

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE(CRFD) EN
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET
EDUCATIVES

UNITE DE RECHERCHE ET FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE
L'EDUCATION ET INGENIERIE
EDUCATIVE

FACULTE DES SCIENCE DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE CURRICULA ET
EVALUATION



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING CENTER(DRTC) IN
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL RESEACRH AND
TRAINING SCHOOL IN EDUCATION
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF CURRICULUM
AND EVALUATION

**ÉVALUATION DU SYSTÈME LMD ET FORMATION
DES ÉTUDIANTS DE GÉOGRAPHIE À LA FACULTÉ
DES ARTS, LETTRES ET SCIENCES HUMAINES
(FALSH) DE L'UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I**

*Mémoire présenté et soutenu publiquement le 21 Juillet 2023 en vue de l'obtention du Master en
Sciences de l'Education*

Filière : **Management de l'Éducation**

Option : **Conception et évaluation des projets éducatifs**

Par :

Doraline DONGMO DONFACK

Matricule : **18X3504**

Titulaire d'une Licence en Géographie Physique



Jury

Qualité	Noms et grade	Universités
Président	FONKOUA Pierre, Pr	UYI
Rapporteur	Sévérin NWAHA, CC	UYI
Membre	MBEH Adolf TANYI, CC	UYI

À

Mon bien aimée feu grande sœur **Floriane TSAPZE**

REMERCIEMENTS

Ce travail a bénéficié du concours d'un grand nombre de personnes envers qui nous voulons manifester et témoigner notre reconnaissance et notre profonde gratitude. En premier lieu, nous remercions le Dr Séverin NWAHA qui a bien voulu diriger cette étude avec pour seul objectif, le résultat sans tenir compte des conditions du travail. Sa patience, sa disponibilité inconditionnelle et ses multiples conseils, critiques, orientations et recommandations nous ont été d'une très grande importance. Nous serons fiers si les résultats de ce travail lui permettront d'oublier tous les sacrifices consentis. Car nous lui devons tout ce qu'il y a de meilleur dans ce travail.

Nous remercions aussi le Doyen, tous les enseignants et le personnel administratif de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I pour les connaissances et le savoir qu'ils nous ont transmis. Nous les rassurons que ce nouvel effort est le résultat de leur investissement indéniable. Nous n'oublions pas M. Josué BALOMA, Coordonnateur National du CEFAN, pour avoir accepté de nous accueillir comme stagiaire au sein de sa structure ; à mon encadreur de stage, M. Olivier TANKEU Chargé de Programme, qui tout au long de ce programme nous a conseillé, aidé, et accompagné lors de nos différentes missions ou tâches et le Charge de la Communication et de Plaidoyer, M. René BAKOTA, ainsi que les cadres pour nous avoir accueilli chaleureusement et nous avoir apporté l'aide théorique et pratique nécessaire au bon déroulement du stage. De manière sincère, nous rassurons Mme Odette MBOUGUE notre mère que son assistance et son soutien quotidiens, surtout ses nuits blanches à nos côtés n'ont pas été une perte de temps. Quant à la famille DONGMO et particulièrement nos parents, nous croyons que les résultats de ce travail leur feront oublier tous leur investissement pour notre éducation jusqu'à ce jour.

Nous tenons à remercier tous nos informateurs en appréciant à sa juste valeur la qualité des informations et de la documentation qu'ils nous ont fournies. Les mêmes remerciements vont également à l'endroit de ceux qui nous ont servi d'interprètes. Nous n'oublions pas toutes les âmes de bonne volonté qui nous ont soutenus de près ou de loin pour l'accomplissement de ce travail de manière particulière. Nous pensons à nos camarades de classe en particulier Joël BAFON pour tous les conseils et la documentation nécessaire pour élaborer ce travail ; Brenda, Nathalie, Elsie, Michelle ADA et Nzounkeu pour leur soutien et encouragement inconditionnelle d'aller au bout de ce travail de recherche. Par conséquent, nous prions tous ceux qui n'ont pas été nommément cités de trouver ici, l'expression indicible de notre reconnaissance et d'accepter nos excuses et notre regret le plus profond. Car ceci est la conséquence des exigences académiques.

SOMMAIRE

DÉDICACE	i
REMERCIEMENTS	ii
SOMMAIRE	iii
ILLUSTRATIONS	iv
LISTES DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	v
RÉSUMÉ	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE	5
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	6
CHAPITRE II : REVUE CRITIQUE DE LA LITTÉRATURE.....	22
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE	57
CHAPITRE III : CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	58
CHAPITRE IV : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES.....	67
CHAPITRE V : DISCUSSION ET PERSPECTIVES.....	82
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	90
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	93
ANNEXE	99
TABLE DES MATIÈRES	102

ILLUSTRATIONS

I. FIGURES

Figure 1 : Model Summary ^b	77
Figure 2 : ANOVA ^a	78
Figure 3 : Coefficients	78

II. GRAPHIQUES

Graphique 1 : Identifiant du répondant.....	68
Graphique 2 : Représentation graphique sur la professionnalisation de l'enseignement en géographie.....	70
Graphique 3 : Représentation graphique sur l'évaluation pédagogique	72
Graphique 4 : Représentation graphique de l'assurance qualité interne	74
Graphique 5 : Répartition de l'échantillon de répondants sur la formation en géographie.....	76

III. TABLEAUX

Tableau 1 : Tableau synoptique de recherche	56
Tableau 2 : Tableau représentatif des effectifs	62
Tableau 3 : Répartitions d'échantillon selon les informations relatives à l'identification des participants.....	68
Tableau 4 : Répartition de l'échantillon par rapport à la professionnalisation de l'enseignement	69
Tableau 5 : Distribution d'échantillon selon l'évaluation de la pédagogie	71
Tableau 6 : Distribution d'échantillon par rapport à l'évaluation de l'assurance qualité interne ..	73
Tableau 7 : Répartition d'échantillon par rapport à la formation en géographie	75

LISTES DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

AUA : Association des Universités Africaines

BAD : Banque Africaine de Développement

BID : Banque Islamique de Développement

BIRD/BM : Banque Internationale pour la Reconstruction et le Développement ou Banque Mondiale

BIT : Bureau International du Travail

BFUG : Bologna Follow-up Group

BTS : Brevet de Technicien Supérieur

CAMES : Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur

CATSIAGET : Cartographie, Télédétection et Systèmes d'Informations Appliqués à la Gestion Durable des Territoires

CC : Contrôle Continu

CEA : Commission Économique pour l'Afrique

CÉAC : Communauté des États Membre de l'Afrique Centrale

CEFAN: Cameroon Educational For All Networks

CEMAC : Communauté Économique de l'Afrique Centrale

CMES : Conférence Mondiale sur l'Enseignement Supérieur

CONFEMEN : Conférence des Ministres de l'Éducation Nationale

DEA : Diplôme d'Études Approfondies

DEUG : Diplôme d'Études Universitaires Générales

EPT : Éducation Pour Tous

ES : Enseignement Supérieur

IDH : Indice de Développement Humain

FALSH : Faculté des Arts ; Lettres et Sciences Humaines

LMD : Licence, Master, Doctorat

MINESUP : Ministère de l'Enseignement Supérieur

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économique

ODD4 : Objectifs du Développement Durable 4

OIT : Organisation Internationale du Travail

ONG : Organisations Non Gouvernementales

ONU : Organisation des Nations Unies

PANEJ : Plan d'Action National pour l'Emploi des Jeunes

PIB : Produit Intérieur Brut

PND : Plan National de Développement

PNUD : Programme des Nations Unies pour le Développement

PVD : Pays en Voie de Développement

RESEN : Rapport d'État du Système Éducation Nationale

TD : Travaux Dirigés

TP : Travaux Pratiques

UE : unités d'enseignement

URAMDEUR : Urbanisme, Aménagement et Développement Urbain

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

UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

RÉSUMÉ

Le but de cette étude est d'évaluer l'influence de la réforme du système LMD sur la formation des étudiants de Géographie de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines à l'Université de Yaoundé 1. Tout ceci part du constat selon lequel les étudiants issus de la filière géographie n'ont pas assez d'expérience pour intégrer le marché du travail ou ne reconnaissent pas la valeur de leur expérience acquise et la majorité d'entre eux est incapable de s'auto-employer. Située dans la lignée théorique du capital humain de Becker, expérientiel de Kohl et faisant un lien entre le problème de formation et faible niveau de qualification des apprenants de Géographie. Ce travail examine les principales contraintes liées à la professionnalisation des enseignements ; la pédagogie, les ressources humaines et matérielles qui agissent négativement sur l'efficacité de la formation des étudiants de Géographie de l'Université de Yaoundé 1. A l'aide d'un questionnaire, une enquête a été menée au prêt de quelques étudiants de Géographie, l'analyse des données collectées sur le terrain révèle que le système LMD a une influence significative sur la formation des étudiants en Géographie. Ce qui a permis de faire quelques suggestions pouvant contribuer à l'amélioration de l'offre de formation en Géographie.

Mots clés : **Évaluation ; Système LMD ; Formation ; Faculté**

ABSTRACT

The purpose of this study is to evaluate the influence of the reform of the LMD system on the training of Geography students in the Faculty of Arts, Letters and Human Sciences at the University of Yaoundé 1. This is based on the observation that students in the geography program do not have enough experience to enter the job market or do not recognize the value of their acquired experience, and that the majority of them are unable to be self-employed. Situated in the theoretical lineage of Becker's human capital, Kohl's experiential and linking the training problem to low skill levels of Geography learners. This work examines the main constraints related to the professionalization of teaching; pedagogy, human and material resources that negatively affect the effectiveness of the training of Geography students at the University of Yaoundé 1. With the help of a questionnaire, a survey was conducted among some Geography students. The analysis of the data collected in the field reveals that the LMD system has a significant influence on the training of Geography students. This allowed us to make some suggestions that could contribute to the improvement of the training offer in Geography.

Key words: Evaluation; LMD system; Training; Faculty

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le Système LMD (Licence-Master-Doctorat) est un système d'évaluation d'études supérieures organisé autour de trois diplômes : la Licence, le Master et le Doctorat. Le diplôme de Licence qui se prépare en six semestres (Bac+3), le Master en quatre semestres (Bac+5) et le Doctorat en six semestres (Bac+8) ont été introduits au cours de l'année académique 2007-2008 dans les institutions universitaires du Cameroun. Les diplômes d'origine française, Diplôme d'Études Universitaires Générales (DEUG), Maîtrise et Diplôme d'Études Approfondies (DEA) ont ainsi disparu du paysage. Cette évolution était prévisible puisque le système Licence-Maîtrise-Doctorat/PhD créé par Arrêté ministériel N°99/0055/MINESUP/DDES du 16 novembre 1999 portant dispositions générales applicables à l'organisation des enseignements et des évaluations dans les Universités d'État du Cameroun éliminait déjà le Doctorat du 3ème Cycle qui existait à l'Université de Yaoundé depuis sa création.

Les missions assignées aux institutions d'enseignement supérieur (IES) sont fixées par le Ministère de l'Enseignement Supérieur. Elles émanent des lois N°98/004 du 04 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun et N°005/2001 donnant au système éducatif camerounais de nouvelles orientations qui se traduisent dans les objectifs suivant : La formation des citoyens enracinés dans leur culture, mais ouvert au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun, la promotion de la science, de la culture du progrès social ; du renforcement de l'éthique et de la conscience nationale, la promotion de la démocratie et du développement de l'esprit démocratique, la formation et le perfectionnement des cadres ; la recherche de l'excellence dans tous les domaines de la connaissance ; l'éducation à la vie de famille.

D'origine anglo-saxon, le système de formation LMD est une expansion rapide à l'échelle planétaire. Ceci s'explique par le fait qu'il est en concordance avec le nécessaire effort de la rationalisation des ressources publiques et avec les impératifs de la globalisation. Les programmes de formation doivent s'apprécier en fonction d'une pluralité d'objectifs. Pour l'enseignement supérieur nous pensons qu'elles doivent répondre à au moins deux préoccupations essentielles : premièrement dispenser le savoir universel c'est-à-dire l'ensemble des connaissances qui permettent de développer l'esprit critique, mettre en avant l'approche structurante chez les apprenants ; créer un environnement favorable pour le rayonnement et développement de la science ; la culture et la civilisation. Deuxièmement dispenser le savoir-faire, développer les connaissances et les aptitudes qui permettent de répondre aux besoins

présents et futurs de la société. Ce sont ces connaissances qui assurent l'adéquation formation-emploi et qui permet d'améliorer l'environnement.

