en savoir plus au delà du choix de réponse exprimé par ces derniers. Cela nous a permis d'élucider l'origine

de l'opinion du répondant, les raisons profondes de telle ou telle position. Pour le faire, nous avons analysé et interprété les opinions des répondants en nous appuyant quelquefois sur leurs argumentations ; notre propre interprétation étant par ailleurs étayée par un support théorique.

Il est presque inutile de signaler que ce mode de dépouillement concerne la deuxième partie de notre travail portant sur la présentation, l'analyse et l'interprétation des données de l'enquête.

II^{ème} PARTIE : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES DE L'ENQUETE

0. INTRODUCTION

La présente partie constitue la phase la plus déterminante de notre recherche. Il s'agit ici de présenter, de soumettre à l'analyse et à l'interprétation, les données issues de l'enquête.

En effet, *« lorsque l'on échafaude des théories sans les vérifier, on fait de la spéculation intellectuelle. Cela peut être agréable : On excite son imagination et on rêve d'idées et de systèmes. Mais si l'on veut être un chercheur sérieux, il faut s'arrêter de spéculer à un moment donné et commencer à vérifier ses idées.»*[91]
Nous allons donc partir des propos qui ont été recueillis de façon quantifiée en terme de chiffre et de pourcentage et dans la suite, nous allons nous servir des propos et explications recueillis en vue d'arriver au fond des informations adéquates relatives au problème à l'étude.

Cette dernière partie est subdivisée en trois chapitres à savoir :

- les problèmes d'organisation des enseignements ;
- les problèmes matériels et socio-économiques auxquels les étudiants font face ;
- les problèmes psychopédagogiques que connaissent les étudiants des deux nouvelles promotions.

Elle sera clôturée par une conclusion avec quelques suggestions.

---

[91] ROTHMAN, M.A., Sciences et recherche , Paris, Nouveaux horizons, 1969, p.20.

CHAPITRE. VI. PROBLEMES D'ORGANISATION DES ENSEIGNEMENTS

VI.1. Les programmes

Dans toute entreprise, la notion d'organisation est fondamentale. En effet, dans le domaine de l'éducation, il ne suffit pas d'élaborer un programme, mais faut-il aussi vérifier si ce programme est adapté au niveau des apprenants et si la façon d'enseigner ce programme est efficace.

Question n°1 : Que pensez-vous du programme des différents cours de première candidature ?

a) Surchargé
b) Suffisant
c) Peu chargé

Expliquez.

Tableau 3 : Répartition des réponses sur le degré de surcharge des programmes des cours

Fréquences / Indicateurs	f°	%
Surchargé	100	93.5
Suffisant	5	4.6
Peu chargé	2	1.9
Total	107	100

Comme le laissent transparaître les chiffres de ce tableau, nous voyons que 100 enquêtés sur 107 trouvent que le programme est surchargé soit 93.5%, 5 enquêtés sur 107, soit 4.6% le trouvent suffisant tandis que 2 enquêtés sur 107, soit 1.9% pensent que le programme est peu chargé.

Nous remarquons à travers ces données que la très grande majorité des étudiants trouvent que le programme des différents cours de première candidature est surchargé (93.5%).

Notons que cela constitue un problème majeur pour les étudiants qui sont en outre très nombreux dans les amphithéâtres. Les propos de G. BASTIN à ce sujet sont très significatifs.
Pour lui donc :

> « *Les programmes encyclopédiques qui sont imposés à l'enfant (...), la surcharge horaire, un manque de matériel didactique suffisant pour des classes parfois surpeuplées finissent par provoquer chez beaucoup d'élèves saturation et inappétence.* »[92]

A travers les explications données par la majorité de nos enquêtés, nous réalisons que les propos de G. BASTIN sont vraiment significatifs.
En effet, voici les propos d'un de nos enquêtés :

> « *Nous sommes dans une classe surpeuplée, avec les programmes surchargés. Nous n'avons pas assez de documents et cela ne crée pas un bon climat pour bien apprendre.* »[93]

---

[92] BASTIN, G. , op.cit., p.84.
[93] Propos des étudiants qui affirment que les programmes sont surchargés.

Même si l'auteur susmentionné parle des petits enfants, cette réalité peut s'observer aussi chez les adultes. C'est le cas de nos jeunes étudiants qui se retrouvent devant les programmes surchargés mais qui travaillent aussi dans des conditions très dures. Après ce petit tour d'horizon sur la surcharge des cours, voyons si ces cours sont adaptés au niveau des étudiants.

Question n°2 : Ces programmes sont-ils adaptés au niveau des étudiants ?

Oui

Non

Justifiez.

En matière d'enseignement, les programmes doivent être adaptés au niveau des apprenants. Si cela n'est pas le cas, on est en train de faire une aventure.
Voyons à travers les propos des étudiants ce qu'il en est dans les premières années de l'U.B.

Tableau n°4 : Répartition des réponses sur l'adaptation des programmes au niveau des étudiants

Fréquences / Réponses	f°	%
Oui	68	63.6
Non	39	36.4
Total	107	100

Au regard des réponses données au tableau n°4 nous constatons que 68 enquêtés sur 107, soit 63.6% affirment que les programmes sont adaptés au niveau des étudiants, tandis que 36.4 affirment le contraire.

Nous pensons que les deux points de vue s'expliquent par le fait que les étudiants n'entrent pas à l'UB avec les mêmes capacités intellectuelles.
En effet, avec la prolifération des collèges communaux, le niveau des élèves a sensiblement baissé.
Ces derniers entrent en 7e avec un niveau très bas, ils n'ont pas de professeurs qualifiés ; ces derniers font de l'aventure en enseignant des cours qu'ils ne maîtrisent pas. Cela a été critiqué par F. MACAIRE et P. RAYMOND quand ils affirment :

> *« Celui qui exerce une profession sans la connaître est un charlatan. »*[94]

Pour appuyer ce que nous venons de dire ci-haut, voici les propos de deux enquêtés qui ont des points de vue différents :

> *« La matière des cours est compréhensible et elle complète les notions déjà vues au niveau secondaire. »*[95]

Un autre de l'avis contraire affirme :

> *« La matière n'est pas adaptée à notre niveau car beaucoup d'entre nous proviennent des collèges communaux et ils n'ont pas eu la chance de terminer le programme du secondaire ; ce qui constitue un problème. »*[96]

---

[94] MACAIRE, F. et RAYMOND, P., Notre Beau Métier, Paris, Ed. Saint-Paul, 1966, p.68.
[95] Propos d'un enquêté qui affirme que les programmes sont adaptés au niveau des étudiants
[96] Propos d'un enquêté qui affirme le contraire

Nous remarquons néanmoins que beaucoup de nos enquêtés affirment que ces programmes sont adaptés au niveau des étudiants (63.6% contre 36.4%). Nous allons dans la suite voir si la façon d'enseigner des professeurs est efficace ou pas.

VI.2. La façon d'enseigner des professeurs

Dans le domaine de l'Education en général, et en matière d'enseignement en particulier, les facteurs d'échec ne sont pas à chercher seulement du côté de l'élève ou de l'étudiant. La façon d'enseigner des professeurs peut aussi être à la base de l'insuccès. C'est ce que nous allons essayer de voir dans le tableau suivant.

Question n°3 : La façon d'enseigner de vos professeurs est-elle efficace ?

Oui

Non

Justifiez.

Tableau n°5 : Répartition des réponses selon la façon d'enseigner des Professeurs

Fréquences / Réponses	f°	%
Oui	28	26.2
Non	79	73.8
Total	107	100

Les données du tableau n°5 nous montrent que la majorité des étudiants (73.8%) soutiennent que la façon d'enseigner des professeurs n'est pas efficace.
A ce propos, voici les arguments avancés par certains étudiants :

« Certains professeurs ne détaillent pas la matière. Ils exposent seulement le programme sans se soucier de la compréhension de la matière. »[97]

Un autre ajoute :

« Certains professeurs ont une voix qui ne porte pas loin, dans une classe nombreuse. Ceux de derrière n'entendent rien et ils rentrent sans rien prendre comme note et cela constitue un facteur de l'insuccès. » [98]

Il faut noter que la réussite scolaire est un phénomène très complexe où entrent en jeu beaucoup de facteurs. Les enseignants doivent se rassurer si leurs méthodes d'enseignement sont efficaces ou non, afin de changer, d'améliorer ou de rectifier le tir. Les étudiants, pour leur part, doivent fournir un effort particulier pour comprendre la matière enseignée.

Ce même tableau nous fait remarquer qu'une minorité d'étudiants (26.2%) affirment que les professeurs enseignent d'une façon efficace.
Voici les propos d'un enquêté de cet avis :

« Les professeurs enseignent d'une façon satisfaisante parce que nous parvenons à comprendre sans difficultés »[99]

Ces propos viennent pour signifier que tous les étudiants nouveaux n'entrent pas à l'Université avec les mêmes capacités intellectuelles comme nous l'avions déjà

[97] Propos d'un enquêté qui affirme que les professeurs n'enseignent pas efficacement.
[98] Propos d'un enquêté qui affirme que les professeurs n'enseignent pas efficacement.
[99] Propos d'un enquêté qui affirme que les professeurs enseignent d'une façon efficace.

dit ci-haut. Nous venons de voir les problèmes liés à la façon d'enseigner des professeurs. Nous allons dans la suite voir s'il y a des problèmes de communication lors des enseignements.

VI. 3. Problèmes de communication lors des enseignements

Pour favoriser un bon rendement scolaire, il doit y avoir une bonne communication entre enseignants et enseignés. Cette réalité ne se limite pas au niveau primaire, ni secondaire, mais elle s'applique aussi à l'Université qui nous concerne maintenant. C'est ce que nous allons voir au niveau de la question n°4.

Question n°4 : Lors des enseignements, y-a-t-il un problème de communication entre étudiants et professeurs ?

Oui

Non

Justifiez.

Tableau n°6 : Répartition des réponses sur les problèmes de communication lors des enseignements

Fréquences / Réponses	f°	%
Oui	76	71
Non	31	29
Total	107	100

Les résultats du tableau ci-haut nous montrent que la majorité de nos enquêtés (71%) éprouvent des problèmes de communication avec les professeurs lors des enseignements. Voici à ce sujet les propos d'un enquêté :

« Nous avons des problèmes de communication avec les professeurs lors des enseignements car nous sommes très nombreux dans les amphithéâtres. Les gens de derrière ne parviennent pas à entendre le professeur et celui-ci ne parvient pas à contrôler la discipline de tous les étudiants. »[100]

Un autre poursuit en montrant qu'au delà de la distance, il y a les problèmes de langage, de code de la communication:

« Certains professeurs utilisent des vocabulaires compliqués, ce qui ne nous permet pas de comprendre leurs enseignements. »[101]

Nous savons que tout apprentissage comporte deux phases essentielles à savoir : la compréhension de ce qu'on apprend et la mémorisation de ce que l'on a compris. Nous réalisons que cela n'est pas possible dans ces conditions. En effet, pour comprendre, il faut que les conditions de travail soient favorables. Le contraire n'est pas possible comme le souligne R.DOTTRENS :

« Que tout instituteur se persuade qu'un élève mal assis est obligatoirement un candidat à l'inattention et au dérangement. »[102]

Donc, nous réalisons que le problème de communication est réel dans ces premières années avec des effectifs élevés. Cependant, il existe une petite minorité d'étudiants (29%) qui soutiennent ne pas rencontrer de problèmes de communication

[100] Propos d'un enquêté éprouvant des problèmes de communication.
[101] Propos d'un enquêté éprouvant des problèmes de communication.
[102] DOTTRENS, R., Tenir sa classe , Yaoundé, Presse de production de manuels et d'auxiliaires de l'enseignement à, 1994, p.83.

lors de l'enseignement par les professeurs. Cela est dû au fait qu'ils s'asseyent toujours tout près des professeurs comme l'affirme un enquêté :

> *« Je m'arrange pour être toujours près du professeur et cela me permet de capter ce qu'il nous enseigne. »*[103]

Nous réalisons que cela n'est pas le cas de tout le monde étant donné que les étudiants n'habitent pas les mêmes quartiers ; et par conséquent les distances à parcourir ne sont pas les mêmes.

Nous venons de nous rendre compte des problèmes de communication lors des enseignements. Nous allons poursuivre avec les méthodes d'enseignement, afin de voir si celles-ci présentent un impact sur l'acquisition de la matière.

VI.4. Les méthodes d'enseignement

Une méthode d'enseignement

« est une façon particulière d'organiser des activités réglées- tantôt par le professeur tantôt par les étudiants- dans le but de faire atteindre les objectifs donnés aux étudiants, et ce le plus efficacement possible. »[104]

Nous allons traiter les méthodes utilisées par les professeurs à savoir par exemple : les méthodes expositives, interrogatives et actives.

---

[103] Propos d'un enquêté qui n'éprouve pas de problèmes de communication.
[104] PREGENT R., Op.cit, p.89.

Question n°5 : Lors des enseignements, les professeurs recourent-ils à la méthode :

- Expositive
- Interrogative
- Active
- Intuitive

Cette méthode, aurait-elle un impact sur l'acquisition de la matière ?

Tableau n°7 : Répartition des réponses sur les méthodes d'enseignement

Indicateurs	Fréquences	%
Expositive	86	80.37
Interrogative	10	9.34
Actives	7	6.54
Intuitive	4	3.75
Total	107	100

Les résultats de ce tableau nous révèlent qu'il y a prédominance de l'usage de la méthode expositive à l'Université du Burundi.

En effet, 86 étudiants sur 107, soit 80.37 % affirment que les professeurs utilisent uniquement la méthode expositive.

Mais, il faut signaler qu'il n'y a pas seulement usage de cette méthode car en effet, nous voyons que 10 étudiants sur 107, soit 9.34% soutiennent l'usage de la méthode interrogative, 7 étudiants sur 107, soit 6.54% nous signalent qu'il y a usage de la méthode active, tandis que 3.75% de nos enquêtés affirment qu'il y a prédominance de la méthode intuitive dans les premières années de l'U.B.

Nous savons qu'une méthode d'enseignement est une voie à suivre, la manière de s'y prendre pour donner un enseignement dans les meilleures conditions, pour obtenir le succès le meilleur.

La question est de savoir maintenant quelle méthode à adopter dans des classes aussi nombreuses. Nous avons constaté que 80.37% de nos enquêtés affirment qu'il y a prédominance de la méthode expositive.
Nous réalisons que cette méthode ne crée pas un bon climat propice à l'apprentissage et surtout dans des classes nombreuses. Certains étudiants ne sont pas contrôlés et ils en profitent pour déranger. Ace sujet, voici les propos d'un enquêté :

> *« Certains professeurs exposent la matière sans se soucier de ceux qui sont en train de déranger. »*[105]

Un autre poursuit en disant :

> *« Les professeurs utilisent la méthode expositive. Cette méthode n'est pas efficace surtout dans une classe qui compte plus de deux cents étudiants. La majorité rentre sans rien capter de la part du professeur.»*[106]

Nous constatons donc qu'une bonne méthode doit permettre à l'enseignant de contrôler sa classe. Cela n'est pas possible dans une classe nombreuse comme l'affirme G. AVANZINI :

---

[105] Propos d'un enquêté qui affirme la prédominance de la méthode expositive.
[106] Propos d'un enquêté qui affirme la prédominance de la méthode expositive.

« Dans une classe nombreuse, la vigilance du professeur ne peut que s'émietter. Le temps disponible pour s'occuper de chacun s'abrège ; les relations entre enseignant et enseigné se schématisent et s'appauvrissent. L'identification au maître devient plus malaisée car il apparaît comme un sujet lointain plus que comme un soutien qui aide et stimule. L'élève se sent abandonné et de moins en moins concerné. Il ne peut plus être personnellement encouragé. »[107]

Il faudrait donc chercher une méthode permettant le contrôle de tous les étudiants afin d'éviter les dérangements et permettre le bon succès.

Signalons que pour réussir, il ne suffit pas d'avoir une bonne méthode d'enseignement, mais il faut aussi avoir des supports didactiques suffisants et s'en servir adéquatement.

Nous allons essayer de le découvrir avec la question n°6.

VI. 5. Le matériel didactique

Question n°6 : Lors des enseignements, les professeurs font-ils appel au matériel didactique ?

Oui

Non

Justifiez votre réponse.

[107] AVANZINI, G., Echec scolaire, Paris, Ed. Le Centurion, 1977, p.16.

Tableau n°8 : Répartition des réponses selon que les professeurs utilisent ou non le matériel didactique

Réponses	Fréquences	%
Oui	24	22.4
Non	83	77.6
Total	107	100

Il ressort de ce tableau que la grande majorité des enquêtés (77.6%) s'accorde sur l'absence de l'usage du matériel didactique par les professeurs à l'U.B., alors qu'une petite minorité (22.4%) soutient le contraire.

Il faut noter que le matériel didactique revêt une importance capitale dans le processus d'enseignement-apprentissage. En effet, il permet à l'étudiant de manipuler et par conséquent de bien fixer ce qu'il a vu. C'est ce que nous rappelle aussi ce proverbe chinois :

« J'entends et j'oublie,
Je vois et je me souviens,
Je fais et je comprends. » [108]

Nous avons remarqué que le problème de manipulation du matériel didactique se présente presque partout dans tous les Facultés/Instituts.

[108] MACAIRE, F. et RAYMOND, P., cités par NTAWURISHIRA, L., Cours inédit de Psychologie Générale, Bujumbura, UB, FPSE, 1ère candidature, AA 1998-1999

Voici les propos d'un enquêté de la Faculté des Sciences :

« Depuis mon arrivée à l'Université du Burundi, je n'ai jamais vu un professeur utiliser un matériel didactique. »[109]

Un autre enquêté de la Faculté des Lettres poursuit :

« Personnellement, je ne sais même pas si le matériel didactique existe à l'Université du Burundi. »[110]

Remarquons que c'est un problème grave pour les étudiants qui sont appelés à mémoriser des théories qu'ils ne comprennent pas.

Nous sommes de l'avis de G. AVANZINI quand il dit :

« Sans matériel didactique, l'enseignement devient un exercice purement oral, l'apprentissage un exercice de manipulation. »[111]

Nous avons remarqué en outre, à travers les réponses de nos enquêtés, que même les 22.4% qui ont répondu Oui, ils l'ont fait pour certaines disciplines.
C'est par exemple le cas des étudiants des Facultés de Médecine, de Psychologie, etc.

---

[109] Propos d'un étudiant de la Faculté des Sciences.
[110] Propos d'un étudiant de la Faculté des Lettres.
[111] AVANZINI, G., op.cit., p.104.

Voici par exemple les propos d'un enquêté de la Faculté de Médecine :

> *« Nous utilisons le matériel didactique uniquement pour le cours d'anatomie »*[112]

Un autre de la Faculté de Psychologie poursuit :

> *« J'ai vu le professeur utiliser le matériel didactique dans le cours de fondements biologiques.»*[113]

Dans ces conditions, on ne peut pas prétendre espérer un travail de qualité permettant une réussite à la fin de l'année. Après ce petit tour d'horizon sur le matériel didactique, voyons maintenant le rythme d'enseignement des professeurs.

VI.6. Le rythme d'enseignement des professeurs

Question n°7 : Quel est le rythme d'enseignement de vos professeurs ?

-Très rapide

- Rapide

- Adéquat

- Très lent

Justifiez.

[112] Propos d'un étudiant de la Faculté de Médecine.
[113] Propos d'un étudiant de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.

Nous savons que tous les professeurs n'ont pas le même rythme d'enseignement. On en trouve qui sont très rapides, d'autres qui sont plus ou moins rapides et ceux qui sont très lents.

C'est ce que nous allons découvrir dans le tableau qui suit :

Tableau n°9 : Répartition des réponses selon le rythme d'enseignement des professeurs

Indicateurs	Fréquences	%
Très rapide	52	49
Rapide	28	26
Adéquat	14	13
Lent	3	3
Très lent	3	3
Nuancé	7	6
Total	107	100

Nous lisons à travers ce tableau que pour la majorité des enquêtés, le rythme est soit très rapide (49%), soit rapide (26%), soit un total de 75 % (49%+26%) qui condamnent le rythme d'enseignement des professeurs qui serait soit très rapide, soit rapide. Une minorité des enquêtés (13%) trouve le rythme adéquat, une toute petite minorité trouve le rythme soit lent (3%), soit très lent (3%) ce qui fait en tout 6%.

Enfin 6% de nos enquêtés nous rapportent que les cinq situations peuvent se présenter et que cela varie d'un professeur à l'autre ; mais aussi du volume horaire du cours. C'est donc ici une attitude nuancée.

Voici les propos d'un enquêté de cet avis :

« Quelquefois, toutes ces situations peuvent se présenter. Ça dépend du cours en place et du titulaire de ce cours. »[114]

Les enquêtés nous ont signalé que les professeurs sont lents surtout lors des travaux pratiques. Nous lisons cela dans les propos d'un étudiant de l'I.P.A. Physique-Technologie :

« Lors des travaux pratiques, le rythme d'enseignement des professeurs est très lent. Cette lenteur est due au manque de matériel didactique suffisant. »[115]

Il faut remarquer que tous les étudiants enquêtés n'ont pas exactement les mêmes points de vue. Cela peut s'expliquer par les habiletés propres à chacun.

Nous venons de voir les points de vue variés en rapport avec le rythme d'enseignement des professeurs.
Nous allons voir dans les lignes qui vont suivre si tous les étudiants ont la chance de fréquenter la bibliothèque.

[114] Propos d'un enquêté soutenant la présence des cinq situations.
[115] Propos d'un étudiant de l'I.P.A. Physique-Technologie.

VI.7. La bibliothèque

Nous savons que tout intellectuel soucieux de savoir plus doit se documenter. Pour les étudiants, la bibliothèque constitue un milieu privilégié de documentation. Nous allons essayer de voir si ce milieu est fréquenté par tous les ayants droit.

Question n°8 : Fréquentez-vous la bibliothèque ?

Oui

Non

Si, oui, en quoi vous sert-elle dans vos apprentissages ?

Si non pourquoi ?