Le Cameroun première économie de la zone CEMAC, porte une claire vision de développement dont l'un des principaux objectifs est de « donner des compétences et aptitudes aux étudiants des établissements facultaires classiques leur permettant de trouver un emploi ou de s'auto-employer » (MINESUP, 2018, p.33), articulant ainsi son ambition d'atteindre les objectifs de croissance, de la prospérité et de la cohésion sociale, telle qu'elle est définie dans le document de Stratégie Nationale de Développement à l'horizon 2030 (SND30). Cet engagement est présent dans les discours officiels et vise une meilleure gestion des flux d'étudiants et une insertion facile des jeunes dans la vie active (Abdourhaman, 2018).

La formation supérieure au Cameroun fait l'objet d'une importante demande sociale, pour un bon nombre de jeune le passe pour l'Enseignement Supérieur est vu comme une garantie d'une vie professionnelle et sociale réussie. Mais on constate que ces dernières années, un changement spectaculaire des étudiants et une explosion démographique estudiantine, car le diplôme est vu comme une étape vers un emploi de qualité. Ils attendent à cet effet que leurs études leur offrent l'opportunité pour accéder au marché de l'emploi. Ainsi, l'offre de formation universitaire doit alors s'adapter à une grande variété d'étudiants et une diversification des métiers.

Par ailleurs, la formation développée s'est trouvée largement invalidée. Il y a des déséquilibres importants entre les formations dispensées, le niveau de qualification des apprenants et les besoins de l'économie. Dans le but de mener à bien notre recherche qui a pour objet d'évaluer l'influence de la réforme du système LMD sur la formation des étudiants de géographie de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines à l'Université de Yaoundé I. Nous avons structuré notre travail en deux parties comportant cinq chapitres.

La première partie ou cadre théorique comprend deux chapitres respectivement intitulés :

Problématique de la recherche : Elle est consacrée à la formulation du problème, les questions de recherche, les objectifs poursuivis par l'étude, l'intérêt de l'étude, la délimitation du cadre de l'étude, l'approche notionnelle ;

Revue critique de la littérature : Elle porte sur la recension des écrits et l'ancrage théorique.

La deuxième partie dénommée cadre méthodologique et opératoire comprend trois chapitres :

Approche méthodologique : Ce chapitre est consacré aux méthodes et techniques d'investigations, la démarche utilisée pour la collecte des données ;

Présentation et analyse des résultats : Ce chapitre de notre travail présente les résultats issus des enquêtes de nos répondants ;

Interprétation des résultats : Dans ce dernier chapitre de la recherche, nous interprétons les résultats au regard des éléments théoriques, notamment en tenant compte des réponses de nos répondants et de faire quelques suggestions à l'endroit du gouvernement ainsi que la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines et le département de Géographie.

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

Ce premier chapitre de notre travail retrace le contexte général du système LMD partant du processus de son adoption à Bologne avec ses objectifs et sa mise en pratique en Europe et dans tout le monde occidental. Dès lors, cela nous a donné l'occasion de parler de la Communauté Économique et Monétaire de l'Afrique Centrale (CEMAC) avant de voir le cas particulier du Cameroun en tant que pays et de l'Université de Yaoundé I dans sa Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines (FALSH), l'un des établissements de mise en pratique. C'est le recadrage en grande partie de ce contexte général et particulier qui nous permis de poser sans difficulté le problème scientifique de notre présent sujet de recherche.

1.1.Contexte général

Le système de l'enseignement supérieur (universitaire) s'est toujours occupé de la spécialisation des apprenants. Mais le nouveau système au sein de cette grande sphère mise en place à l'aube des années 2000 reconnu sous le vocable LMD (Licence-Master-Doctorat) a été imaginé pour éviter les pertes de temps d'avant. Cette révision des programmes universitaires s'appuie sur le triptyque (Professionnalisation-Employabilité-Numéricalisation). Comment le système LMD est appliqué au Cameroun dans certaines filières comme la Géographie à la FALSH (Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines) de l'Université de Yaoundé I ?

Il est utile de faire une remarque préliminaire d'ordre lexical. Plusieurs termes sont utilisés dans la littérature scientifique pour désigner la dynamique de changements des structures des programmes de l'enseignement supérieur qui a commencé avec la rencontre organisée par le ministre français à La Sorbonne en mai 1998. L'expression «processus de Bologne» suggère un mouvement et indique un lieu qui serait son point de départ. Bologne est une ville italienne qui a accueilli le sommet des 29 ministres européens en 1999 au sein de son université fondée en 1088 et considérée comme la plus ancienne du monde occidental. L'expression est employée par l'Organisation des Nations Unies pour l'Education la Science et la Culture (l'UNESCO), l'Organisation de la Coopération et de Développement Economique (l'OCDE) et la plupart d'auteurs.

Par contre, les documents officiels français préfèrent les expressions « accords dits de Bologne », « processus de la Sorbonne » ou « processus de la Sorbonne/Bologne ». Sur le territoire français ou les pays africains francophones liés au système universitaire français, l'expression « réforme du système LMD (Licence-Master-Doctorat) » s'est aussi généralisée pour faire davantage référence à la restructuration des cycles universitaires dans le cadre du Processus de Bologne. On perçoit dans cette « lutte des mots » une dimension sociopolitique puisque les appellations utilisées en France semblent

contester la ville de Bologne comme point de départ du processus de changement au profit d'une réhabilitation de l'université française de la Sorbonne (Charlier, 2008).

En se basant sur une enquête par entretiens et un dépouillement d'archives (Ravinet, 2009) a cherché à expliciter la genèse du Processus de Bologne. C'est Claude Allègre, Ministre français de l'Enseignement Supérieur qui a pris l'initiative de réunir ses trois collègues d'Allemagne, du Royaume-Uni et d'Italie les 24 et 25 mai 1998 à La Sorbonne, (première université française). La raison évoquée par le ministre français pour tenir ce colloque est la célébration du 800^e anniversaire de la fondation de l'Université de la Sorbonne. Le choix des trois ministres allemand, britannique et italien s'explique par des affinités personnelles avec Claude Allègre. (Charlier, 2009) trouve toutefois le prétexte fallacieux, résultant d'un léger travestissement de la vérité historique puisque l'année 1198 censée être l'année de la fondation de l'Université de la Sorbonne n'est aucunement liée à l'histoire des universités en France. D'autres motivations sont donc à rechercher ailleurs. Chacun des quatre pays était en effet confronté à des problématiques nationales relatives à la gestion et aux réformes de l'enseignement supérieur.

En France, l'enseignement supérieur devait faire face à trois priorités : rapprocher l'enseignement supérieur et la recherche, des universités et des grandes écoles ; combler le manque d'ouverture internationale et la perte d'attractivité relative du pays ; enfin, créer une instance indépendante d'évaluation des universités pour favoriser la concurrence entre elles. Le rapport de la commission présidée par (Jacques Attali, 1998) sur l'enseignement supérieur relevant plusieurs de ces points est remis au ministre en février, et le texte prend soin d'annexer des synthèses sur les réformes en cours ou la situation de l'enseignement supérieur en Allemagne, en Italie et aux États-Unis, en guise de comparaison internationale. C'est un document qui va jouer «un rôle dans la cristallisation de la vision de la Sorbonne» (Ravinet, 2009, p.37).

En Allemagne, on était préoccupé par la durée des études rendant le système universitaire peu efficace et du manque d'attractivité des étudiants internationaux. Le ministre italien envisageait une réforme curriculaire pour faire naître une université de masse efficace.

La Déclaration de la Sorbonne, qui peut être considérée comme le document fondateur du Processus de Bologne, stipule clairement le projet d'harmoniser l'architecture du système d'enseignement supérieur à l'échelle européenne en y associant les autres pays. L'harmonisation progressive des structures d'ensemble de nos diplômes et de nos cycles d'études sera rendue possible par un renforcement de l'expérience existante, par des diplômes conjoints, des projets-pilotes et un dialogue avec toutes les parties

concernées. [...] Nous lançons un appel aux autres États membres de l'Union, aux autres pays de l'Europe pour nous rejoindre dans cet objectif, à toutes les universités européennes pour consolider la place de l'Europe dans le monde. (Allègre, Berlinguer, Blackstone et Rüttgers, 1998, p.2).

Le projet d'harmonisation n'est pas suscité ici par des pressions normatives ou mimétiques, mais est apparu pour chacun des quatre ministres comme une stratégie de politique interne. C'est en juin 1999, que 25 pays européens, répondant à l'appel des quatre ministres (français, italien, britannique et allemand), vont se retrouver dans la ville de Bologne pour fixer les objectifs et le contenu du processus qui aboutira à l'harmonisation des structures de formation d'enseignement supérieur dans l'espace européen.

1.2. Les objectifs du processus de Bologne

L'agenda élaboré par les ministres ou représentants des 29 pays européens lors du sommet de Bologne le 19 juin 1999 est dans la suite de la Déclaration de la Sorbonne. Il s'agit de créer un espace européen de l'enseignement supérieur par l'harmonisation des structures et des programmes de formation. Le texte élaboré conjointement par les participants (Ministres Européens de l'Éducation, 1999) intitulé Déclaration de Bologne ne mentionne pourtant pas le terme *harmonisation*. Nous pensons comme (Charlier, 2009) que l'omission relève d'une stratégie diplomatique, pour ne pas vexer les gouvernements représentés qui verraient dans ce terme une sorte d'abandon de la souveraineté des États signataires. Mais l'harmonisation reste le point focal des six objectifs déclinés qui peuvent être ainsi résumés (Ministres Européens de l'Éducation, 1999, p.2) :

- le premier objectif était l'adoption «d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables», à l'aide d'un «Supplément au diplôme». L'employabilité des jeunes et la compétitivité mondiale du système d'enseignement supérieur européen sont les résultats escomptés ;
- le deuxième objectif stipulait l'adoption d'une structuration du parcours de la formation supérieure en deux cycles (avant et après licence) dont le premier, d'une durée minimale de trois ans, doit permettre l'employabilité et le second conduit au master et/ou au doctorat ;

- le troisième objectif envisageait la mise en place d'un système de crédits transférables (European Credit Transfer System) pouvant être acquis en dehors du système de l'enseignement supérieur national ;
- le quatrième objectif prévoyait le renforcement de la mobilité des étudiants, des enseignants, des chercheurs et des personnels administratifs par des mesures administratives appropriées ;
- le cinquième objectif fixé était relatif à la promotion de la coopération européenne pour garantir la qualité à travers des critères comparables ;
- le sixième objectif visait la promotion de la dimension européenne dans l'enseignement supérieur au niveau des curricula et dans les initiatives de coopération et de partenariats universitaires.

L'horizon fixé pour atteindre ces objectifs était l'année 2010. Mais pour assurer le suivi et l'évaluation du processus enclenché, les ministres européens de l'enseignement supérieur ont tenu des rencontres régulières : Prague en 2001, Berlin en 2003, Bergen en 2005, Londres en 2007, Louvain et Louvain-la-Neuve en 2009, Budapest et Vienne en 2010, Bucarest en 2012, enfin à Yerevan (Arménie) en 2015 où étaient présents 47 pays membres. On peut noter avec (Woldegiorgis, Jonck et Goujon, 2015) que le contenu du processus défini à Bologne en 1999 n'est pas resté figé, mais a connu une évolution au rythme des rencontres ministérielles. L'architecture d'un système à deux cycles (pré-licence de trois ans, et post licence d'une période approximative de deux ans) définie à Bologne, a été complétée à Prague par l'inclusion de la formation tout au long de la vie, puis à Bergen par l'inclusion du troisième cycle (période de trois ans). Ce modèle en trois cycles est appelé 3-5-8, en référence au nombre d'années nécessaire dans l'enseignement supérieur pour atteindre la fin de chaque cycle, ou LMD, en référence aux diplômes obtenus à la fin des trois cycles (Licence-Maîtrise-Doctorat). Les deux premiers diplômes reçoivent d'autres appellations (respectivement Baccalauréat ou Master) selon les pays de l'espace européen.