Tableau n°10 : Répartition des réponses suivant que les étudiants fréquentent ou non la bibliothèque

Réponses	Fréquences	%
Oui	24	22.4
Non	83	77.6
Total	107	100

Les chiffres du tableau ci-dessus nous montrent que la grande majorité des étudiants (77.6%) ne fréquentent pas la bibliothèque. Inversement, une minorité des enquêtés (22.4%) fréquentent la bibliothèque. Ces derniers s'expriment en ces termes :

> *« Quelquefois, il nous arrive de fréquenter la bibliothèque parce que nous habitons les quartiers les plus proches du Campus.»*[116]

[116] Propos d'un étudiant qui fréquente la bibliothèque quelquefois.

Noter que c'est une minorité (22.4%) qui a cette chance de fréquenter la bibliothèque alors que la grande majorité (77.6%) n'en a pas.
Ceux qui ne fréquentent jamais la bibliothèque nous donnent des arguments :

> *« Nous habitons loin des campus, ce qui ne nous permet pas de fréquenter la bibliothèque. »*[117]

Un autre poursuit :

> *« Nous nous contentons seulement des notes des professeurs parce que nous n'avons pas l'occasion de consulter d'autres manuels nécessaires pour compléter les notes vues en classe. »*[118]

Cela constitue un problème majeur en ce qui concerne l'épanouissement des étudiants dans l'acquisition de nouveaux savoirs. En effet, les manuels de la bibliothèque permettent à l'étudiant de compléter les matières déjà vues, mais aussi d'ouvrir les horizons à l'étudiant comme l'affirment TORAILLE et al. :

> *« Les manuels offrent de plus en plus à l'élève la possibilité de préparer la leçon du maître par des exercices préliminaires d'enquête et d'analyse, l'entraînant méthodiquement à la pratique de l'observation et de la réflexion personnelle, réalisant un premier contact sympathique entre l'élève et le savoir à acquérir, ouvrant la curiosité et facilitant l'attention. »* [119]

---

[117] Propos d'un étudiant qui ne fréquente pas la bibliothèque.
[118] Propos d'un étudiant qui ne fréquente pas la bibliothèque.
[119] TORAILLE, R. et al., Psychopédagogie pratique, Paris, ISTRA, 1973, p.221.

Cependant, malgré l'importance évidente du manuel, nous remarquons que tous les ayants droit n'en profitent pas, et les conséquences retombent toujours sur ces derniers qui risquent d'échouer à la fin de l'année.

Nous venons de voir les problèmes en rapport avec l'usage de la bibliothèque, nous allons voir à travers la question qui suit si le volume horaire ne serait pas un handicap à la réussite des étudiants dans les premières années.

VI.8. Le volume horaire

Question n°9 : Le volume horaire vous permet-il de bien apprendre ?

Oui

Non

Justifiez.

Tableau 11 : Répartition des réponses sur le volume horaire

Réponses	Fréquences	%
Oui	5	4.7
Non	95	88.8
Nuancé	7	6.5
Total	107	100

En lisant ce tableau, nous remarquons que la grande majorité des étudiants (88.8%) trouvent que le volume horaire ne leur permet pas de bien apprendre.
Une petite minorité des enquêtés (4.7%) affirme que le volume horaire permet de bien apprendre, tandis qu'une autre minorité des enquêtés (7%) essaie de nuancer les points de vue.

Ceux qui affirment que le volume horaire ne leur permet pas de bien apprendre nous révèlent ce qui suit :

> *« Il est pratiquement impossible de suivre le cours avant et après-midi et faire une révision de la matière pendant la nuit. »*[120]

Dans cet ordre d'idées, un autre nous dit :

> *« Nous avons un horaire surchargé, nous rentrons chaque fois épuisés et nous dormons. »*[121]

Avec ces différents arguments, nous comprenons bien que le volume horaire ne crée pas un bon climat d'apprentissage chez les nouveaux étudiants, tous externes. Dans ces conditions, la réussite n'est pas possible pour la majorité d'entre eux.

Néanmoins, nous constatons qu'une petite minorité des étudiants (7%) nuancent leurs positions. Ces derniers nous affirment que la surcharge horaire dépend de beaucoup de facteurs. Voici à ce sujet les propos des étudiants :

> *« Les plus doués trouvent que le volume horaire n'est pas surchargé tandis que les moins doués le trouve surchargé. »*[122]

Un autre affirme ce qui suit :

---

[120] Propos d'un étudiant qui affirme que le volume horaire ne permet pas de bien apprendre.
[121] Idem.
[122] Propos d'un étudiant qui nuance son point de vue.

« Tout dépend de celui qui apprécie : Un cours peut paraître difficile pour les uns et facile pour les autres. Ces derniers auront des points de vue différents quant à la surcharge horaire de ce cours. »[123]

Ce sont des attitudes nuancées. Cela se comprend justement au regard des 4.7% qui affirment que le volume horaire ne constitue pas du tout un problème dans les apprentissages.

Nous venons de passer en revue les problèmes liés à l'organisation des enseignements et ses conséquences dans les premières années de l'Université du Burundi. Nous allons dans les lignes qui suivent expliquer les problèmes matériels et socio-économiques liés à l'apprentissage.

Nous sommes de l'avis d'Y. NDAYIZEYE quand il dit :

« Tout comme le rendement dans une entreprise dépend en grande partie des conditions de travail des ouvriers, le rendement scolaire de l'élève dépendra dans une large mesure des conditions dans lesquelles se déroulent les activités scolaires. Il faudra que ces conditions de travail soient les plus saines possibles .»[124]

Malheureusement, nous venons de voir ci-haut que les conditions de vie et de travail sont loin d'être saines à cause des problèmes d'organisation des enseignements à l'Université du Burundi.

---

[123] Propos d'un étudiant qui nuance son point de vue.
[124] NDAYIZEYE, Y., cité par NAHIMANA, Y., In Op. cit., p.42.

CHAPITTRE .VII. LES PROBLEMES MATERIELS ET SOCIO-ECONOMIQUES LIES A L'APPRENTISSAGE

La situation socio-économique est déterminante dans la scolarisation de toute nation. Cette scolarisation étant très coûteuse alors qu'elle est sollicitée par un nombre de plus grand de gens, il peut arriver que les choses s'arrangent d'elles-mêmes, ceci pour dire que des fois, on néglige un problème apparu parce qu'on est incapable de le résoudre. En essayant d'être plus précis à ce sujet, nous voulons parler des problèmes, cette fois-ci d'ordre matériel et socio-économique, observés chez les étudiants qui font l'objet de notre travail.

En effet, il s'agit des étudiants externes qui ont généralement des problèmes de logement, qui sont appelés à parcourir de longues distances sans moyens de déplacement, etc.

C'est donc à travers ce chapitre que nous allons en savoir plus.

VII.1. Le logement

Actuellement, le problème de logement est une réalité à l'Université du Burundi. Ce problème se pose de la façon suivante :

- les chambres sont limitées à l'Université du Burundi
- les nouveaux étudiants sont tous externes et ils doivent chercher ou louer une petite chambrette à une distance éloignée des campus.

Nous allons essayer de découvrir cela à travers les réponses données par les étudiants à cette question.

Question n°10 : Auriez-vous des problèmes de logement ?

Oui

Non

Si Oui, comment se posent-ils ?

Tableau n°12 : Répartition des réponses sur les problèmes de logement

Réponses	Fréquences	%
Oui	79	73.8
Non	28	26.2
Total	107	100

A travers les résultats du tableau ci-dessus, nous remarquons que 79 étudiants sur 107 enquêtés, soit 73.8% éprouvent des difficultés de logement. A l'inverse, seule une minorité des enquêtés (26.2%) ne connaît pas de problème de logement. Les explications qui nous ont été données montrent que la majorité des nouveaux étudiants éprouvent des difficultés en matière de logement.

Voici les propos d'un étudiant de cette catégorie :

« Je suis un nouveau venu de l'intérieur et je n'ai aucune connaissance à Bujumbura. »[125]

[125] Propos d'un enquêté ayant des problèmes de logement.

Un autre poursuit en ces termes :

> *«Nous sommes tous externes, nous ne sommes pas adaptés à cette vie d'externat en ville où les logements coûtent énormément cher. »*[126]

Nous voyons donc qu'avec cette réalité, certains étudiants peuvent même abandonner leurs études. La petite minorité n'éprouvant pas ce problème de logement s'explique en ces termes :

> *« Moi, j'habite chez mon oncle. Je n'ai aucun problème parce qu'il me supporte très bien. »*[127]

Un autre nous dit :

> *« Moi, j'habite chez moi à ROHERO »* [128]

Il faut remarquer que ces chances ne sont pas accordées à tout le monde comme nous venons de le voir plus haut. Les uns vont chercher où louer une petite chambre dans les bas quartiers de la ville, les autres ne vont pas supporter ces conditions de vie et ils vont abandonner. Il faut noter qu'il ne s'agit pas seulement des problèmes de logement ; d'autres problèmes s'ajoutent, comme par exemple la distance à parcourir pour se rendre à l'Université, le déplacement, etc.

---

[126] Propos d'un enquêté ayant des problèmes de logement.
[127] Propos d'un enquêté n'ayant pas ces problèmes.
[128] Propos d'un enquêté n'ayant pas ces problèmes.

Voyons par exemple les problèmes en rapport avec la distance à parcourir pour se rendre dans les amphithéâtres.

VII.2. La distance entre l'habitation et l'amphithéâtre

Comme nous l'avons déjà vu plus haut, les problèmes que connaissent nos étudiants sont multiformes. Voyons par exemple ce qu'il en est avec la distance à parcourir pour se rendre dans les amphithéâtres.

Question n°11 : Quelle est la distance qui sépare votre domicile de l'amphithéâtre ?

≤ 2 km

2-5 km

> 5 km

Tableau n°13 : Répartition des réponses selon la distance qui sépare le domicile de l'étudiant à l'amphithéâtre

Indicateurs	f°	%
≤ 2 km	18	16.82
2-5 km	45	42.05
> 5 km	44	41.13
Total	107	100

A travers les résultats du tableau n°13, nous voyons que la majorité des étudiants habite à une distance qui se situe soit, entre deux et cinq kilomètres (42.05%), soit à une distance supérieure à cinq kilomètres (41.13%), soit un total de 83.18% qui habitent à une distance supérieure à deux kilomètres.

Inversement, une petite minorité (16.82%) habite à une distance inférieure ou égale à deux kilomètres.

Les étudiants qui sont logés loin de leur faculté ou institut éprouvent des difficultés. Il leur est difficile d'arriver à temps au cours et cela affecte sans doute la compréhension de la matière comme l'affirme un étudiant enquêté :

> *« J'habite loin du campus. J'arrive toujours en retard pour me tenir debout derrière, et souvent, je ne saisis même pas ce que le professeur enseigne. »*[129]

Si on prend comme point de repère le campus MUTANGA qui se trouve au centre-ville, la distance moyenne parcourue par les nouveaux étudiants pour arriver dans les différents quartiers susceptibles de loger ces derniers (BUTERERE, BUYENZI, CIBITOKE, KAMENGE, KINAMA, KANYOSHA, MUSAGA et KINANIRA) est de 7km, c'est-à-dire 14 kilomètres aller-retour.