Pour (Croché, 2009, p.93), cette architecture est « considérée comme la pierre angulaire de la réforme de Bologne ». La rencontre de Berlin intègre aux objectifs la question de la garantie de la qualité et l'attractivité pour les étudiants provenant de pays tiers. À Bergen, on souligne la nécessité de prendre en compte la dimension sociale pour offrir aux étudiants des conditions d'attractivité et de réussite. Depuis 2007, chaque rencontre ministérielle fixait des priorités pour

l'atteinte des objectifs déjà fixés. Ainsi à Yerevan, les ministres ont convenu jusqu'en 2018 de mettre l'accent sur l'amélioration de la qualité et de la pertinence de l'enseignement et de l'apprentissage, le renforcement de la capacité d'insertion professionnelle des diplômés, la dimension inclusive des systèmes d'enseignement et la mise en œuvre des réformes structurelles (Ministres Européens de l'Éducation, 2015).

Au plan organisationnel, le suivi de la mise en œuvre du processus est assuré par le Bologna Follow-up Group (BFUG), mais c'est le Conseil des ministres qui est l'organe décisionnel. Sont membres du BFUG les représentants des pays signataires et la Commission Européenne, mais aussi plusieurs acteurs, à titre consultatif, comme le Conseil de l'Europe, l'UNESCO, l'association patronale européenne (*Business Europe*) ou certaines associations universitaires (Association des Universités Européennes, Association Européenne des Institutions d'Enseignement Supérieur, Association Européenne pour l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur). Jusqu'en 2001, la Commission Européenne (organe de mise en œuvre des politiques de l'Union Européenne) avait été explicitement écartée du pilotage du processus. La nécessité d'une harmonisation du marché de l'emploi est une raison qui justifie que cette organisation ait eu un intérêt pour le processus de Bologne et se soit fortement impliquée pour le soutenir et participer au pilotage.

En effet une harmonisation du marché du travail à l'échelle européenne ne peut se faire sans une référence commune à des qualifications et à des diplômes reconnus par tous. Mais les États voulaient « rester les seuls maîtres de la traduction des normes européennes dans leurs politiques nationales » (Croché, 2009, p.109) en résistant aux pressions de la Commission Européenne. Ceci s'est traduit par une relative hétérogénéité dans la mise en œuvre du processus. À titre d'exemple, (Croché, 2009) remarque que le premier cycle qui devrait durer trois ans est réalisé dans certains États en quatre ans, et la durée du second cycle s'étend sur un an, un an et demi ou deux ans. Mais un « mythe de Bologne » serait entretenu à l'extérieur par la Commission européenne qui fait croire à la construction d'un espace européen harmonisé de l'enseignement supérieur, et ce mythe a eu des effets normatifs à l'échelle internationale et particulièrement en Afrique.

1.3. Le LMD dans l'espace CEMAC

Adopté à Libreville le 11 Février 2005 dans le cadre de la 6^{ème} session ordinaire de la Communauté des États membres de l'Afrique Centrale (CÉAC), le système LMD est entré en vigueur en 2006 dans la zone le Communauté Économique et Monétaire de l'Afrique Centrale (CEMAC). Tous les six pays de la sous-région, en dehors de leurs manœuvres nationales, ont adhéré à cette nouvelle architecture pédagogique à laquelle ils ont donné un objectif : professionnaliser les études supérieures en faveur de l'insertion des diplômés dans le tissu socio-économique.

Les dirigeants de la CEMAC ont signé et rendu publique une déclaration dont les grandes articulations sont :

- 1) L'amélioration de la gouvernance académique, de la recherche et de la formation professionnelle, l'harmonisation des systèmes d'Enseignement Supérieur, de la recherche et de la formation professionnelle dans l'espace CEMAC ;
- 2) L'harmonisation de la standardisation des mesures d'Enseignement Supérieur, de la recherche, et de la formation professionnelle en vue de l'adoption et de l'appropriation de la réforme LMD. Les ministres en charge de l'Enseignement Supérieur de la CEMAC, au cours de leur séance de travail du 10 mars 2006, se sont occupés de la définition des objectifs, des moyens logistiques et des modalités de construction de l'Espace CEMAC de l'Enseignement Supérieur, de la recherche et de la formation professionnelle. Plusieurs décisions furent prises dont la principale porte création de la CRUROR, l'organe de pilotage académique du Système LMD-CEMAC sous l'égide du secrétariat exécutif (kamerpower.com, page consultée le 10/02/22).

Voici les objectifs, tels que définis dans la directive officielle prise par le Conseil des Ministres de la CEMAC, en son 3^{ème} article :

- 1) Permettre l'amélioration et la modernisation du système pédagogique ; organiser des parcours de formation souples et performants favorisant l'orientation progressive de l'étudiant ;
- 2) Développer la professionnalisation des études supérieures et les possibilités d'insertion de l'étudiant dans le tissu socio-économique ;
- 3) Répondre aux besoins de formation continue diplômante en permettant la validation des acquis professionnels ;

- 4) Renforcer les capacités méthodologiques, linguistiques et communicationnelles de l'étudiant ;
- 5) Favoriser la mise en place d'un système de contrôle continu des connaissances et encourager la mobilité nationale et internationale des étudiants.

1.4.Le système LMD au Cameroun

L'adoption du système LMD au Cameroun a été précédée par des mesures institutionnelles élaborées de manière synergique par l'ensemble des pays de la zone CEMAC (Communauté Économique et Monétaire des États de l'Afrique Centrale). Le 11 février 2005 à Libreville, les Chefs d'État de la CEMAC faisaient une Déclaration sur la construction de l'espace CEMAC de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Formation professionnelle. Cette Déclaration considérait le système LMD comme un facteur d'intégration dans la sous-région Afrique centrale. Cette volonté politique exprimée par les Chefs d'État d'Afrique centrale a permis au Cameroun d'adopter la Décision ministérielle N°06/0321/MINESUP/CAB/ IGA/CJ du 16 mai 2006 portant création des organes opérationnels pour la mise en place du système LMD. Pour l'application de cette décision ministérielle, deux réunions de concertation ont été organisées respectivement le 20 et le 26 septembre 2007. Elles regroupaient les Recteurs, les *Vice-Chancellors* et les responsables centraux du Ministère de l'Enseignement Supérieur (MINESUP).

L'ordre du jour de ces rencontres portait essentiellement sur « les modalités de mise en place progressive, méthodique, participative et maîtrisée du système LMD ». Ces réunions de concertation marquaient une matérialisation de la volonté du « Chef de l'État », qui avait prescrit le démarrage effectif du système LMD dans son discours aux jeunes de la nation à la veille de la fête de la jeunesse, le 10 février 2007. Mais, la grande avancée a été marquée par la Circulaire ministérielle N°07/0003/MINESUP/CAB/IGA du 19 octobre 2007 ; celle-ci a précisé les dispositions relatives au cadrage général du système LMD dans l'Enseignement Supérieur (ES) au Cameroun. Cette dernière circulaire a été donc un véritable dispositif théorique pour l'adoption du système LMD au Cameroun. Elle a défini entre autres éléments, la justification du passage au système LMD, les objectifs généraux et spécifiques, les stratégies et les mesures transitoires, les principes de la structuration de la formation et surtout l'agenda de mise en œuvre de cette nouvelle donne universitaire.

Les autorités du MINESUP et des universités ont défini l'agenda de mise en place du système LMD au Cameroun en trois phases principales :

- La phase dite de démarrage a commencé la même année académique (2007-2008) et concerne la Licence 1 et le Master 1 ;
- Une prochaine phase dite de consolidation va s'étendre au cours de l'année académique 2008-2009 et embrassera la Licence 2 et le Master 2 ;
- La phase terminale a été programmée pour l'année académique 2009-2010. Cette phase terminale verra l'intégration de tous les cycles universitaires au modèle LMD. Cette même année, les universités camerounaises délivreront les premiers diplômes du cursus Licence et du Master.

En réalité, ces dispositifs théoriques d'adoption du modèle LMD intéressent par leurs multiples rubriques denses et fortement élaborées. Mais, si à la suite de la Décision N°06/0321/MINESUP/CAB/IGA/CJ du 16 mai 2006, des « organes opérationnels » pour la mise en place du projet LMD ont été créés, sur le plan pratique, c'est encore une totale invisibilité.

Le système LMD repose fondamentalement sur des contraintes et des exigences multiples. Il exige avant toute une formation universitaire essentiellement professionnalisante, reposant sur des connaissances actuelles et durables. Toute université qui l'adopte doit largement améliorer la qualité de la formation afin de bénéficier d'une accréditation et d'une reconnaissance de ses diplômes au-delà des frontières.

Pour atteindre cet objectif, les enseignants sont contraints de concevoir des activités d'apprentissage suffisamment rigoureuses et adaptées sur le plan international. Le modèle LMD demande donc une mobilité universitaire des étudiants et des enseignants ; il exige que les enseignants actualisent la bibliographie de leurs enseignements, mettent ceux-ci sur support audiovisuel ou sur support numérique afin de favoriser et de rendre possible la méthode active d'enseignement-apprentissage.

En réalité, le modèle LMD exige une « liberté » dans le champ académique (aussi bien pour les enseignants que pour les étudiants). Il nécessite une pédagogie particulière, avec une formation concurrentielle. Ce qui suppose donc un environnement universitaire favorable et des conditions de travail propices.

Au Cameroun dans leurs tentatives d'appropriation du système LMD, les leaders politiques et universitaires ont défini trois objectifs généraux qui déterminent l'enjeu même de l'adoption du système LMD. Dans les dispositions relatives au cadrage du système LMD, la circulaire ministérielle N°07/0003/MINESUP/CAB/IGA/ du 19 octobre 2007 stipule que : « La finalité du système LMD est de développer :

- Par la contribution à la croissance de l'économie nationale et la promotion de l'emploi des diplômés ;
- Le social, le culturel et l'humain par la formation d'une nouvelle génération de cadres dotés d'une solide formation citoyenne et aptes à répondre aux défis du millénaire à l'échelle nationale et sous-régionale de l'Afrique centrale ;
- La promotion de la formation à la recherche par la recherche comme facteur d'appui au développement en partenariat avec les milieux économiques et sociaux.

Ce modèle exogène captive et séduit par les enjeux importants qui le structurent. Mais, importé dans les universités africaines, apparemment « mal préparées », le modèle LMD semble être encore un luxe, même si de nombreux universitaires africains, très enchantés, trouvent dans cette « dynamique du dehors » une « porte de sortie » de la crise universitaire qui perdure depuis la décennie 90. Au Cameroun, où les autorités académiques ont adopté ce système, les plus avertis éprouvent des craintes et des inquiétudes réelles

1.5. Formulation du problème

1.5.1. Mise en contexte et justification

Après l'expansion fulgurante des années post-indépendance, les universités africaines ont, depuis la décennie 90, amorcé une phase de régression rapide et étonnante. L'Enseignement supérieur africain est aujourd'hui « à la croisée des chemins », il est en « crise » et connaît une véritable « catastrophe » (Lamouré Rontopoulou, 1994 ; Coleman et Court, 1993 ; Tedga, 1993). Le bilan des observateurs avertis fait état d'une institution supérieure socialement inadaptée et qui serait consommatrice des rares ressources nationales.

Au Cameroun précisément, la situation des universités est encore plus préoccupante. La réforme universitaire de 1993 avait certes déconcentré et décongestionné l'Université de Yaoundé avec la création de 5 nouvelles universités (Douala, Buea, Dschang, N'Gaoundéré, Yaoundé II) mais, cette stratégie n'a pas fait long feu. Les difficultés et les dysfonctionnements sont

aujourd'hui énormes, chacune des sept universités d'État est au bord de l'implosion. C'est qui a permis la création de 4 nouvelles Universités (Maroua ; Garoua ; Bertoua et Ebolowa) depuis le début des années 2000 pour décongestionner les effectifs pesants des sept autres Universités existantes.