D'une façon générale, les conséquences ne manquent pas. On peut citer, entre autres les retards comme vient de le dire un de nos étudiants enquêtés, et les irrégularités au cours chez les étudiants et cela aura sans doute des répercussions sur la compréhension de la matière et donc sur la réussite

Nous allons essayer de poursuivre avec les problèmes de déplacement.

---

[129] Propos d'un étudiant qui habite loin du campus.

VII.3. Les problèmes de déplacement

Comme nous venons de le voir, la distance à parcourir est très longue chez les nouveaux étudiants, tous externes. Il se pose la question de savoir si tous ces étudiants trouvent facilement un moyen de déplacement efficace. C'est ce que nous allons découvrir avec la question qui suit.

Question n°12 : Dans votre vie estudiantine, avez-vous des problèmes de déplacement ?

Oui

Non

Expliquez.

Tableau n°14 : Répartition des réponses selon que les étudiants éprouvent ou non le problème de déplacement

Réponses	f°	%
Oui	83	77.6
Non	24	22.4
Total	107	100

Les chiffres de ce tableau montrent que la majorité des enquêtés (77.6%) éprouve d'énormes difficultés de déplacement. Seulement 22.6% des enquêtés n'éprouvent pas de problèmes de déplacement. En analysant les explications données par la majorité de nos enquêtés, on voit qu'elles sont presque les mêmes.
En effet, ils évoquent le manque de moyens pour se payer le bus, la longue distance à parcourir à pied, le fait de rentrer tard vers 18h00'.

Voici à ce sujet les propos d'un des enquêtés :

« Nous avons un problème sérieux de déplacement car nous habitons loin des auditoires. Et à voir la bourse qui ne nous permet même pas de nous rationner, comment pouvons nous trouver de l'argent pour prendre le bus de tous les jours ? »[130]

Un autre étudiant nous a fait un témoignage :

« Je quitte KANYOSHA 6h30' pour arriver à MUTANGA vers 8h00'. J'assiste difficilement au cours. A midi, je ne rentre pas. Je reste à l'intérieur du campus ou je circule un peu à NYAKABIGA. Si je trouve encore une petite somme, je prends un petit repas dans un petit restaurant et c'est à ce moment que je peux assister au cours de l'après-midi. Lorsque le cours est terminé, je rentre à pied et j'arrive à la maison vers 20h00'.
Très fatigué, je n'arrive pas à revoir la matière. » [131]

A ce propos, G.NZEY nous révèle aussi que :

« Dans la plupart des villes africaines, le transport en commun pose de sérieux problèmes, parce que certains quartiers ne sont pas desservis. Ainsi, les privés suppléent à cette insuffisance. Les étudiants doivent payer leur transport comme tous le monde. Etant donné leur modeste situation financière, beaucoup parmi eux sont obligés de marcher sur

[130] Propos des étudiants éprouvant des problèmes de déplacement.
[131] Témoignage d'un étudiant qui habite à Kanyosha.

de longues distances pour aller au cours et retourner à la maison. Il n'est pas impossible de rencontrer des étudiants qui effectuent en moyenne vingt kilomètres par jour à pied .»[132]

Nous comprenons que les étudiants éprouvent énormément de problèmes de déplacement et par conséquent, certains préfèrent ne pas rentrer à midi parce qu'ils parcourent une longue distance. Alors, dans ces conditions, on peut constater que bon nombre d'étudiants regagnent le domicile déjà fatigués.
Par conséquent, ils ne sont pas à mesure de fournir un effort intellectuel de qualité.

Néanmoins, il faut remarquer que tous les étudiants n'ont pas les mêmes problèmes de déplacement étant donné qu'ils n'habitent pas à une même distance des amphithéâtres. En témoignent les propos d'un étudiant qui habite le quartier NYAKABIGA.

« Je n'ai pas de problèmes de déplacement. J'habite le quartier NYAKABIGA II à une distance inférieure à 2 km par rapport à l'amphithéâtre. »[133]

Mais, nous réalisons que ceux qui n'ont pas ce problème de déplacement sont peu nombreux comme le montrent les résultats du tableau n°14. A cause de la distance éloignée du campus, bon nombre d'étudiants n'ont pas de moyens de regagner leur domicile à midi. On se pose donc la question de savoir s'ils prennent le repas de midi quand ils ont cours avant et après-midi. Nous allons voir les réponses que les étudiants donnent à ladite question.

---

[132] NZEY, G., op.cit., p.83.
[133] Propos d'un étudiant qui habite le Quartier NYAKABIGA.

Question n°13 : Prenez-vous le repas de midi quand vous avez cours l'avant et l'après-midi ?

Oui

Non

Si non, cela a-t-il des retombées sur le suivi des cours de l'après-midi ?

Le problème de déplacement affecte énormément les étudiants en ce qui concerne le repas de midi lorsqu'ils ont cours avant et après-midi.
Nous savons que tout travail intellectuel exige un minimum d'énergie. Lorsqu'on n'a pas suffisamment mangé, on ne peut pas prétendre produire un travail intellectuel de qualité. Ce problème se produit chez les nouveaux étudiants de l'U.B.

Tableau n°15 : Répartition des réponses selon que les étudiants prennent ou non le repas de midi quand ils ont cours l'avant et l'après-midi

Réponses	f°	%
Oui	28	26.2
Non	79	73.8
Total	107	100

Ces chiffres nous révèlent que la grande majorité des nouveaux étudiants (73.8%) ne prend pas le repas de midi quand ils ont cours l'avant et l'après-midi. Seule, une petite minorité (26,2%) prend le repas de midi quand elle a cours l'avant et l'après-midi. Ceux qui ont la chance de prendre le repas de midi nous affirment qu'ils habitent à une distance peu éloignée des campus.

Voici les propos d'un étudiant qui habite MUTANGA-SUD :

« Moi, j'habite MUTANGA-SUD, je rentre immédiatement quand je quitte l'amphithéâtre. Je mange et je retourne à l'Université sans problème. »[134]

Notons que cette chance appartient à une petite minorité d'étudiants. Nous le réalisons à travers les arguments avancés par les étudiants qui habitent les quartiers éloignés du campus. Voici par exemple les propos d'un étudiant qui habite BUTERERE :

« J'ai un problème sérieux. Je ne mange pas à midi quand j'ai cours après-midi à cause du problème de déplacement. »[135]

Les étudiants qui n'ont pas la chance de manger à midi nous affirment que cela a des retombées sur le suivi des cours de l'après-midi.
A ce sujet, voici les propos d'un étudiant qui habite à NYABUNYEGERI (Bujumbura Rural) :

« Je n'ai aucune connaissance ici en ville. Je quitte NYABUNYEGERI très tôt le matin pour suivre les cours avant-midi. Quand les autres rentrent à midi, moi je reste aux alentours du campus sans manger. Je retourne en classe à 14h00' et je commence à somnoler. »[136]

Il poursuit en disant :

---

[134] Propos d'un étudiant qui habite MUTANGA-SUD.
[135] Propos d'un étudiant qui habite BUTERRE.
[136] Propos d'un étudiant qui habite NYABUNYEGERI.

« Comme nous savons que le ventre creux n'a point d'oreilles, on ne peut pas bien suivre le cours de l'après-midi sans avoir pris quelque chose. La conséquence c'est l'échec. »[137]

Nous réalisons sans doute que les conditions de vie et de travail de ces étudiants handicapent la bonne marche des activités académiques.

Nous venons de voir les problèmes liés au déplacement et ses conséquences. Mais nous pensons que les problèmes que connaissent les nouveaux étudiants ne se limitent pas seulement à ce niveau. Nous voulons voir maintenant les problèmes liés au manque d'électricité et ses conséquences.

VII.4. Les problèmes d'électricité

Parmi les éléments qui favorisent un bon apprentissage, l'électricité occupe une place de choix. Etant donné que tous les étudiants rentrent le soir quand ils ont cours après-midi, ils doivent chercher où faire l'étude dans une salle bien éclairée. Nous voulons donc voir les problèmes liés au manque d'électricité à travers la question suivante :

[137] Propos d'un étudiant qui habite NYABUNYEGERI.

Question n°14 : Avez-vous de l'électricité dans votre domicile ?

Oui

Non

Si non comment faites-vous pour revoir la matière ?

Tableau n°16 : Répartition des réponses selon que les étudiants aient ou non de l'électricité

Réponses	f°	%
Oui	72	67.3
Non	35	32.7
Total	107	100

Ce tableau nous fait remarquer que beaucoup de nos répondants ont de l'électricité à leur domicile. Concrètement, 72 enquêtés sur 107, soit 67.3% affirment qu'ils ont de l'électricité à la maison. Le même tableau nous montre que 32.7% de nos répondants ont un problème d'électricité dans leurs maisons. Ceux-ci éprouvent des problèmes énormes lorsqu'ils ont besoin de revoir la matière pour préparer les examens.

A travers les propos des enquêtés n'ayant pas de l'électricité dans leurs domiciles, on remarque que certains sont obligés de se déplacer à la recherche des lieux éclairés pour faire l'étude, d'autres ne font pas d'étude le soir, d'autres encore s'organisent pour louer une salle d'étude mais avec difficulté. A ce sujet, les propos des enquêtés sont, on ne peut plus clairs :

« Je n'ai jamais fais l'étude du soir.

Pour préparer l'examen, je suis obligé de m'absenter au cours .»[138]

[138] Propos d'un enquêté ayant un problème d'électricité.

Un autre poursuit :

> *« Je fais l'étude à la bougie ou à une lampe à pétrole avec toutes les conséquences qui puissent en découler.*
> *Parfois, je ne trouve même pas de table adéquate, ni de chaise pour faire l'étude. »*[139]

Partant de ces propos, nous réalisons que les conditions matérielles ne sont pas bonnes pour favoriser le rendement académique. Remarquons que cela ne se remarque pas seulement au Burundi. Ainsi d'après les études menées au Sénégal par F. ZONABEND :

> *« Pour faire ses devoirs et apprendre ses leçons, l'élève externe dispose rarement d'une chambre pour lui seul. Parfois, il est obligé d'aller travailler dans la cour, lieu de réunion favori des membres de la concession et des voisins, mais fort peu propice au travail scolaire. En dernier ressort, il lui arrive d'aller travailler sur un banc dans la rue. »*[140]

Les étudiants avouent ne pas posséder de table pour faire l'étude. Ils sont obligés de travailler étant debout comme le souligne un enquêté :

> *« Chez moi, il n'y a pas de table ni de chaise. Quand je fais l'étude, je me place devant la maison dans une position debout, ce qui me fatigue énormément. »*[141]

---

[139] Propos d'un enquêté ayant un problème d'électricité.
[140] Fliz-ZONABEND, op.cit. p.52.
[141] Propos d'un étudiant éprouvant des problèmes causés par le manque de chaises et tables pour faire l'étude.

Nous entendons que le rendement doit être la conséquence de tout cela.

Dans la suite, nous allons essayer de voir si la bourse accordée aux étudiants parvient à couvrir ou non les besoins des étudiants.

VII. 5. L'insuffisance de la bourse

D'une manière générale, la situation financière conditionne la vie de tout homme.

Si on parvenait à résoudre le problème de la bourse à l'Université du Burundi, on aurait en fait résolu le problème en rapport avec la question sociale.

A ce sujet, G. NZEY nous affirme ceci :

> *« Il est à noter que la bourse d'études allouée actuellement aux étudiants dans beaucoup de pays africains, ne leur permet pas de subvenir facilement à leur besoin. »*[142]

C'est le cas de nos étudiants qui éprouvent d'énormes problèmes d'ordre matériel et financier.

Question n°15 : Avec votre bourse, parvenez-vous à satisfaire vos besoins matériels et sociaux ?

Oui

Non

Expliquez.

[142] NZEY, G., op.cit., p.125.

Tableau n°17 : Répartition des réponses selon que les étudiants parviennent ou non à satisfaire leur besoins matériels et sociaux avec la bourse

Réponses	f°	%
Oui	0	0
Non	107	100
Total	107	100

La lecture de ce tableau nous fait remarquer que tous les enquêtés s'accordent sur le point de vue selon lequel ils ne parviennent pas à satisfaire leur besoins matériels et sociaux avec leur bourse. Ils affirment que la bourse est insignifiante et qu'ils ne parviennent même pas à se payer une rame de papier après avoir mangé. A ce sujet les arguments avancés sont les suivants :

> *« Sur le marché, les prix montent d'une façon exponentielle et c'est impossible de survivre avec cette maigre bourse. »*[143]

Un autre poursuit :

> *« Nul n'ignore que la monnaie burundaise a connu une dévaluation alors que la bourse reste la même. Donc pour le moment, il est impossible de satisfaire même les besoins les plus élémentaires avec la bourse qu'on nous donne. »*[144]

Etant donné que tous nos informateurs sont des externes et que la majorité d'entre eux se débrouillent avec cette bourse dans leur vie estudiantine, à voir le coût

[143] Propos d'un étudiant ayant des problèmes de bourse.
[144] Propos d'un étudiant qui est aussi insatisfait par la bourse.

de l'alimentation en ville, du logement sans oublier le déplacement et d'autres besoins quotidiens, il est très normal que tous nos enquêtés affichent cette insatisfaction en soulignant l'insuffisance de la bourse. Avec cette situation, on ne peut pas espérer un travail de qualité.

Certains précisent même que parmi leurs amis, il y en a qui ont abandonné au cours de l'année et d'autres qui n'ont même pas tenté à cause de cette situation. D'autres sont obligés de faire quelques activités incompatibles avec les études comme le service dans les bistrots pendant la soirée pour subvenir à leurs besoins.
Nous remarquons que c'est une situation qui devrait normalement préoccuper tous les décideurs politiques de notre pays pour améliorer la qualité de tout le système éducatif burundais.
Nous sommes de l'avis de J. NDAYISABA et N. DEGRANDMONT quand ils disent :

> *« Par suite d'une certaine ignorance de ses besoins par l'entourage, le surdoué se sent blessé. Il diminue alors son appétit pour les activités intellectuelles. »*[145]

Nous pensons que cela peut se produire chez nos étudiants qui se retrouvent dans des classes nombreuses et sans moyens matériels suffisants. Ils peuvent se sentir abandonnés et se décider d'abandonner les études alors qu'ils étaient doués comme l'a dit un enquêté plus haut.

Après avoir fait ce petit tour d'horizon en ce qui concerne les problèmes matériels et socio-économiques, nous allons voir dans les lignes qui suivent les problèmes psychopédagogiques liés à l'apprentissage et à l'évaluation.

---

[145] NDAYISABA, J. et DEGRANDMONT, N., Les enfants différents, Montréal, Edition Logique, 1999, p.321..

CHAPITRE. VIII. PROBLEMES PSYCHOPEDAGOGIQUES LIES A L'APPRENTISSAGE ET A L'EVALUATION

Parmi les problèmes qui hantent les étudiants des premières années à l'Université du Burundi, il y a le manque de temps pour revoir la matière, le manque des infrastructures suffisantes pour faire l'étude, la vitesse des professeurs en matière d'enseignement, l'organisation et la gestion du temps chez les étudiants, l'étendue de la matière, la formulation des questions par les professeurs, le langage des professeurs, etc.

VIII.1. Problèmes psychopédagogiques liés à l'apprentissage

VIII.1.a. Le temps de révision de la matière

La révision de la matière est un facteur de succès chez l'étudiant. Il ne suffit pas donc d'emmagasiner la matière, mais faut-il avoir le temps de faire une révision. Voyons ce qu'il en est chez les nouveaux étudiants qui nous concernent dans cette étude.

Question n°16 : Avez-vous le temps de revoir la matière pour préparer vos examens ?

Oui

Non

Justifiez votre réponse

Tableau n°18 : Répartition des réponses selon que les étudiants ont ou non l'occasion de revoir la matière pour préparer l'examen

Réponses	f°	%
Oui	38	35.5
Non	69	64.5
Total	107	100

Après la lecture de ce tableau, nous nous rendons compte que la majorité des enquêtés (64.5%) n'ont pas le temps pour revoir la matière. Seulement 35.5% de nos répondants affirment qu'ils s'organisent pour trouver le temps de revoir la matière mais ils ont eux aussi des difficultés.

Cela se remarque à travers les propos suivants :

> *« Après le cours, quand j'arrive à la maison, je m'organise pour revoir la matière mais avec difficultés. Je ne parviens pas à revoir toute la matière parce que je suis obligé d'interrompre pour préparer le repas du soir .»*[146]

Un autre ajoute ceci :

> *« Nous nous organisons à quatre dans une petite chambrette. Lorsque je ne suis pas de rôle pour préparer le repas du soir, je revois la matière, mais lorsque je suis de rôle, je ne peux pas revoir cette matière. »*[147]

[146] Propos d'un enquêté qui affirme avoir le temps de revoir la matière le soir.
[147] Propos d'un enquêté ayant le temps de revoir la matière.

Nous réalisons que même ceux qui affirment avoir le temps de revoir la matière pour préparer les examens travaillent dans de mauvaises conditions. Ceux qui n'ont pas le temps de revoir la matière affirment qu'ils rentrent à la maison étant abattus, ce qui ne leur permet pas de revoir la matière.
Voici à ce point les propos des enquêtés :

> *« Je quitte le campus MUTANGA pour me rendre à BUTERERE à 18h00'. Des fois, je rentre à pied. Etant très fatigué, je prends douche et je dors. »*[148]

Un autre poursuit :

> *« Nous n'avons pas le temps de revoir la matière car nous étudions de 8h00' à 12h00' et de 14h00' à 18h00'. On rentre étant trop fatigués et il nous est impossible de relire les notes .La conséquence c'est l'échec à l'examen.»*[149]

Nous remarquons que la grande majorité de nos enquêtés n'a pas le temps de revoir la matière alors que la révision de la matière est une condition primordiale pour réussir. Cela nous conduit à dire que les étudiants des premières années n'étudient pas dans les mêmes conditions. C'est ainsi qu'on assiste à des échecs de tout ordre.

En matière d'échec, il ne s'agit pas seulement de jeter le tort sur l'insuffisance du temps pour revoir la matière. Il faut noter aussi la part des effectifs élevés. C'est ce que nous allons voir avec la question n°17.

---

[148] Propos d'un étudiant qui habite BUTERERE..
[149] Propos d'un étudiant ayant un problème de revoir la matière.

VIII.1.b. Problème des effectifs et le rythme d'enseignement

Question n°17 : Les effectifs d'étudiants sont-ils proportionnels aux infrastructures en place à l'U.B. ?

Oui

Non

Justifiez votre réponse.

Nous savons que pour qu'il y ait un enseignement de qualité, il faut un petit nombre d'étudiants par classe. C'est l'avis de J. WATSON quand il écrit :

> « *Donnez-moi une demi-douzaine d'enfants sains, laissez-moi les élever à ma façon et je vous garantis que j'en ferai tout ce que vous voudrez – médecin, avocat, artiste, ingénieur, rétameur, tailleur, mendiant ou voleur-.* »[150]

Nous allons voir ce que pensent les nouveaux étudiants à propos des effectifs d'étudiants par rapport aux infrastructures en place à l'U.B.

[150] WATSON, J., cité par HUSSEN, T., L'influence du milieu social sur la réussite scolaire, Paris, OCDE ; p.65.

Tableau n°19 : Répartition des réponses selon que les effectifs d'étudiants sont proportionnels ou non aux infrastructures en place à l'U.B.

Réponses	f°	%
Oui	0	0
Non	107	100
Total	107	100

Les résultats du tableau ci-dessus nous montrent que tous les étudiants enquêtés s'accordent sur le fait que les effectifs d'étudiants ne sont pas proportionnels aux infrastructures en place à l'U.B. Nous lisons à travers ce tableau que 100% de nos enquêtés sont de cet avis.

Les propos de nos enquêtés sont plus explicites. En voici quelques uns :

«Il est très regrettable de voir que les autorités du pays et celles de l'U.B. ne voient plus l'importance de la qualité de l'éducation .»[151]

Un autre poursuit :

« Dans ces dernières années, les effectifs des nouveaux étudiants sont toujours croissants alors que les infrastructures restent les mêmes. Dans ces conditions, il est évident qu'on ne peut pas prétendre espérer un meilleur rendement. Un étudiant qui a le malheur de s'asseoir derrière préfère regagner son domicile. »[152]

[151] Propos d'un étudiant enquêté qui affirme le problème lié aux infrastructures.
[152] Propos d'un étudiant qui déplore l'organisation de l'U.B.

Par ces différents propos, il y a lieu de comprendre que les effectifs d'étudiants dans les premières années sont loin d'être proportionnels aux infrastructures en place à l'U.B.

Les conséquences de cet état de choses sont multiples :

- Les étudiants sont mal assis, ce qui ne favorise pas un bon apprentissage ;
- Ceux de derrière ne voient pas au tableau noir ;
- Ils n'entendent pas les enseignements des professeurs étant donné que les amphithéâtres ne sont pas sonorisés, etc.

Dans ces conditions, nous réalisons qu'il est difficile d'espérer un bon rendement à la fin de l'année. Il ne s'agit pas seulement des problèmes en rapport avec les effectifs élevés d'étudiants. C'est pourquoi dans le point qui suit, nous allons nous intéresser à la question de savoir si les professeurs se soucient beaucoup plus de terminer la matière que de la faire assimiler par les étudiants, si donc le rythme d'enseignement est adéquat.

<u>Question n°18</u> : A l'U.B., les professeurs se soucient beaucoup plus de terminer la matière que de la faire assimiler par les étudiants.
Vrai
Faux
Expliquez.

Tableau n°20 : Répartition des fréquences selon que les professeurs se soucient beaucoup plus de terminer la matière que de la faire assimiler par les étudiants

Réponses	f°	%
Vrai	104	97.2
Faux	3	2.8
Total	107	100

L'observation des chiffres de ce tableau nous montre que la quasi-totalité de nos enquêtés (97.2%) s'accordent sur le fait que les professeurs se soucient beaucoup plus de terminer la matière que de la faire assimiler par les étudiants.
Nous remarquons également à travers ce tableau que seulement 2.8% sont d'avis contraire. Cela est donc regrettable puisque nous savons que pour bien apprendre et faire asseoir les apprentissages, il faut d'abord comprendre ce qu'on est en train d'apprendre. Nous réalisons que cela n'est pas le cas chez nos jeunes étudiants comme le souligne la grande majorité d'entre eux :

« Les professeurs ne donnent pas des explications suffisantes ;
- Les étudiants n'ont pas le temps de poser des questions ;
- Certains étudiants ne parviennent même pas à prendre les notes ;
- Les professeurs courent seulement avec le temps sans se soucier de la compréhension de la matière. »[153]

Remarquons que les retombées sont toujours en défaveur de ces étudiants qui ont de fortes chances d'échouer à la fin de l'année.