Les effectifs sont partout pléthoriques. Le Cameroun est constitué de près de 60% de jeunes de moins de 25 ans, ce qui induit une forte demande à l'éducation de tous les niveaux dont l'enseignement supérieur. Pour la rentrée académique 2007-2008, près de 50 000 jeunes bacheliers ont pris une inscription dans l'Enseignement supérieur. Le déséquilibre est pourtant intolérable entre la capacité d'accueil et le nombre effectif d'étudiants, avec pour image frappant des amphithéâtres surpeuplés. À l'Université de Yaoundé I, par exemple, les amphithéâtres conçus pour 1 000 étudiants doivent en supporter près de 2 000. Les étudiants suivent des enseignements dans des locaux dégradés et inadaptés.

La détérioration drastique des conditions de travail des étudiants et des enseignants, les installations insuffisantes et précaires font de l'année académique un calvaire. Dans les « grands laboratoires » de la Faculté des Sciences l'Universités de Yaoundé I, les enseignants sont obligés, malgré eux, de faire des suppositions abstraites pendant les séances dites de travaux pratiques, du fait d'un manque de tubes à essai, de réactifs ou de toute autre machine indispensable.

Les bibliothèques ont vieilli et disposent rarement de documents récents. L'étudiant comme l'enseignant doit « se battre », à leur manière, pour acquérir de nouvelles productions liées à leur champ scientifique. Mais si l'enseignant, fonctionnaire peut relever ce défi l'étudiant, pauvre, reste loin de ce sacrifice ; ce dernier, qu'il soit en cycle doctoral ou postdoctoral, vit dans une précarité quotidienne et ne dispose d'aucune bourse de recherche octroyée par l'université. Il vit dans un dénuement complet.

Le champ universitaire camerounais est par ailleurs marqué par un manque d'enseignants de haute qualification. C'est vrai que le décret présidentiel N°2005/390 du 25 octobre 2005 a ouvert un recrutement de quelques centaines d'Assistants et d'Attachés d'Enseignement et de Recherche (ATER) mais, il ne s'agit là que d'un début de solution à un problème profond. À l'Université de Yaoundé I, le Département de Sociologie ne compte comme personnel permanent qu'un seul professeur titulaire, un seul maître de conférences et une dizaine de chargés de cours. Ce maigre effectif doit pourtant assurer des enseignements de la première année jusqu'au cycle

Doctoral, et **pour un effectif confondu de près de 7 000 étudiants. Le ratio enseignant-étudiants est donc difficilement tenable** Ce corps professoral fragile œuvre dans des « conditions infra-inhumaines ». Il convient aussi de relever que ce corps professoral a vieilli avec le temps, sans renouvellement véritable, et qui s'effrite à cause des décès réguliers et des émigrations. C'est vrai qu'on ne peut parler d'une « tendance vers l'extinction du corps professoral » comme c'est le cas à l'Université de Kinshasa au Congo (Ngondo, 2005) mais, il reste clair que les professeurs camerounais survivent dans des conditions visiblement désespérantes.

1.5.2. Problématique de l'étude

La présente réflexion est partie de la précarité des universités camerounaises pour s'interroger sur la faisabilité et la fiabilité de l'adoption du système LMD. Malgré la volonté politique traduite par de multiples circulaires ministérielles, il ressort des différents constats de terrain une véritable inadéquation ou incompatibilité entre l'état des universités et les exigences du système LMD. En réalité, comment peut-on appliquer le système LMD dans un contexte universitaire camerounais où les installations infrastructurelles sont totalement insuffisantes et précaires ? Où les enseignants qualifiés constituent une « denrée » rare ? Comment est-il possible d'assurer la mobilité interuniversitaire d'un nombre pléthorique d'étudiants non boursiers ? Comment convaincre les collègues des universités européennes et américaines de venir officier dans un environnement universitaire embrigadé par une domination des pouvoirs politiques en place où les libertés académiques sont bafouées ? Comment rendre autonome les apprenants issus de ce système ? La science pour s'éclorre a besoin d'une situation de liberté et de paix. Il ne saurait évidemment avoir meilleure production des connaissances par des esprits et des corps « enchaînés », œuvrant dans des institutions dépourvues d'autonomie, dans un environnement où les « libertés académiques » et les « franchises universitaires » restent non organisées ou contrôlées par un État prédateur (Mangu, 2005 et Niang, 2005).

1.5.3. Problème de recherche : Position du problème

« L'éducation est le moteur de la croissance et par ricochet créatrice d'emploi » ; ainsi tout ex-colonie qui entreprend moderniser son économie se trouve inmanquablement confronté à la crise d'un système d'enseignement hérité du passé. Le problème entre la qualité de formation et l'auto-emploi chez les jeunes reste aujourd'hui un véritable handicap pour l'évolution de la

société. Alors qu'on doit s'interroger sur l'aptitude des systèmes d'enseignements existants, satisfaire en nombre et en qualité, la demande en personnel qualifié avec bien sur des perspectives professionnelles précise. Aujourd'hui ; la formation et l'insertion professionnelle des jeunes diplômées constituent une véritable préoccupation ; or l'éducation ne suit pas toujours le rythme du temps, parce qu'elle ne s'adapte pas toujours à son époque ni au progrès qui se poursuit de façon continue. Sa qualité est parfois en porte faux avec la préoccupation du moment. En effet, aux missions traditionnelles de développement, de la création, de la transition et de la diffusion des savoirs d'enseignement supérieur, sont venues s'ajouter les formations personnalisantes.

1.6. Question de recherche

1.6.1. La question principale de recherche

La question de recherche est l'élément central de tout le contenu scientifique de la recherche. Il s'agit d'un problème qui n'a pas encore été résolu. Elle permet au chercheur d'exprimer le plus exactement possible ce qu'il cherche à savoir ; à élucider ; et à mieux comprendre. La question de recherche de la présente étude est formulée de manière suivante : Est-ce que le niveau de professionnalisation dans les programmes influence la qualité de la formation en géographie ?

1.6.2. Les questions secondaires

De cette question, découlent les questions secondaires (QS) de recherche suivantes :

- **QS 1** : dans quelle mesure la professionnalisation a une influence significative sur la formation académique en Géographie ?
- **QS 2** : quelle est l'influence de l'approche pédagogique des études en Géographie ?
- **QS 3** : dans quelle mesure l'assurance qualité influence l'efficacité de la formation académique en Géographie ?

1.7. Les hypothèses de recherche

1.7.1. L'hypothèse principale

Le niveau de professionnalisation dans les programmes influence la qualité de la formation en géographie.

1.7.2. Les hypothèses secondaires

- **H1** : la professionnalisation a une influence significative sur la formation académique en Géographie.
- **H2** : l'approche pédagogique influence les études en Géographie.
- **H3** : l'assurance qualité interne influence l'efficacité de la formation académique en Géographie.

1.8. Les objectifs de recherches

L'objectif ici se présente comme le but de l'étude ; la présente étude est constituée d'objectif général et de trois objectifs spécifiques.

1.8.1. L'objectif principal

L'objectif principal de cette étude vise à comprendre comment le niveau de professionnalisation dans les programmes influence la qualité de la formation en géographie Les objectifs spécifiques

- OS 1 : évaluer en mesurant l'impact de la professionnalisation des enseignements en géographie
- OS 2 : évaluer l'influence de la pédagogiques sur les apprenants en Géographie
- OS 3 : évaluer en analysant les effets de l'assurance qualité de la formation en Géographie

1.9. Intérêt de l'étude

L'intérêt de notre étude peut être clairement perçu sous les dimensions sociales, théoriques et pédagogiques.

1.9.1. Intérêt social

Pour la société dans laquelle nous vivons, l'éducation est primordiale pour le développement de l'être humain et de son pays. En se basant sur l'ODD4 (Objectifs du Développement Durable 4) qui prône l'Éducation Pour Tous (EPT) et voudrait que les enfants ainsi que toute autre personne de toutes les couches sociales, ayant un handicap ou pas reçoivent une éducation de qualité. Par la présente étude, nous invitons les pouvoirs publics en général surtout les ministères en charge du secteur l'éducation de jeter un regard sur le fonctionnement du

système éducatif dans tout son ensemble. Dans une société qui regorge des jeunes bien formés et qualifiés où la question du chômage ne se posera plus avec acquittement.

1.9.2. Intérêt théorique

L'objectif du LMD est d'arrimer le système de l'enseignement supérieur au Cameroun aux standards internationaux. Il promeut la professionnalisation afin de résorber le chômage et assurer l'autonomie des apprenants dans le processus d'apprentissage en basant ses indicateurs sur la qualité et la survie des formations dans l'université.

1.9.3. Intérêt Pédagogique

Sur le plan pédagogique, cette étude permettra aux enseignants du supérieur en général et des universités en particulier de comprendre les méthodes utilisées dans la formation universitaire. Car, le processus enseignement/apprentissage influence sur la formation des apprenants. Cette étude permettra de comprendre les comportements des enseignants envers les étudiants ainsi que leurs manières de transmettre le savoir à ces derniers. Elle contribuera à la bonne pratique pédagogique dans la formation universitaire.

1.10. Délimitation de l'étude

1.10.1. Délimitation thématique

Cette étude s'inscrit dans le domaine des sciences de l'éducation en général et dans le management de l'éducation en particulier, sous le thème de l'évaluation du système LMD des étudiants de Géographie. La professionnalisation de l'enseignement supérieur et l'employabilité des diplômés constituent une préoccupation des chercheurs en Sciences de l'éducation.

1.10.2. Délimitation Géographique

L'étude s'effectue à l'Université de Yaoundé I. Elle se situe dans l'arrondissement de Yaoundé III ; Département du Mfoundi, Région du Centre au Cameroun. Elle a été choisie dans le cadre de notre recherche et administration du guide du questionnaire aux étudiants de Géographie de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines (FALSH).

Conclusion

En somme, il était question dans ce chapitre de parler du contexte général de l'étude, qui a permis de fixer nos objectifs sur la base de la problématique ressortie suivie des questions de

recherches. L'intérêt et le cadre de travail délimité nous permettent de nous orienter sur la revue critique de la littérature nécessaire et cadrée.

CHAPITRE II : REVUE CRITIQUE DE LA LITTÉRATURE

La revue critique de littérature permet d'avoir un aperçu sur les travaux déjà réalisés sur un sujet et d'envisager de nouvelles orientations. C'est un texte rédigé sur la base des données recueillies par la recherche documentaire, un texte articulé logiquement, structuré qui fait progresser dans la compréhension des idées, des théories, des débats et des convergences entre les auteurs. Pour ce faire, nous allons d'abord définir les concepts et expressions clés de notre étude et ensuite, nous présenterons les écrits des auteurs portant sur le même sujet ou ceux contraires et enfin nous proposerons les théories explicatives de notre problème de recherche.

2.1. Définition des concepts clés de l'étude

Pour mieux cerner la posture théorique de notre recherche, il paraît bien judicieux et pertinent, d'adapter des éléments d'éclairage sur certains concepts fondamentaux. Dans cette partie, nous voulons essayer d'expliquer les notions nécessaires à l'évaluation et le système LMD

Evaluation

L'évaluation est une activité périodique qui consiste à mener les investigations approfondies sur l'état de mise en œuvre d'un projet ou une recherche pour apprécier le niveau de réalisation des résultats et des objectifs. Elle signifie l'analyse des informations recueillies au cours du processus de suivi et leur appréciation au regard des objectifs poursuivis. C'est donc un examen périodique des réalisations ; elle est l'appréciation systématique et objective de la pertinence, de la performance et du succès en cours ou achevée d'un projet. En outre, la pertinence et la performance ; elle aussi sur la base de plusieurs critères donc voici quelques-uns : efficacité, efficience, durabilité ; viabilité ; impact, utilité. Elle peut se faire en interne (auto-évaluation), en externe (évaluation externe) ou conjointement entre les deux (interne et externe).