[153] Propos des étudiants enquêtés qui affirment que les professeurs cherchent à terminer les programmes sans se soucier de la compréhension par les étudiants.

Il faut noter que tous les étudiants ne s'accordent pas sur le fait que les professeurs se soucient beaucoup plus de terminer la matière que de la faire assimiler par les étudiants. Mais il s'agit d'une petite minorité qui nous affirme ceci :

> *« - Il y a des professeurs qui vont très rapidement sans expliquer la matière et d'autres qui l'expliquent convenablement ;*
> *- Il y a des professeurs qui donnent le temps de poser la question et ceux qui n'en donnent pas ».*[154]

Il s'agit ici d'une vision nuancée pour dire que tout varie d'un professeur à un autre. En fait, les résultats de l'enquête nous ont montré que la grande partie de nos enquêtés s'accorde sur le fait que les professeurs ne se soucient pas tellement de la compréhension de la matière, mais plutôt qu'ils se soucient seulement de terminer les programmes. Nous réalisons que c'est une situation problématique au niveau de l'enseignement supérieur étant donné que tous les étudiants n'ont pas le même niveau intellectuel de base pour pouvoir affronter cet enseignement et dans les mêmes conditions.

Nous allons dans la suite chercher à savoir s'il n'y a pas des étudiants qui peuvent échouer à cause d'une influence des amis. Il s'agit ici de saisir l'influence des pairs dans la réussite ou l'échec.

VIII.1.c. L'influence des pairs

Dans la détermination du comportement d'un individu, nous savons que le groupe auquel appartient cet individu joue un grand rôle. C'est le cas d'un étudiant

[154] Propos des enquêtés qui avouent que certains professeurs expliquent la matière.

externe qui doit s'organiser pour faire l'étude à la maison étant entouré par des amis d'un mauvais comportement. Celui-ci peut se retrouver devant un échec dont il n'est pas directement responsable.

Question n°19 : Y a-t-ils des étudiants qui échouent à cause de l'influence de leurs amis ?

Oui

Non

Justifiez

Tableau n°21 : Répartition des réponses sur l'influence des pairs

réponses	f°	%
Oui	72	67.3
Non	35	32.7
Total	107	100

Le tableau ci-dessus nous fait constater qu'un nombre élevé de nos informateurs, c'est-à-dire 72 enquêtés sur 107 soit 67.3% affirme que certains étudiants peuvent échouer à cause de l'influence des amis. Seulement 32.7% n'acceptent pas le fait d'échouer à cause de l'influence des amis. Ils soutiennent que les étudiants de l'Université du Burundi sont assez grands pour ne pas être influencés par leurs amis.

Voici à ce sujet les propos d'un étudiant enquêté :

> *« Non car chaque étudiant est responsable de lui-même, il doit savoir l'objectif qu'il vise. Il ne peut pas se laisser influencer par ses amis.*[155]

[155] Propos d'un étudiant qui n'est pas influencé par ses amis.

Un autre poursuit dans le même sens en disant :

> *« A l'U.B., il n'y a pas d'enfant. Chacun connaît ce qu'il est venu faire. »*[156]

Ceux qui admettent l'influence des amis comme facteur d'échec nous affirment ce qui suit :

> *« A l'U.B., il y a trop de liberté. Beaucoup d'étudiants sont influencés par les amis ou par le groupe, alors qu'ils n'ont pas les mêmes capacités intellectuelles. »*[157]

Un autre ajoute :

> *« On peut avoir un ami délinquant pouvant te conduire dans des groupes pour oublier le travail de tous les jours. »*[158]

A travers ces arguments, on remarque qu'il s'agit des problèmes de gestion du temps, mais aussi des problèmes d'organisation propres à chacun.

Nous allons voir dans les lignes qui vont suivre la part de l'étendue de la matière dans l'échec.

---

[156] Propos d'un étudiant qui n'est pas influencé par ses amis.
[157] Propos d'un étudiant qui est influencé par ses amis.
[158] Propos d'un étudiant qui est influencé par ses amis.

VIII. 1. d. L'étendue de la matière

Nous avons vu plus haut que les programmes des premières années à l'U.B. sont surchargés. Cela a sans doute des retombées sur les étudiants qui doivent fournir un effort pour parcourir tout le programme dans de mauvaises conditions.

Question n°20 : A votre avis, l'étendue de la matière peut-elle être un facteur d'échec chez les étudiants ?

Oui

Non

Si oui, comment ?

Tableau n°22 : Répartition des réponses sur l'étendue de la matière comme facteur d'échec

Réponses	f°	%
Oui	86	80.4
Non	21	19.6
Total	107	100

Ce tableau montre que la grande majorité de nos informateurs (80.4%) admet que l'étendue de la matière peut être un facteur d'échec.

Inversement, une minorité de nos répondants (19.6%) soutient que tout varie d'un cours à un autre.

Ceux qui admettent que l'étendue de la matière peut être un facteur d'échec nous signalent ce qui suit:

> *« La matière est vaste alors que nous sommes externes. Nous ne trouvons pas de temps suffisant pour revoir toute la matière et cela occasionne sans doute un échec. »*[159]

Un autre ajoute :

> *« Si la matière est vaste, avec le système d'évaluation continue, on n'a pas le temps pour la préparer et cela occasionne un échec »*[160]

Nous réalisons à travers ces propos que l'étendue de la matière peut être un facteur d'échec lorsque les étudiants n'ont pas le temps suffisant pour parcourir toute cette matière. C'est donc le cas des étudiants des premières années de l'U.B. qui sont presque en totalité externes et qui rentrent fatigués, mais qui vivent aussi dans des conditions misérables.

Nous venons de passer en revue les quelques problèmes psychopédagogiques liés à l'apprentissage dans les premières années de l'U.B. Dans les lignes qui suivent, nous voulons poursuivre avec les quelques problèmes liés à l'évaluation des apprentissages.

---

[159] Propos d'un étudiant qui affirme que l'étendue de la matière peut occasionner un échec.
[160] Propos d'un étudiant qui affirme que l'étendue de la matière peut occasionner un échec.

En fait, nous sommes de l'avis de J. CARDINET, quand il dit :

« Aborder le problème de l'évaluation, c'est nécessairement toucher à tous les problèmes fondamentaux de la pédagogie.»[161]

C'est ce que nous allons essayer de faire avec le point suivant.

VIII.2. Problèmes liés à l'évaluation des apprentissages

Dans le processus d'enseignement-apprentissage, l'évaluation des connaissances permet de savoir si l'objectif pédagogique a été atteint. Ladite évaluation est reconnue actuellement comme *« un des points d'entrée privilégiés de l'étude du processus d'enseignement-apprentissage. »*[162]

Dans ce point, nous voulons mettre en évidence, à travers les propos des enquêtés, comment les questions sont formulées, le langage utilisé, si toute la matière est parcourue, etc. et ce que tout cela peut occasionner comme conséquence chez les étudiants évalués.

VIII.2.a. Formulation des questions d'examen

Parmi les éléments ayant une incidence sur la réussite ou l'échec, les deux faces d'une même médaille, on peut citer la façon de poser les questions à l'examen.

---

[161] CARDINET, J., Evaluation scolaire et mesure, Paris, DE BOECK, Sa, 1988,p.5.
[162] Ibidem

Question n°21 : La façon de poser les questions d'examen vous satisfait-elle ?

Oui

Non

Expliquez votre position.

Tableau n°23 : Répartition des réponses sur la façon de poser les questions par les professeurs

Réponses	f°	%
Oui	8	7.5
Non	99	92.5
Total	107	100

Nous constatons dans ce tableau que les étudiants ne sont pas satisfaits de la façon de poser les questions d'examen. En effet, la réponse « non » a été évoquée par la très grande majorité des répondants (92.5%), alors qu'une petite minorité des répondants (7.5%) affirme être satisfaite par le façon dont les professeurs posent les questions d'examens.

Pour savoir ce qui pousse nos enquêtés à être insatisfaits de la façon dont les professeurs posent les questions d'examen, nous avons particulièrement retenu les propos de cet étudiant :

« Plusieurs professeurs favorisent le par cœur, d'où la tentation de tricher chez certains étudiants. »[163]

[163] Propos d'un étudiant non satisfait par la façon de poser les questions à l'examen.

Dans l'ensemble, la plupart des étudiants s'inquiètent de l'évaluation à l'U.B.. Nous pensons que c'est parce qu'ils n'ont pas assez de temps pour mémoriser la matière d'examen. Par ailleurs, ils redoutent le par cœur parce qu'il s'agit 'une évaluation qui manque de validité comme le précise G. DE LANDSHEERE.

> *« Un examen qui ne porterait que sur la seule mémoire en négligeant donc les autres processus intellectuels supérieurs ne serait pas valide au sens général du terme. »*[164]

Au manque de validité occasionné par les questions de mémoire s'ajoute le langage utilisé par les professeurs lors des examens, comme nous allons le voir dans les lignes qui suivent.

VIII.2.b. Le langage des professeurs lors des examens

Question n°22 : Lors de l'examen, le langage utilisé par les professeurs dans la formulation des questions est-il compréhensible pour les étudiants ?

Oui

Non

Expliquez.

[164] DE LANDSHEERE, G., op. cit., p.179.

Tableau n°24 : Répartition des réponses sur la compréhensibilité du langage des professeurs lors de l'examen

Réponses	f°	%
Oui	81	75.7
Non	26	24.3
Total	107	100

Il transparaît du tableau ci-dessus que la majorité des enquêtés (75.7%) affirment que le langage utilisé par les professeurs dans la formulation des questions lors de l'examen est compréhensible par les étudiants.

Par contre, nous remarquons que 26 étudiants sur 107 enquêtés(24,3%) affirment le contraire. Ceux-ci essaient de nuancer la situation. Ils nous signalent ce qui suit :

> *« Les étudiants n'ont pas le même niveau intellectuel. Il y a ceux qui comprennent facilement le langage utilisé par les professeurs lors de la formulation des questions de l'examen et ceux qui ne comprennent pas du tout. »*[165]

Nous pensons que tout cela dépend de la formation de base de chacun. En effet, comme nous l'avons signalé plus haut, les étudiants arrivent à l'Université du Burundi avec des niveaux de connaissance différents. Certains proviennent des collèges communaux n'ayant pas de professeurs qualifiés, tandis que d'autres proviennent des lycées de renom. Nous comprenons aisément que le niveau d'adaptation au langage du professeur ne sera pas le même, et par voie de conséquence, les moins forts vont échouer tandis que les plus forts vont réussir.

[165] propos d'un étudiant qui avoue que les professeurs utilisent un langage compréhensif.

Cependant, les professeurs devraient au préalable se rassurer si les étudiants ont au moins compris le sens des questions pour ne pas se poser des questions sur les questions. Ces dernières devraient donc être compréhensibles par les étudiants. Ce qui permettrait de rendre plus efficace l'évaluation des apprentissages.

Nous savons par ailleurs que la note chiffrée que les professeurs accordent au cours de l'évaluation n'est pas toujours objective.
En effet, les instruments utilisés ne sont ni valides, ni standardisés, ni fidèles. Un étudiant peut échouer alors qu'il devrait réussir. Le contraire n'est pas exclu. A propos de la subjectivité dans l'évaluation, beaucoup de recherches ont été faites, mais nous nous référons surtout à celles de G. DE LANDSHEERE quand il parle du problème de la subjectivité dans l'évaluation des apprentissages

A ce sujet, L. NTAWURISHIRA signale l'importance de la formulation des questions et de l'objectivité dans le choix de celles-ci :

> *« Les questions doivent être claires et précises. Les professeurs doivent éviter de créer des ambiguïtés chez les étudiants. Les questions doivent parcourir toute la matière vue en classe.»*[166]

Nous allons voir si cela est le cas chez les professeurs de l'Université du Burundi.

---

[166] NTAWURISHIRA, L., Cours inédit de psychopédagogie générale, U.B., FPSE, 1ère candidature, AA 1998-1999.

VIII.2.c. L'étendue de la matière dans l'évaluation

Question n°23 : Lors de l'évaluation, les professeurs parcourent-ils l'ensemble de la matière ?

Oui

Non

Expliquez.

Tableau n°25 : Répartition des réponses selon que les professeurs parcourent ou non toute la matière lors de l'évaluation

Réponses	f°	
Oui	32	29.9
Non	75	70.1
Total	107	100

A partir de ce tableau, nous nous rendons compte que la grande majorité des enquêtés (70.1%) déclare que les professeurs ne parcourent pas l'ensemble de la matière lors de l'évaluation. Le même tableau nous fait remarquer que 29.9% des enquêtés avouent que les professeurs parcourent toute la matière lors de l'évaluation.

Remarquons que d'une façon générale, les étudiants des premières années à l'U.B. déplorent que les professeurs ne parcourent pas l'ensemble de la matière lors de l'évaluation.

Cela constitue un sérieux problème :

> *« Certains professeurs peuvent poser une ou deux questions sur une matière très vaste. Cela occasionne trop d'échecs chez les étudiants. »*[167]

Nous pensons que ces arguments sont fondés, étant donné que si vous avez une matière vaste, certains chapitres peuvent vous paraître faciles alors que d'autres ne le sont pas. En outre, en se choisissant des questions couvrant une grande partie de la matière, le professeur risque de favoriser certains étudiants et d'en défavoriser d'autres. En fait, l'étudiant peut maîtriser30% de la matière et réussir parce que les questions d'examen ont été choisis dans les 30% tandis qu'un autre qui a maîtrisé les 70% peut échouer parce que le choix n'a pas été opéré dans les 70%. Dan un cas comme dans l'autre, le but de l'évaluation n'est pas atteint comme le souligne M. KARIKUNZIRA :

> *« L'évaluation est l'acte de déterminer si les objectifs éducationnels ont été atteints et de porter un jugement de valeurs sur les données éducationnelles en vue d'une décision éclairée. »*[168]

Nous pensons que c'est le but ultime de tout éducateur soucieux de la promotion de l'éducation. Pour y arriver, le professeur devrait se rassurer si toute la matière a été comprise, ce qui n'est pas le cas à l'U.B. comme nous venons de le voir ci-haut.

---

[167] Propos d'un étudiant qui affirme que les professeurs ne parcourent pas toute la matière lors de l'évaluation.

[168] KARIKUNZIRA, M., cité par SINDAYIGAYA, G., in Les facteurs des disparités des résultats au concours national dans les écoles primaires de la Mairie de Bujumbura, Mémoire inédit, Bujumbura, U.B., F.P.S.E., 1997, p.159.

Si un étudiant a la malchance d'être interrogé sur un seul chapitre seulement, alors qu'il ne l'a pas maîtrisé, il se voit échoué. Dans ces conditions, on ne peut pas dire que le professeur a été objectif à son égard. Le professeur devrait donc choisir l'examen se rapportant sur toute l'étendue de la matière pour donner la chance à tout le monde, comme nous venons de le voir plus haut. N'oublions pas que nous sommes dans l'évaluation sommative et que la subjectivité professorale à ce niveau peut signifier notamment exclusion de l'étudiant.

Nous réalisons donc que les étudiants de l'UB éprouvent en général de sérieux problèmes au niveau de l'évaluation des connaissances. En effet, certains peuvent ne pas comprendre le langage des professeurs au niveau de la formulation des questions, d'autres se retrouvent devant des questions qui ne coiffent pas toute l'étendue de la matière et ils peuvent échouer dans ces conditions.
Les professeurs devraient dès lors tenir compte de toutes ces considérations pour promouvoir une éducation de qualité à l'U.B.

CONCLUSION GENERALE ET SUGGESTIONS

1. Conclusion générale

Au terme de ce travail, il nous paraît nécessaire de retracer les grandes lignes qui le constituent avant de confronter les résultats de l'enquête avec les objectifs de notre recherche.

En effet, ce travail a comme titre : « L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE ET L'EVALUATION TELS QUE PERCUS PAR LES ETUDIANTS DES DEUX NOUVELLES PROMOTIONS A l'U.B., EDITION 2002-2003. »

A ce sujet, notre objectif général était d'étudier à travers les propos des étudiants, les problèmes que rencontrent les étudiants des deux nouvelles promotions en première année de l'UB dans le processus d'enseignement-apprentissage et son évaluation.
Nous avons articulé ce travail sur deux parties.

La première partie a été réservée au cadre théorique. Après avoir défini les concepts de notre sujet à l'étude, nous avons abordé des généralités sur l'enseignement-apprentissage et l'évaluation des enseignements et des apprentissages. Toujours dans cette même partie, nous avons émis nos considérations méthodologiques et formulé nos objectifs de recherche.

La deuxième et dernière partie de notre travail concerne la présentation, l'analyse et l'interprétation des données de l'enquête. Cette partie traite des trois

chapitres suivant : Les problèmes d'organisation des enseignements, les problèmes matériels et socio-économiques liés à l'apprentissage et enfin, les problèmes psychopédagogiques liés à l'apprentissage et à l'évaluation.

Après un bref rappel, il apparaît nécessaire de voir jusqu'à quel point nous avons atteint notre objectif.

En effet, il s'agissait d'étudier, à travers les propos des étudiants, les problèmes que rencontrent les étudiants des deux nouvelles promotions en première année de l'UB dans le processus d'enseignement-apprentissage et son évaluation.

Les problèmes tels que nous les avons analysés, sont relatifs aux points suivants : Les problèmes liés à l'organisation des enseignements, les problèmes matériels et socio-économiques liés à l'apprentissage et enfin les problèmes psychopédagogiques liés à l'apprentissage et à l'évaluation.

Les informations récoltées pour tous ces problèmes montrent qu'en fin de compte, les étudiants des deux nouvelles promotions en première année de l'U.B. connaissent divers problèmes qui handicapent leur vie d'étudiants et hypothèquent leur réussite académique.

S'agissant des problèmes liés à l'organisation des enseignements, nous avons constaté qu'ils se posent avec acuité. En effet, nous avons réalisé à travers les propos des enquêtés qu'il y a un problème d'organisation des programmes. En effet, 93.5% des enquêtés affirment que les programmes sont surchargés.

Nous avons également constaté qu'il y a un problème de communication entre professeurs et étudiants. Les effectifs sont très élevés presque dans toutes les facultés et instituts. Les étudiants qui habitent loin des campus sont toujours en retard.
Ils ne parviennent pas à entendre, ni voir ce qui est écrit au tableau noir, lorsque les professeurs sont en train d'enseigner. Les méthodes d'enseignement sont aussi loin de produire un rendement de qualité, puisqu'on a constaté la prédominance de la méthode expositive (80.37%). Nous avons par ailleurs trouvé qu'il y a absence de l'usage du matériel didactique par les professeurs, lesquels ont en outre un rythme d'enseignement très rapide et tout cela ne favorise pas la compréhension des étudiants. Enfin, les étudiants fréquentent peu la bibliothèque et se plaignent d'avoir un volume horaire très élevé.

Du côté matériel, social et économique, nous avons constaté que les étudiants éprouvent un problème de logement. En effet, ils sont quasiment tous externes et ils n'ont pas de moyens suffisants pour payer le loyer. Ils sont par ailleurs appelés à effectuer de longues distances qui entraînent la fatigue et par conséquent l'échec. Nous avons remarqué que beaucoup d'étudiants (73.8%) ne parviennent même pas à manger le repas de midi lorsqu'ils ont cours l'avant et l'après-midi.

En outre, nous avons constaté que la majorité des étudiants enquêtés ont un problème d'électricité (67.3%). Dans ces conditions, ils ne parviennent pas à faire l'étude dans de bonnes conditions pour revoir la matière et préparer les examens. Tous ces problèmes matériels et socio-économiques tiennent généralement à l'insuffisance de la bourse et ont des retombées néfastes sur la réussite académique des étudiants.

S'agissant des problèmes psychopédagogiques liés à l'apprentissage et à l'évaluation, nous avons remarqué que les étudiants avaient des problèmes pour trouver un temps suffisant pour revoir une matière très vaste, particulièrement quand ils ont des pairs étudiants peu portés à la chose académique dont ils subissent la mauvaise influence. L'inadéquation des infrastructures académiques de même que le rythme d'enseignement constituent d'autres obstacles à la réussite des étudiants.

En effet, les effectifs sont très élevés ; ce qui fait que certains étudiants ne trouvent même pas de place pour s'asseoir et quand ils ont la chance d'en trouver, ils sont assis tout au fond des salles de cours et ils ne peuvent alors ni entendre correctement le professeur, ni voir ce qui est écrit au tableau noir.

Le rythme d'enseignement des professeurs étant lui-même généralement très rapide, la compréhension s'en trouve handicapée.

Enfin, l'autre type de problèmes rencontrés par les étudiants concerne l'évaluation des apprentissages. Tantôt, les questions d'examen sont formulées de façon peu compréhensible par les étudiants ; ce qui amène ces deniers à se poser des questions sur les questions et cela est peu favorable à la réussite. Tantôt les questions ne couvrent pas une grande partie de la matière. Dans un cas comme dans l'autre, l'étudiant s'en trouve pénalisé.

En définitive, nous venons d'analyser les différents problèmes organisationnels, matériels, socio-économiques et psychopédagogiques auxquels se trouvent confrontés les étudiants des deux nouvelles promotions dans les premières années de l'U.B. Lesquels problèmes grèvent le processus d'enseignement-apprentissage et son évaluation et ont des retombées négatives sur la réussite

académique de ces derniers et donc sur leur avenir socioprofessionnel ou sur leur avenir tout court, si du moins nous nous plaçons dans le cadre de la méritocratie où le diplôme a le droit de cité.

Néanmoins, nous ne pouvons pas prétendre avoir épuisé notre sujet dans tous ses aspects dans la mesure où non seulement il est complexe, mais aussi il concerne un domaine qui est vaste et qui connaît des changements au jour le jour.