Dans le Dictionnaire Larousse, « l'évaluation est l'estimation de la valeur, du nombre, de l'importance ou de la grandeur des choses ». Dans (le Dictionnaire Robert, p.160), l'évaluation est « l'action d'évaluer »

Pour (J. P Obin et F. Cross, 1991), « l'évaluation est le jugement porté sur l'écart entre les éléments d'une situation souhaitée (réfèrent) et les éléments correspondants à la situation réelle (référé), après évolution de l'état initial (constat). Pour le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) « *l'évaluation est une opération sélective qui vise à apprécier systématiquement et de manière objective les progrès dans la réalisation d'un effet. Il ne s'agit pas d'une activité ponctuelle ; mais d'une opération qui suppose une série d'évaluation*

différentes quant à leur objet et le degré de détail effectué à plusieurs moments pour répondre à l'évolution des besoins en connaissances critiques et apprentissage tout au long de la réalisation d'un effet ».

Bref, l'évaluation s'intéresse aux effets produits par l'action menée dans le cadre d'un projet ou d'une recherche, chercher à identifier et à décrire ces effets et à en analyser les causes, elle tente d'expliquer les écarts entre les effets réels consacrés à l'issue de la recherche et les effets prévus ou espérés avant l'exécution de celui-ci. « C'est un acte politique qui permet de voir si les moyens mis en œuvre ont produit les effets attendus ».

L'évaluation mesure le degré d'atteinte des objectifs. Elle a pour objectifs de :

- Mesurer les écarts entre ce qui est réalisé et ce qui est prévu ;
- Donner les éléments importants à la prise de décision ;
- Réguler l'action et les procédures d'action ;
- Marquer un temps d'arrêt pour faire une remise en question de ce qui marche et ce qui ne marche pas.

La professionnalisation

Pour (Sorel et Wittorski, 2005), le concept de professionnalisation revêt trois sens différents correspondant à trois types d'enjeux distincts. Pour ces auteurs contemporains, ce sens varie selon qu'il s'agit de :

- ♦ Professionnaliser des activités voire des métiers au sens de l'organisation sociale d'un ensemble d'activités (création de règles d'exercice de ces activités, reconnaissance sociale de leur utilité, construction de programmes de formation à ces activités) : il s'agit ici de constituer une profession ;
- ♦ Professionnaliser des acteurs, au sens de la mise en place de savoirs et de la production des compétences nécessaires pour exercer la profession auxquelles s'ajoute la construction d'une identité professionnelle : il s'agit ici d'accroître la professionnalité des individus concernés ;
- ♦ Professionnaliser des organisations : il s'agit ici de formaliser un système d'expertise par et dans l'organisation.

Pour (Crion et Guigue, 2006), la professionnalisation désigne l'ensemble des processus institutionnels de formation et d'évaluation par lesquels on devient un « professionnel » ou qui

conduisent à devenir plus compétent. Il apparaît dans cette précision conceptuelle la dimension de la promotion de l'emploi. Appliquée à l'enseignement supérieur, la professionnalisation vise l'insertion professionnelle des diplômés, constituant *in fine* l'une des solutions fiables au chômage des diplômés. Elle permet en outre aux universités et grandes écoles ainsi qu'à l'enseignement secondaire, dans un marché devenu très concurrentiel, de mettre en avant leur expertise dans un domaine, leur notoriété perçue en héritage, leur situation géographique. Au sens élargi, pense (Rose, 2018), la professionnalisation participe d'un mouvement général de socialisation professionnelle des jeunes prenant simplement des formes spécifiques en fin d'études et dans la période de transition professionnelle.

La pédagogie

La pédagogie suivant son étymologie vient du grec *paidagogia* qui signifie « conduire, mener, accompagner, élever ». Bref, le mot grec *paidagogia* est simplement compris comme « la direction ou l'éducation des enfants » *paidagogia* dérivé de *paidagogos* « pédagogue » lui-même composé de *pais* ou *paidos* « enfant » et *agein* « conduire ». Dans l'antiquité, le pédagogue accompagnait l'enfant à l'école ; portait ses affaires mais aussi lui faisait réciter ses leçons et faire ses devoirs. Pour (Tsafack, 2002, p.93) , la pédagogie peut être considérée comme l'une des sciences de l'éducation ; elle s'est développée de l'expérience acquise par les praticiens de l'éducation ; expérience résultant des habitudes acquises ; amélioration par le hasard ou par les observations. Ce même auteur continue en disant que la pédagogie a été successivement ou simultanément considérée comme un art, une réflexion théorique et une science. Cette définition de Tsafack met en exergue l'art, les théories, la technique et la science comme éléments fondamentaux de la pédagogie.

La pédagogie est la science de l'éducation qui désigne l'art de construire et d'éduquer en ce sens qu'elle rassemble en ses termes les méthodes et pratiques d'enseignement ainsi que toutes les qualités requises pour communiquer les connaissances les savoir-faire et les savoir-être aux apprenants. On distingue la pédagogie générale ; la pédagogie expérimentale, la pédagogie spéciale, la pédagogie adulte ou andragogie, la psycho-pédagogie.

Faculté

Une faculté est une des structures constitutives d'une université ; charge de l'enseignement et de la recherche dans un champ disciplinaire homogène regroupant des domaines de formation et des connaissances apparentes. Elle est un établissement d'enseignement supérieur et peut être divisée, selon les époques et les pays, en départements, sections, divisions, centres, services, collèges, unités... une faculté est placée sous l'autorité d'un Doyen. Nous pouvons citer quelques une à savoir : la faculté des lettres ; de sciences, des sciences de l'éducation...

L'assurance-qualité

La norme ISO 8402-94 définit l'assurance-qualité comme « l'ensemble des activités préétablies et systématiques mises en œuvre dans le cadre du système qualité, et démontrées en tant que besoin, pour donner la confiance appropriée en ce qu'une entité satisfera aux exigences pour la qualité. L'assurance-qualité prend souvent la forme d'un document sur lequel sont détaillés les objectifs à atteindre en termes de qualité, et les méthodes employées pour y parvenir. "Par ailleurs L'assurance-qualité signifie que toute personne, qu'elle soit un professionnel, un professeur, un cadre, peu importe, doit se soucier de la qualité de son travail.

Systeme LMD.

Au seuil des années 2000, avec le processus dit de Bologne, l'Europe décide de se mettre au système LMD. Du coup l'Enseignement Supérieur d'Afrique Francophone, qui vivait jusque-là dans des liens très étroits avec le système français, se trouve brutalement confronté au défi de l'adoption du système LMD, schéma d'enseignement supérieur en cours de mondialisation

Le système LMD est un système de formation qui comporte une architecture des études en trois grades (Licence-Master-Doctorat), une organisation des formations en semestres et en unités d'enseignement (UE), des contenus structurés en domaines pluri ou transdisciplinaires comportant des parcours diversifiés. Vue de l'intérieur, l'architecture du Système LMD diffère de celle de l'ancien système. Abandonnant l'ancienne organisation en trois cycles universitaires de deux ans chacun (DEUG, Licence et troisième cycle : Maitrise ; DESA, DESS, DEA) et d'un Doctorat de 3^e cycle et d'un Doctorat d'État, le système LMD reconnaît trois diplômes et grades :

- ♦ Licence (L) : diplôme de niveau Bac+3 (soit fondamentale, soit professionnelle). Elle marque l'aboutissement du 1^{er} cycle. La Licence comporte 180 crédits, soit 30 par semestre ;
- ♦ Master (M) : diplôme de niveau Bac+5 (soit fondamental préparant à la recherche, soit spécialisé). Obtenu en deux ans, le Master marque l'aboutissement du 2^{ème} cycle. Il comporte 120 crédits, s'ajoutant aux 180 de la licence ;
- ♦ Doctorat (D) : diplôme de niveau Bac+8 sanctionnant un travail de recherche dans le cadre d'une thèse. Il s'obtient 3 ans après le Master de recherche. Ces crédits sont capitalisables.

La validation des études sous système LMD s'effectue par un contrôle continu, un examen final, ou en combinant l'un et l'autre. Dans le système LMD, la Licence correspond à 180 crédits définitivement acquis une fois validés. Ainsi est-il possible, après une interruption, de reprendre des études là où on les avait laissées. Le semestre est validé à 30 crédits si l'étudiant obtient au moins 10/20 de moyenne sur l'ensemble des UE du semestre. Il faut noter l'utilisation d'une méthode d'évaluation plus sérieuse et contraignante pour l'étudiant.

Le système de crédits est une méthodologie nouvelle pour toute la zone CEMAC. En contexte camerounais, Il s'applique à tous les diplômes nationaux et il favorise la souplesse entre les parcours :

- i) Les crédits sont transférables d'un parcours à l'autre et permettent par exemple de valider des périodes d'études effectuées dans une autre université du Cameroun ou à l'étranger ;
- ii) Ils sont capitalisables puisque toute validation est acquise définitivement quelle que soit la durée d'un parcours et applicables à l'ensemble du travail de l'étudiant (enseignements, stages, mémoires, projets...). L'étudiant est acteur de son parcours de formation. À chaque étape, il pourra réaliser un certain nombre de choix en fonction de son projet d'étude et professionnel.

2.1.1. Les avantages de la réforme du système LMD

Le système LMD donne la possibilité d'acquérir des crédits en faisant reconnaître une expérience professionnelle. De nombreux Licences et Masters permettent aux étudiants d'effectuer des stages dans les milieux professionnels. Les finissants du 1^{er} cycle auront le choix de continuer en Master académique ou professionnel. Le système LMD offre une flexibilité

dans la formation aussi bien aux apprenants qu'aux formateurs. Deux modes de formation sont offertes : une formation académique tournée vers la recherche et une formation appliquée orientée sur la professionnalisation. Aussi la charge horaire hebdomadaire dans le système LMD est d'environ 35% de moins que celle de l'ancien système, soit 24 heures/semaine pour un parcours LMD contre 36 heures environ dans l'ancien système. Dans son volet pédagogique, la réforme LMD a modifié les durées anciennes pour préparer les différents diplômes. Ce nouveau système pédagogique prévoit des formations organisées en cycles, filières et modules. Les modules sont des unités de formation capitalisables.

Le nouveau système d'enseignement est basé sur les concepts suivants :

- i) Une organisation des enseignements en filières, semestres et modules, des contrôles continus et des examens réguliers ;
- ii) Des passerelles entre filières, établissements et universités ;
- iii) Des modules de langues, de communication et d'informatique tout au long du cursus universitaire ;
- iv) L'instauration d'un mécanisme d'orientation et de réorientation tout au long du projet de formation et des modules de formation à caractère général et professionnel et la préparation à l'insertion dans l'environnement socio-économique.

Enfin, la réforme du système LMD porte de nouveaux objectifs spécifiques de la formation qui sont :

- 1) assurer pour tous les étudiants, parents, professionnels et employeurs une meilleure lisibilité des grades de formation et paliers d'insertion ;
- 2) mettre en place un système de formation caractérisé par la flexibilité et la comparabilité internationale ;
- 3) réformer les programmes d'enseignement et diversifier les parcours de formation dans les créneaux porteurs ;
- 4) créer des parcours de formation souples et efficaces, à caractère académique et appliqué, offrant à l'étudiant et à tous les niveaux, des possibilités d'insertion professionnelle comme les formations courtes (DUT, BTS, HND, HPD, etc.) ;
- 5) favoriser la mobilité des étudiants à l'échelle nationale, sous régionale et internationale et faciliter l'équivalence des diplômes ;

- 6) développer les méthodes innovantes d'enseignement faisant appel aux TIC, à l'enseignement à distance, à l'enseignement en alternance, et/ou à l'enseignement en ligne (e-learning).

D'ailleurs, une fois la décision prise de mettre en place le système LMD, on comprend rapidement que cela signifie en même temps rénover profondément le système d'enseignement supérieur. En effet, pour maximiser les opportunités de mobilité, il est indispensable de revoir certaines pratiques de telle sorte qu'elles ne deviennent pas un frein à cette mobilité. Du coup, il faut prendre la peine de favoriser au maximum la réussite des étudiants en :

- Multipliant les structures d'information et d'orientation à leur intention ;
- Leur proposant de cheminer avec l'aide des conseillers académiques ;
- Systématisant l'accueil des étudiants par les enseignants ;
- Prévoyant des enseignements de remise à niveau pour ceux qui seraient en difficulté dans tel ou tel autre domaine.