Dans l'espoir de voir qu'un jour, le système d'enseignement-apprentissage et de l'évaluation va se passer dans de meilleures conditions à l'U.B., nous restons convaincu que d'autres recherches beaucoup plus exhaustives dans ce sens pourront être effectuées. Cependant, avant de clôturer notre travail nous avons jugé bon de formuler quelques suggestions.

2. Suggestions

A l'endroit du gouvernement

1. Construire d'autres infrastructures pouvant servir d'auditoires pour les étudiants nouveaux dont les effectifs vont croissants.
2. Améliorer les conditions de vie des étudiants tant du côté académique que social.
3. Fournir un matériel didactique nécessaire à tous les facultés/instituts et appeler les professeurs à s'en servir.
4. Supprimer le système d'externat à l'U.B. pour permettre aux nouveaux étudiants d'apprendre dans de meilleures conditions.

5. Sinon, augmenter la bourse des étudiants pour qu'ils puissent vivre décemment et étudier dans de bonnes conditions

A l'endroit des professeurs

1. Essayer de concrétiser un peu plus la matière en recourant notamment beaucoup plus au matériel didactique.
2. Rendre le rythme d'enseignement plus propice au suivi des apprenants et donc à une meilleure compréhension de la matière enseignée.
3. Parcourir toute la matière du programme lors du choix de l'examen et éviter des questions ambiguës, mal formulées ou incompréhensibles par l'étudiant.
4. Préparer des séances de révision pour permettre aux étudiants de poser des questions.

A l'endroit des étudiants

1. Savoir qu'ils sont appelés à s'adapter à des conditions de vie et de travail dures et nouvelles.
2. Fournir un effort particulier propre à une bonne réussite.
3. Eviter d'adhérer à des groupes de délinquants ou à ceux des étudiants peu sérieux.
4. Se documenter pour rehausser leur niveau de connaissance.

BIBLIOGRAPHIE

1. OUVRAGES GENERAUX

1. ALBOU, P., Les questionnaires psychologiques, Paris, PUF, 1973.
2. ALTET, M., Les pédagogies de l'apprentissage, Paris, PUF, 1997.
3. AVANZINI, G., L'échec scolaire, Paris, Edition du Centurion, 1977.
4. BASTIN, G., L'hécatombe scolaire, Bruxelles, Dessart, 1966.
5. BLAT-JIMENO, G, Echec scolaire dans l'enseignement primaire, moyens de le combattre, Paris, UNESCO, 1984.
6. CARDINET, J., Evaluation scolaire et mesure, Paris De Boeck, Sa, 1988.
7. DEBESSE, M. et MIALARET, G. , Traités des sciences pédagogiques, T_6, Paris, PUF, 1978.
8. DE LANDSHEERE, G. et DE LANDSHEERE, V., Définir les objectifs de l'éducation, Paris, PUF, 1982.
9. DE LANDSHEERE, G., Evaluation continue et examen, précis de docimologie, Bruxelles, Edition Labor, 1980.
10. D'HAINAULT, L.D., Concepts et méthodes de la statistique ; Bruxelles, Edition Labor, 1975
11. DELORS, J., L'éducation, un trésor est caché dedans, Paris, UNESCO, 1996.
12. DOTTRENS, R.,Tenir sa classe, Yaoundé, Presse de production de manuels et d'auxiliaires de l'enseignement, 1994.
13. GHIGLIONE, R. et MATALON, B. , Les enquêtes sociologiques, Paris, Armand Colin, 1980.

14.GOSLING, P., Qui est responsable de l'échec scolaire ? Paris, PUF, 1992.

15.HOTYAT,F et DELEPINE-MESSE,D., Dictionnaire Encyclopédique de pédagogie moderne, Paris, édition Labor, 1973.

16.JAVEAU, C. et al., Les secrets des sondages enfin révélés, Bruxelles, Ed. Labor, 1989.

17.JAVEAU, G., L'enquête par questionnaire, Bruxelles, U.L.B., 1972.

18.LEON, A., Manuel de psychologie expérimentale, Paris, PUF, 1977.

19.MACAIRE, F. et RAYMOND, P., Notre beau métier, Paris, édition Saint-Paul, 1966

20.MIALARET, G., Pédagogie générale, Paris, PUF, 1991.

21.MORISSETTE, D., La mesure et l'évaluation en enseignement, Québec, les presses de l'Université LAVAL, 1984.

22.MUCCHIELLI, R., Le questionnaire dans l'enquête psychosociale, connaissance des problèmes, 5e éd., revue et augmentée, Paris, ESF,1973.

23.NDAYISABA, J. et DEGRANDMONT, N., Les enfants différents, Montréal, édition logique, 1999

24.NOIZET, G. et CAVERNI, J.P., Psychologie de l'évolution scolaire, Paris, PUF, 1978.

25.PELICIER, Y.,Univers de la psychologie, Lidis, Paris, 1978-1981.

26.PINTO, R. et GRAWITZ, A., Méthodes des sciences sociales, Paris, DALLOZ, 1964

27.PLANCHARD, E.,La pédagogie contemporaine , Louvain, NEUCHATEL, 1968.

28.PREGENT, R., La préparation d'un cours, connaissances de base utiles aux professeurs et aux chargés de cours, Montréal, Edition de l'Ecole Polytechnique, 1990.

29.ROTHMAN, M.A., Sciences et recherche, Paris, Nouveaux horizons, 1969.

30.SALVAT, H., L'intelligence, mythe et réalité, Paris, Editions sociales,

31.TORAILLE, VILLARD, R. et EHRHARND, J., Psychopédagogie pratique, Paris, ISTRA, 1973.

32.ZONADEND, F., Les lycéens de Dakar, essaie de sociologie de l'éducation, Paris, 1968.

2. AUTRES DOCUMENTS

1. BEPES, Cours de psychopédagogie, Première Lycée pédagogique, Bujumbura, BEPES, 1983
2. KALONGO-TUMBA : Pour une évaluation efficace des apprentissages dans l'enseignement supérieur « Bulletin de pédagogie universitaire », n°1, janvier, 1981
3. NTAWURISHIRA, L., Cours inédit de psychopédagogie, Bujumbura, UB, FPSE, 1ère candidature, AA 1998-1999
4. NTIRANDEKURA, A., Cours inédit de psychotechnique, Bujumbura, UB, FPSE, 2ème candidature, AA 1999-2000
5. NZINAHORA, I., Cours inédit de docimologie, Bujumbura, UB, FPSE, 1ère licence, AA 2000-2001
6. SIBOMANA, P, Evaluation en Education : Les divergences entre évaluateurs comme obstacle au contrôle de la qualité du produit (Communication lors de la semaine de l'Université), Bujumbura, UB, Août 1998.
7. SINDAYIGAYA, G., Les facteurs des disparités des résultats au concours national dans les écoles primaires de la Mairie de Bujumbura, Mémoire inédit, Bujumbura, UB, FPSE, 1997

Annexes

UNIVERSITE DU BURUNDI
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET
DES SCIENCES DE L'EDUCATION

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE

A. CONSIGNE

Cher(e) étudiant(e) :

Le présent questionnaire que nous vous adressons a pour but de solliciter votre aimable collaboration dans le rassemblement des données contribuant à la réalisation de notre travail de mémoire.

Etant donné que notre travail porte sur l'enseignement-apprentissage et l'évaluation, nous vous avons choisi (e) parce que nous estimons que vous pouvez nous livrer les informations nécessaires que nous recherchons.

Nous vous prions donc de vous exprimer individuellement et en toute sincérité en répondant au questionnaire en annexe tout en vous garantissant le strict anonymat dans le traitement des informations que vous nous aurez livrées. Vous aurez ainsi contribué à l'avancement de la recherche dans le domaine des sciences de l'éducation.

N.B. Si vous n'avez pas assez de place, mettez la réponse au verso tout en indiquant le numéro de la question.

Nos sincères remerciements

NJEJIMANA P. Claver

Etudiant Mémorand.

B. IDENTIFICATION DE L'ENQUETE

Faculté/Institut :

Sexe :

Question n°1 : Que pensez-vous du programme des différents Cours de 1ère candidature ?

a)Surchargé

b)Suffisant

c)Peu chargé.

Question n°2 : Ces programmes sont-ils adaptés au niveau des étudiants ?

Oui

Non

Justifiez.

Question n°3 : La façon d'enseigner de vos professeurs est-elle efficace ?

Oui

Non

Expliquez.

Question n°4 : Lors des enseignements, y a-t-il un problème de communication entre étudiants et professeurs ?

Oui

Non

Justifiez.

Question n°5 : Lors des enseignements, les professeurs recourent-ils à la Méthode :

- Expositive
- Interrogative
- Active
- Intuitive

Cette méthode aurait-il un impact sur l'acquisition de la matière ?

Question n°6 : Lors des enseignements, les professeurs font-ils appel au matériel didactique ?

Oui

Non

Justifiez votre réponse.

Question n°7 : Quel est le rythme d'enseignement de vos professeurs

- Très rapide
- Rapide
- Adéquat
- Très lent

Justifiez.

Question n°8 : Fréquentez-vous la bibliothèque ?

Oui

Non

Si oui, en quoi vous sert-elle dans vos apprentissages ?

Si non pourquoi ?

Question n°9 : Le volume horaire vous permet-il de bien apprendre ?

Oui

Non

Justifiez.

Question n°10 : Auriez-vous des problèmes de logement ?

Oui

Non

Si oui, comment se posent-ils ?

Question n°11 : Quelle est la distance qui sépare votre domicile de l'amphithéâtre ?

≤ 2 km

2-5 km

> 5 km.

Question n°12 : Dans votre vie estudiantine, avez-vous des problèmes de déplacement ?

Oui

Non

Expliquez.

Question n°13 : Prenez-vous le repas de midi quand vous avez cours l'avant et l'après-midi ?

Oui

Non

Si non, cela a-t-il des retombées sur le suivi des cours de l'après-midi ?

Question n°14 : Avez-vous de l'électricité dans votre domicile ?

Oui

Non

Si non comment faites-vous pour revoir la matière ?

Question n°15 : Avec votre bourse, parvenez-vous à satisfaire vos besoins matériels et sociaux ?.

Oui

Non

Expliquez.

Question n°16 : Avez-vous le temps de revoir la matière pour préparer vos examens ?

Oui

Non

Justifiez votre réponse.

Question n°17 : Les effectifs d'étudiants sont-ils proportionnels aux infrastructures en place à l'U.B. ?

Oui

Non

Justifiez votre réponse.

Question n°18 : A l'U.B., les professeurs se soucient beaucoup plus de terminer la matière que de la faire assimiler par les étudiants.

Vrai

Faux

Expliquez.

Question n°19 : Y a-t-il des étudiants qui échouent à cause de l'influence de leurs amis.

Oui

Non

Justifiez.

Question n° 20 : A votre avis, l'étendue de la matière peut-elle être un facteur d'échec chez les étudiants ?

Oui

Non

Justifiez.

Question n° 21 : La façon de poser les questions d'examens vous satisfait-elle ?

Oui

Non

Expliquez votre réponse.

Question n°22 : Lors de l'examen, le langage utilisé par les professeurs dans la formulation des questions est-il compréhensible par les étudiants ?

Oui

Non

Expliquez.

Question n° 23 : Lors de l'évaluation, les professeurs parcourent-ils l'ensemble de la matière ?

Oui

Non

Expliquez.