Mais aussi en invitant les enseignants à Enseigner et à évaluer autrement c'est-à-dire :

- Enseigner en se fondant sur l'usage des techniques pédagogiques modernes qui utilisent les ressources technologiques actuelles qui considèrent les apprenants comme des acteurs adultes et responsables de leur formation ;
- Évaluer primordialement pour valoriser et non pour sanctionner ou sélectionner ; ce qui signifie revoir tout le système d'évaluation et particulièrement multiplier la palette des outils d'évaluation.

Cela pousse l'étudiant à étudier autrement car, il devient un apprenant actif grâce à :

- L'importance accordée au travail personnel ;
- Un tutorat et une orientation individualisés ;
- Une initiation effective et continue à la recherche documentaire et à l'investigation scientifique ;
- La mise à sa disposition de supports de cours ;
- La multiplication des opportunités d'acquérir de l'expérience professionnelle avant la sortie de l'université.

Cela signifie finalement qu'il faut professionnaliser l'ensemble de la formation. C'est-à-dire axer toutes les formations sur les projets professionnels des apprenants par la définition :

- Des objectifs et des activités d'apprentissage en termes de compétences ;
- Des contenus de la formation en adéquation avec le marché de l'emploi ;
- De la professionnalisation en lien étroit avec l'autocréation d'emploi ;
- D'un schéma de professionnalisation prenant en compte la logique des projets tutoriaux, l'alternance entreprise-université, l'évaluation des stages en crédits capitalisables.

Dès lors, on comprend qu'il faut gérer autrement. C'est-à-dire procéder à une réorganisation de la gestion et de l'administration universitaires par :

- Le traitement en amont des problèmes de gestion et de la logistique des universités ;
- La prise en considération des coûts de la mise en place du système LMD ;
- La réorganisation des services d'information, d'accueil et d'orientation des étudiants ;
- L'organisation d'un service de suivi du parcours individuel des étudiants ;
- La mise en place de structures de gestion au niveau des départements mais aussi des domaines de formation ;
- La formation du personnel de gestion et d'administration.

En définitive, le système LMD amène à vivre le paradoxe d'un projet présenté comme l'obligation à une sorte de mimétisme au plan mondial qui pourrait constituer pour les Africains l'occasion d'innover vraiment. En effet, l'adoption du système LMD lorsqu'il est bien compris constitue un véritable changement de mentalité, une autre vision de la formation universitaire. Cela provoque alors une rénovation en profondeur de tout le système et de toute la vie universitaire. Les universités pourront alors mieux s'inscrire dans le processus de transformation sociale, politique et économique de l'Afrique en devenant un des leviers du développement durable des sociétés où elles sont implantées. **Source** : « guide de formation du LMD à l'usage des institutions de l'enseignement supérieur d'Afrique francophone ».

Défis ou contraintes de mise en œuvre du LMD ?

Selon le petit Larousse (2008), la notion de défi renvoie à un problème ou une difficulté que pose une situation et que l'on doit chercher à surmonter. Ce sont des difficultés à surmonter pour atteindre un objectif ou pour résoudre un problème. Appliqué au système LMD, le défi peut être compris comme des problèmes que pose l'implémentation du système LMD dans les universités camerounaises et l'employabilité des jeunes diplômés.

2.1.2. Enjeux du système LMD pour l'Afrique

Au-delà du néocolonialisme dénoncé dans les débats relatifs à l'introduction du système LMD en Afrique, il convient de relever dans le cadre de la mondialisation, une opportunité d'harmonisation de son système et de ses pratiques universitaires, à la fois en termes de qualité et de survie. C'est d'ailleurs sur ce premier enjeu que repose le processus de Bologne pour la Communauté Européenne.

La réponse à cet enjeu s'appuie sur quelques principes fondamentaux à mettre en œuvre par l'ensemble des universités africaines visant la réussite des étudiants en :

- 1) multipliant les structures d'information et d'orientation à leur intention, leur proposant de cheminer avec l'aide de conseillers académiques, en systématisant l'accueil des étudiants par les enseignants et en prévoyant des enseignements de remise à niveau pour ceux qui seraient en difficulté dans divers domaines ;
- 2) invitant les enseignants à enseigner en se fondant sur l'usage des techniques pédagogiques modernes, en utilisant les ressources technologiques actuelles et en prenant les apprenants comme des acteurs adultes, responsables de leur formation ;
- 3) évaluant pour valoriser et non pour sanctionner ou sélectionner ;
- 4) organisant un tutorat et une orientation individualisés et en initiant effectivement et continuellement les étudiants à la recherche documentaire et à l'investigation scientifique, en mettant à la disposition des étudiants les supports de cours et en multipliant les opportunités d'acquisition de l'expérience professionnelle.

Le deuxième enjeu du système LMD vise la professionnalisation de toutes les formations sur les projets professionnels des apprenants par la définition des objectifs et des activités d'apprentissage en terme de :

- 1) compétences, contenus de la formation en adéquation avec le marché de l'emploi ;
- 2) professionnalisation en lien étroit avec l'autocréation d'emploi ;
- 3) schéma de professionnalisation prenant en compte la logique des projets tutoriaux, l'alternance entreprise-université, l'évaluation des stages en crédits capitalisables.

Le troisième enjeu du système LMD vise une réorganisation de la gestion et de l'administration universitaires par :

- 1) le traitement en amont des problèmes de gestion et de logistique des universités ;
- 2) la prise en considération des coûts de la mise en place du système LMD ;

- 3) la réorganisation des services d'information, d'accueil et d'orientation des étudiants ;
- 4) l'organisation d'un service de suivi du parcours individuel des étudiants ;
- 5) la mise en place des structures de gestion au niveau du département, mais aussi du domaine de formation et la formation du personnel de gestion et d'administration.

2.2. Contexte de la professionnalisation au Cameroun

Pour (Abdourhaman, 2018), le concept a très peu retenu l'attention de la communauté scientifique au Cameroun, à l'exception de (Maingari, 1997), qui fait figure de pionnier sur cette question. Sinon, presque rien n'a été entrepris dans ce sens. (Ondoa 2013, tome CLXXXIV, cité par Abdourhaman, 2018), pense que c'est depuis le milieu de la décennie 1970 que la professionnalisation a commencé à être évoquée dans le secteur de l'éducation au Cameroun. Au regard du sens donné par les pouvoirs publics à ce concept ainsi que les actions qui en relèvent, on remarque que le concept de professionnalisation fonctionne exactement comme un mot d'ordre, utilisé à profusion (Artois, 2014) dans les discours des hautes autorités, à partir de 2010 avec le Document de stratégie pour la croissance et l'emploi, qui s'inscrit dans la quête de l'émergence du Cameroun à l'horizon 2035. Désormais, il ne s'agit plus de gérer simplement le passif causé par l'ajustement structurel, mais d'inscrire la professionnalisation dans une démarche prospective devant conduire le Cameroun au statut de pays à revenu intermédiaire, conclut (Abdourhaman 2018). Pour cet auteur donc, la professionnalisation doit être prise comme dynamique des professions et comme dispositif particulier de promotion d'emplois (Abdourhaman, 2018). C'est pourquoi, en parcourant les politiques de l'Enseignement Supérieur du Cameroun, nous découvrons que l'objectif assigné à la professionnalisation est de « donner des compétences et aptitudes aux étudiants des établissements facultaires classiques leur permettant de trouver ou de s'auto-employer » (MINESUP, 2018, p.33).

Le souci d'adéquation de la réalité de l'enseignement supérieur à celle des organisations qui recrutent les diplômés à celle socioprofessionnelle, oblige les établissements universitaires à développer les compétences collectives caractéristiques des processus de professionnalisation.

2.2.2. Des éléments caractéristiques de la professionnalisation de l'enseignement supérieur

Nous pensons avec (Rose, 2018) que la dimension professionnelle d'une formation se repère tout à la fois de façon interne à partir des contenus, des méthodes et des intervenants mais aussi externe, au regard des débouchés professionnels. La revue de littérature et nos recherches

nous ont permis d'identifier quelques éléments constitutifs de la professionnalisation de l'enseignement supérieur sur lesquels nous allons nous appesantir. Il s'agit des nouvelles approches pédagogiques ; le stage académique et professionnel ; une nouvelle gouvernance académique.

2.2.3. Les nouvelles approches pédagogiques

2.2.3.1. Approche par compétence

L'approche par compétences est justement ce type d'approche curriculaire dont la caractéristique première est de considérer la pratique professionnelle et ses exigences et non les savoirs disciplinaires comme principe organisateur du curriculum de formation. Liée à une insatisfaction envers des formations professionnelles universitaires trop exclusivement axées sur l'assimilation de connaissances générales, et trop éloignées des contextes de pratique changeant et des multiples défis de cette pratique, elle s'est répandue et formalisée en Amérique du Nord sous la poussée conjointe des employeurs, soucieux d'obtenir de l'université des professionnels compétents et « capables » (O'Reilly, Cunningham et Lester, 1999), des spécialistes du curriculum et des agences d'évaluation et d'accréditations des écoles de formation professionnelle, ces dernières voyant dans l'approche par compétences un outil valable de rationalisation curriculaire, la base d'un « contrat » discuté et éventuellement passé entre l'instance d'accréditation et l'école de formation, la référence convenue pour l'évaluation des programmes effectivement développés et dispensés.

Tout curriculum de formation professionnelle doit établir un rapport à une pratique sociale. (B. Rey, 1998) soutient que « parce qu'une compétence renvoie toujours à une tâche. C'est-à-dire à une action fonctionnelle et finalisée, son importation dans un curriculum permet de réduire le risque de passage à la théorie et par suite la perte de certains aspects de la pratique » (Rey, 1998, p.14). Car la mise en forme curriculaire d'une pratique professionnelle exige que celle-ci soit décomposée, objectivée, théorisée et mise en discours et à distance. En somme, qu'elle donne lieu à une didactisation des savoirs professionnels. Rey estime que « l'usage de la notion de compétence en formation professionnelle est une réaction contre les excès de la didactisation : elle est en tout cas une tentative pour inscrire au sein des curriculums, l'action finalisée » (Rey, 1998, p.23).

Cependant, cela n'est pas sans poser problème, puisque « de la pratique au curriculum, il y a changement d'ordre. L'ordre de la pratique est celui où les opérations successives sont organisées en fonction d'un but à atteindre. L'ordre curriculaire du fait de l'écart qu'il institue entre apprentissage et pratique, pose que la réalisation de ce premier but doit être différée ; le curriculum est d'abord l'institution d'un délai et d'un détour. Dans cet écart, vient s'intercaler un autre but, fort différent du premier, la compréhension de la pratique par l'apprenant » (Rey, 1998, p.10). C'est que « dans le passage de la pratique au curriculum, la finalité change du tout au tout dans l'ordre de l'action il s'agit de réussir, alors que dans l'ordre curriculaire, le but est de comprendre. Dans un cas, la valeur est l'efficacité, dans l'autre la vérité » (Rey, 1998, p.11). La forme curriculaire elle-même serait donc à l'origine d'une certaine difficulté à faire acquérir un certain type de savoir-faire professionnels, l'approche par compétences constituant une tentative contemporaine pour contourner cette difficulté (Meziane, 2014).

2.2.3.2. La formation pédagogique des enseignants

Les programmes de formation pédagogique à l'enseignement sont considérés par les intervenants des centres de développement pédagogique comme étant importants pour faire évoluer les conceptions et les pratiques des professeurs d'université (Luzecy et Badger, 2008). Suivant d'abord un modèle qualifié d'additif, caractérisé par une accumulation d'activités de formation sans lien réfléchi avec la pratique, la formation est généralement passée à un modèle transformatif qui tient compte des connaissances et conceptions des professeurs, favorise les échanges et considère le lien avec la pratique. Une formation efficace amènera donc le professeur à réfléchir, durant sa formation et tout au long de sa carrière, aux effets de sa pratique sur l'apprentissage des étudiants et à s'engager dans un processus de développement professionnel lui permettant de s'adapter et de s'améliorer (Perrenoud, 2010).

Selon l'article 6 du titre III de la recommandation qui concerne la condition du personnel enseignant (OIT/UNESCO, 2008), il est écrit que : « *L'enseignement devrait être considéré comme une profession dont les membres assurent un service public ; cette profession exige des enseignants non seulement des connaissances approfondies et des compétences particulières, acquises et entretenues au prix d'études rigoureuses et continues, mais aussi un sens des responsabilités personnelles et collectives qu'ils assument pour l'éducation et le bien-être des élèves dont ils ont la charge* » (cité par Akakpo-Numado et Gogoli, 2014, p.21).

Plusieurs travaux de recherches ont révélé que la formation des enseignants ainsi que l'action pédagogique sont très déterminantes dans l'amélioration de la performance des apprenants. Selon (Steve Bissonnette, et al. 2005), l'enseignant est un acteur très influent dans le processus d'apprentissage des apprenants. Les bons enseignants ayant un niveau de qualification acceptable, ont une plus grande influence sur la réussite des apprenants.

2.2.3.3. Le stage en entreprises, la formation en alternance et les relations partenariales

Le stage en entreprise auquel se substitue aujourd'hui la formation en alternance, constitue un élément essentiel pour garantir l'employabilité des diplômés de l'Enseignement Supérieur. La formation en alternance est un système d'études dans lequel les périodes de formation théorique dispensé au sein d'établissements spécialisés, alternent avec les périodes de travail ou d'application en entreprises, ainsi que la formation en entrepreneuriat. Portant sur les compétences techniques nécessaires à la création, à la gestion et au développement d'une entreprise, elle permet de booster l'employabilité des diplômés.

(Rose, 2018) pense que les stages en entreprises, sous certaines conditions, peuvent être professionnalisant lorsqu'ils permettent d'acquérir des savoirs pratiques et d'améliorer les chances d'accès à l'emploi. C'est aussi le cas de l'apprentissage qui, par le dispositif d'alternance, propose une forme singulière de professionnalisation des études. Le stage en entreprise et surtout la formation en alternance, modalité aujourd'hui plus adaptée au système LMD, ont une importance capitale dans la professionnalisation des enseignements. Le passage de l'étudiant en entreprise sur une bonne période devrait accroître l'efficacité professionnelle et les chances d'insertion socioprofessionnelle. Tremplin idéal à l'employabilité des étudiants, du fait de l'expérience professionnelle qu'elle offre, la formation en alternance s'avère difficile et complexe à mettre en œuvre dans les facultés classiques des Universités d'État, étant donné qu'elle nécessite un encadrement juridique approprié fait de contrats de travail spécifiques destinés à un public déterminé, des charges horaires et des coûts financiers supplémentaires (MINESUP, Note de Conjoncture, 2018).

Enfin, c'est dans le cadre des relations partenariales avec les milieux socioprofessionnels que les vacataires (cadres, dirigeants, techniciens, etc.), directement en prise avec le monde professionnel, interviennent dans les facultés à travers des enseignements pratiques. À tout ceci, s'ajoute le suivi effectif des diplômés. La connaissance de l'évolution des métiers ainsi que

l'employabilité des diplômés permettent d'ajuster les contenus des programmes aux besoins du marché de l'emploi et d'affiner les pratiques pédagogiques pour une plus grande efficacité des enseignements. C'est à ce titre que les facultés classiques devraient, en ce qui concerne les services responsables des relations avec les milieux socioprofessionnels, disposer d'un système de suivi des diplômés.

2.3. Les infrastructures éducatives

Le terme infrastructure prend un certain nombre d'aspects. Il s'agit notamment des salles de classe, des bibliothèques, des laboratoires, des centres informatiques, des outils, de l'équipement, etc. L'école est le levier le plus important pour faciliter l'insertion socioprofessionnelle des jeunes. Ainsi, elle doit être non seulement à l'écoute des besoins de la société mais aussi et surtout mettre à la disposition des apprenants, des infrastructures en qualité et en quantité suffisante. Surtout pour ce qui est de la formation universitaire, lorsqu'on est conscient qu'on forme les jeunes à un métier, aptes à se mettre à la disposition de la société dès l'obtention de leurs diplômes (Lekane, 2018).

Les membres des établissements d'enseignement doivent investir des ressources pour apporter des améliorations en matière d'infrastructures afin de permettre aux personnes de s'acquitter de leurs tâches de manière appropriée et conduire à la progression les institutions éducatives. Avec les progrès en cours et l'avènement des méthodes modernes et innovantes, il est nécessaire de promouvoir le développement des infrastructures dans les établissements d'enseignement. Le développement des infrastructures dans les écoles permet d'atteindre les objectifs éducatifs souhaités. Car les infrastructures permettent de garantir un environnement d'apprentissage aux étudiants (Kapur, 2019). Selon (Gbeukoh, 2003), les infrastructures contribuent considérablement à l'amélioration et à la consolidation des résultats, de l'efficacité et de la qualité du système éducatif. L'utilisation par exemple de la technologie et l'installation des bibliothèques au sein de l'université ont une importance capitale dans la formation universitaire.

En effet, elles permettent d'obtenir des meilleurs résultats. Lorsque les étudiants et les enseignants bénéficient de la technologie, ils sont capables d'améliorer l'apprentissage et d'accomplir leurs tâches et leurs projets de manière bien organisée. Au sein d'un établissement d'enseignement, il est indispensable de créer un centre informatique avec le recrutement des professionnels qualifiés pour une formation plus efficace des enseignants et des étudiants sur

l'utilisation de la technologie. La mise en place de la technologie dans les salles de classe est indispensable pour faire évoluer les méthodes d'enseignement-apprentissage. Les bibliothèques quant à elles, sont des endroits regorgeant divers matériels qui permettent aux étudiants de mener des recherches, d'acquérir des connaissances. Elles ne permettent pas seulement aux étudiants, mais aussi aux enseignants de préparer leurs cours et de faire des recherches. L'institutionnalisation de l'entretien et de la maintenance des infrastructures et des équipements universitaires a des impacts directs sur la qualité de la formation.

Cependant, (Gbeukoh, 2003), mentionne toujours que les infrastructures de l'université du Cameroun ont été conçues pour un nombre assez restreint d'étudiants, et n'ont connu ni évolution, ni amélioration depuis une vingtaine d'année ; par contre le nombre des candidats en première année d'université augmente d'année en année de manière vertigineuse.

2.3.1. La formation en géographie

2.3.1.1. Qu'est-ce que la géographie ?

La géographie vient de deux mots grecs *Gê* qui signifie terre et *graphein* que veut dire dessin ou description. Etymologiquement, le mot géographie signifie description ou dessin de la terre. Mais cette définition a fait de grands progrès et a largement dépassé le cadre de la simple description. C'est pourquoi aujourd'hui, la géographie embrasse divers domaines : physiques, humains et économiques de la surface de la terre. Ainsi, la géographie est une science qui étudie les phénomènes physiques, humains et économiques qui se manifestent à la surface de la terre.

La géographie, c'est une discipline à la croisée de nombreux domaines comme l'environnement, la géologie, la géomorphologie, la climatologie, l'hydrologie, la biologie, la sociologie, la politique, l'histoire, l'économie ou encore la gestion territoriale. La géographie c'est un champ de disciplines surprenant et qui vise, dans une démarche globale, à comprendre l'interaction et l'organisation des éléments humains et naturels.

2.3.1.2. Objet de la géographie

La géographie a pour objet la description et l'explication de l'aspect actuel naturel et humain de la surface du globe. Les géographes exercent un rôle décisif dans les problématiques et les enjeux actuels à l'échelle régionale et internationale que sont : l'environnement, l'aménagement du territoire, les populations, les sociétés, etc.

2.3.1.3. But de la géographie

Le but de la géographie est de connaître le milieu naturel (continent, pays, région...), de chercher les lois de la terre pour sa transformation rationnelle afin d'améliorer les conditions de l'existence de l'homme.

2.3.2 La filière géographie à l'Université de Yaoundé I

Le Département de Géographie a été créé dès l'ouverture de l'Université de Yaoundé. Il a été mis en place avec la participation active des enseignants de la coopération française. De cette époque on peut citer Pierre Fritsch, Alain Beauvilain, Serge Morin, Guy Mainet et plus tard Jean Claude Bruneau. Parmi les pionniers originaires du Cameroun figurent en bonne place, Jean-Félix Loung, Lucas Tandap, Jean Louis Dongmo.

La Géographie est une discipline qui traite de l'étude des sociétés dans l'espace. À ce titre, elle se situe au carrefour des sciences naturelles et sociales. La compréhension des relations entre l'homme et le milieu naturel est une préoccupation constante de la discipline. Aujourd'hui, la géographie est aux devants de la scène en raison des enjeux de développement durable qui relèvent du champ d'action de la discipline. Les bonds prodigieux réalisés dans le numérique se sont traduits par le perfectionnement des méthodes et outils de détection à distance et de géo-référencement.

La géographie dispose des moyens nécessaires pour contribuer à l'étude des changements climatiques, des vulnérabilités, des risques associés, de la résilience et des adaptations. Elle est sollicitée pour intervenir dans les champs se rapportant aux impacts environnementaux et sociaux, aux risques naturels et des catastrophes. Elle revendique la paternité de l'aménagement du territoire, intervient dans les questions de cogestion des ressources naturelles, de la décentralisation et du développement des villes et des campagnes. La Géographie intègre aussi les apports d'autres disciplines : Sociologie, Histoire, Démographie, Economie, Sciences Naturelles, Sciences politiques. Elle s'en distingue par son approche pluridisciplinaire, sa capacité à s'accommoder des échelles avec un regard panoramique sur la totalité de la réalité.

Quels débouchés pour un géographe ?

Les débouchés de la géographie sont nombreux et continuent de se diversifier. En dehors de l'enseignement, la formation offerte en géographie permet de se présenter aux principaux concours qu'offrent les institutions nationales (Forces armées, Police, Douanes, Administration

Générale, Tourisme, Développement urbain...). Les géographes sont recherchés dans les métiers du développement local, de la décentralisation et de l'aménagement du territoire. Ils sont appelés à contribuer aux opérations de planification du développement, de l'affectation du sol aussi bien en milieu urbain que rural. La gestion intégrée des zones côtières, la gestion des zones à risques, les études d'impacts environnementaux et la gouvernance foncière font partie des questions que traitent avec efficacité et compétence les géographes. Les problématiques actuelles de changement climatique, d'adaptation, de vulnérabilité et de résilience sont autant de préoccupations qui interpellent les géographes.

Le Département offre aussi deux masters professionnels : Urbanisme, Aménagement et Développement Urbain (URAMDEUR) ; Cartographie, Télédétection et Systèmes d'Informations Appliqués à la Gestion Durable des Territoires (CATSIAGET). Les recrutements dans ces programmes professionnels sont limités à une quarantaine d'étudiants par an et se font sur la base de l'étude des dossiers et d'une interview. Des informations détaillées sur les conditions d'accès sont disponibles au département de géographie.

2.4. Recension des écrits

Nous voulons montrer tout en expliquant dans cette partie, les auteurs qui ont contribué à la compréhension du système LMD dans tout son ensemble.

(Feudjio, 2009) fait une analyse qualitative des perceptions et des opinions des acteurs de base à partir d'observations directes ou documentaires et d'entretiens menés au Cameroun, auprès des étudiants et des administrateurs dans deux universités du pays. S'inspirant de la sociologie critique de (Balandier, 1971) et (Ziegler, 1980), il fait l'hypothèse que l'adoption du système LMD par les universités de la sous-région CEMAC est « prématurée ». D'après ses résultats, l'accueil des responsables (Doyens de facultés, Chefs de départements) serait positif et certains verraient dans la réforme une « chance » ou une « opportunité » de redynamisation du système universitaire camerounais. Cette vision positive serait également partagée par les enseignants, mais peu d'étudiants déclarent comprendre le nouveau système et y trouver un intérêt.

(Goudiaby, 2009) évoque des bases empiriques pour sa contribution au numéro spécial de la Revue de l'Enseignement Supérieur en Afrique consacré aux conséquences du Processus de Bologne en Afrique, mais ne les précise pas. En se fondant sur des entretiens

réalisés en 2007, il soutient que les responsables universitaires du secteur public et privé en Afrique particulièrement au Sénégal auraient accueilli le système LMD comme une nécessité incontournable du fait des liens économiques et scientifiques très forts entre leur pays et l'Europe. Selon l'auteur, les établissements d'enseignement supérieur des pays de l'espace CAMES ont accepté globalement la réforme du système LMD, avec une adhésion moins enthousiaste chez les enseignants et les étudiants, même si toutes les conditionnalités du passage ne sont pas réunies. En outre, il relève deux orientations opposées dans la vision que les différents acteurs de la communauté universitaire ont de la réforme. Si pour les uns, il s'agit de s'arrimer à un modèle imposé par l'internationalisation des universités, d'autres voient dans la réforme du système LMD un « cadre d'action », un format qui doit s'adapter aux réalités locales (Goudiaby, 2009, p.85).

La recherche doctorale de (Mongo, 2011) est la première du genre sur la réforme du système LMD en Afrique et traite des attitudes des enseignants envers la réforme de l'enseignement supérieur selon le modèle de Bologne au Cameroun. À travers ses questions de recherche, l'auteur veut d'une part décrire les perceptions des enseignants sur les objectifs et la mise en œuvre de la réforme du système LMD, au regard de leurs peurs, incertitudes, savoirs et croyances et du soutien organisationnel au changement, et d'autre part déterminer l'influence éventuelle des caractéristiques sociodémographiques des enseignants sur leurs perceptions.

Les résultats de (Mongo, 2011) montrent que les enseignants seraient bien informés et optimistes sur les buts et objectifs de la réforme, craintifs et incertains sur ses retombées et estimeraient largement inadéquat le soutien organisationnel attendu. Les enseignants anglophones seraient plus favorables à la réforme que les francophones, de même ceux qui sont plus âgés, plus expérimentés et plus qualifiés auraient des perceptions plus positives du changement. Une généralisation des résultats obtenus par (Mongo, 2011) à d'autres pays d'Afrique subsaharienne francophone devrait toutefois tenir compte de la spécificité biculturelle du Cameroun : l'existence de deux sous-systèmes anglophone et francophone d'enseignement supérieur au niveau national analysée par (Doh, 2007), pourrait rendre les enseignants plus sensibles aux enjeux d'harmonisation et de mobilité portés par le Processus de Bologne.

(Ndior, 2013) quant à lui ne traite pas la réforme du système LMD de manière globale, mais d'un aspect particulier du référentiel LMD, la professionnalisation de l'enseignement supérieur dans les universités publiques. L'auteur examine la transférabilité de la professionnalisation de l'enseignement supérieur d'un pays développé vers un pays en voie de développement. Les résultats de (Ndior, 2013) montrent que la plupart des enseignants considèrent l'application du système LMD comme une fatalité liée à la mondialisation, sans une marge de manœuvre locale.

L'étude de (Eta, 2015) examine les justifications de l'adoption de la réforme du système LMD dans l'espace CEMAC et au Cameroun, en analysant les documents officiels de la CEMAC, des administrations ministérielles et universitaires du Cameroun, et la littérature. Si les documents de la CEMAC soulignent la promotion de la mobilité inter-programmes interuniversitaire et internationale comme un avantage du système LMD, les textes officiels camerounais citent l'employabilité des diplômés, l'adhésion aux standards internationaux et la reconnaissance internationale des diplômes pour justifier l'adoption de la réforme. L'auteur en conclut que l'adoption de la réforme s'est faite selon un modèle mixte, volontaire et obligatoire, de négociation et de coercition. La pression ne serait pas seulement le fait des pays européens, mais le résultat de l'appartenance de chaque pays à des espaces politiques communautaires (CEMAC) qui ont adopté la réforme du système LMD.

La recherche conduite par (Eta et Vubo, 2015) a pour objectif d'examiner l'adaptation du Processus de Bologne dans les deux systèmes (francophone et anglophone) d'enseignement supérieur au Cameroun, et les facteurs de ce processus. La démarche est comparative, dans le but de vérifier si l'adoption de la réforme a remplacé, renforcé ou modifié les pratiques antérieures, en s'appuyant sur une analyse de documents et d'entrevues réalisées auprès de 62 participants. Les résultats mettent en évidence que les deux sous-systèmes d'enseignement supérieur manifestent une réceptivité à l'égard des pratiques internationales, mais les interprètent selon les contextes locaux. Par exemple, le diplôme du Master est adopté, mais il est décliné en Master 1 et Master 2, pour que l'ancien diplôme de Maîtrise soit maintenu sous l'appellation Master 1. Ainsi on peut dire que les décideurs « pensent globalement, mais agissent localement » (Eta et Vubo, 2015, p.18). Les facteurs pris en compte dans les décisions au niveau local seraient les recommandations de la CEMAC, les exigences du marché de l'emploi et l'influence de l'ancien système.

Dans sa thèse de Doctorat/PhD, (Diop, 2016) veut montrer les dynamiques des mutations de l'enseignement supérieur au Sénégal et leurs conséquences sur les universités publiques, identifient les positions des acteurs sur l'implantation de la réforme du système LMD et les stratégies de mise en œuvre de cette réforme. Pour les acteurs, l'adoption de la réforme du système LMD est justifiée par l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Tandis que les administrateurs et le personnel administratif, technique et de service sont favorables à la mise en œuvre de la réforme, les enseignants et les étudiants montrent plus de réticences à cet égard à cause d'un manque de dialogue et de mesures d'accompagnement. Également, « l'appréciation que les étudiants font de la réforme en ce qui concerne leur connaissance du système, leur implication dans sa mise en œuvre, mais aussi les contenus de formation, restent d'une manière générale assez négative » (Diop, 2016, p.195). L'expérience qu'ont les étudiants de la réforme (contenu pratique, encadrement des étudiants, stratégies de mise en œuvre) dépendrait beaucoup plus des variables contextuels (programmes d'études, niveau d'études et université fréquentée) que de leurs caractéristiques individuelles (âge et sexe).

Certains auteurs ne sont pas tous du même avis dans la mesure où le système LMD devrait être un atout pour résorber le chômage en professionnalisant les enseignements dans les universités publiques.

Pour (Maingari, 1997), avec la saturation du gouvernement camerounais qui est resté depuis l'indépendance en 1960 le principal pourvoyeur d'emploi du pays, le recrutement des diplômés a connu un inquiétant tassement. Malgré cet arrêt brusque, l'université continue pour sa part à déverser chaque année sur le marché de l'emploi de nouveaux titulaires de parchemins. L'éducation ancienne, qui exaltait l'accumulation du savoir pour la simple satisfaction intellectuelle est révolue. Désormais, tout apprentissage doit justifier sur le terrain social sa raison d'être. L'heure est donc à la professionnalisation de l'enseignement et son adaptation aux réalités sociales, économiques et culturelles. L'auteur, pense qu'avant tout idée de professionnalisation de l'enseignement, ce qui semble primordiale est à la fois la compréhension et l'adhésion aussi bien à son esprit, qu'à sa philosophie. Tout changement en éducation doit donc préciser les finalités et les systèmes de valeurs auxquels il s'ordonne, dans la nouvelle option de l'éducation qui met un point d'honneur à développer les aptitudes des apprenants.

La question d'adéquation de la formation avec le marché de l'emploi fait l'objet d'une attention soutenue de la part des pouvoirs publics mais aussi de l'œuvre de (Souali, 2009). Dans son diagnostic, il est clairement dit que : le chômage des diplômés, les difficultés d'insertion dans la vie active, la formation inadaptée, orientation inefficace sont considérés comme liés. L'État fait une autopsie. Ce faisant, il a été révélé que depuis l'indépendance les jeunes en général et les diplômés en particulier connaissent des difficultés croissantes pour s'insérer dans le marché de l'emploi. L'une des caractéristiques qui continuent de marquer le marché national du travail est le niveau de chômage qui est le niveau d'actifs ayant un diplôme de niveau supérieur. L'afflux des étudiants vers les études de troisième cycle confirme cette tendance à la prolongation des études comme protection contre le chômage et augmentation des chances d'accéder à des postes plus qualifiés. L'auteur avec certains analystes interprètent le chômage, comme étant le résultat de l'inadaptation des profils de formation aux besoins de l'économie. Il indique que ce déséquilibre est dû non seulement aux formations générales, mais aussi à cause des incitations des parents d'une part, et d'autre part des aspirations des jeunes eux-mêmes. Parce que certaines filières sont difficilement intégrées et l'information sur le milieu de l'emploi est insuffisante.

(Ehrlich et Maillard, 2004) quant à eux s'appuient sur la grande légitimité sociale qu'ils considèrent comme un postulat récurrent et admis ; quel que soit la distance critique qui les sépare de la connaissance du lien entre formation et emploi. Pour eux, la faillite de l'école ne se résume pas à la carence de l'acquisition du savoir, mais elle est aussi l'expression ou l'échec de l'éducation citoyenne pour une intégration scolaire. Ils affirment que cette évidence n'est pas prise en compte par les États. La modification des structures scolaires ; l'organisation des contenus des programmes sont pour les États à l'origine des mauvaises stratégies, que les autorités en charge des questions éducatives apportent pour résoudre leur problèmes scolaires et d'intégration professionnelle. Pour ces auteurs ses éléments ne devraient pas être la priorité, mais la réponse à la question qui, semble pertinente est premièrement d'écarter la persistance des inégalités et leur concentration (les cumuls des déficits d'intégration culturelle ; sociale et scolaire pour certaines personnes ou groupes) ; puis surmonter les revers de l'éducation citoyenne qui conduisent à la marginalisation professionnelle des jeunes et parfois jusqu'à la délinquance.

Selon le groupe de travail interministériel (2015) mis en place pour le plan d'Action National pour l'Emploi des Jeunes (PANEJ), la question d'emploi des jeunes dans le monde est inquiétante. Pour ce qui est du Cameroun, l'analyse diagnostique de l'emploi des jeunes faits par

ses experts a permis de montrer que les principales causes relatives au sous-emploi des jeunes sont entre autre : l'inadéquation entre le système éducatif et les besoins du marché du travail, la faiblesse du système d'information sur l'emploi, la prépondérance des emplois précaires, le faible esprit entrepreneurial des jeunes et l'insuffisance de la gouvernance du marché de l'emploi en faveur des jeunes

2.5. Reference théorique :

Les théories sont un ensemble d'idées, des concepts abstraits plus ou moins organisés pour expliquer un phénomène organisationnel, social ou économique plus dynamique et en facilitant la compréhension (Benea, 2015). Dans notre recherche, nous allons convoquer des théories telles que : la théorie du capital humain, la théorie du filtre et du signal, la théorie d'apprentissage expérimentale, la théorie de l'effet-enseignant et la théorie Deming.

2.5.1. Théorie du capital humain de Gary Backer (1694) et Theodore Schultz (1983)

Postulat de base et concept du capital humain

La théorie du capital humain postule que l'importance de l'investissement dans la formation donnera en retour à un individu par l'accès à des emplois qui rentabiliseront cet investissement. L'un des motifs déterminants du choix des étudiants de poursuivre des études est le rendement lié à ces études. L'hypothèse fondamentale de la « théorie du capital humain » est que l'éducation est un investissement qui permet l'accroissement de la productivité. La hausse de la demande d'éducation est le signe d'un accroissement relatif de la rentabilité professionnelle de l'investissement éducatif. Mais avant l'analyse proprement dite de la théorie, nous voudrions revenir sur les termes qui la composent. La somme des richesses produisant d'autres richesses est l'acception par laquelle le dictionnaire définit le « capital ». C'est à la fois un ensemble de biens, de moyens financiers et techniques dont dispose une entreprise. Ramener à l'homme, le prédicat ou l'épithète collé à « capital » devient « humain » et devient problématique en même temps. L'homme ne saurait être un capital au sens économique du terme. Le sens éthique pourrait en découdre, mais vu sous un autre angle, il peut s'enrichir afin d'optimiser sa productivité comme élément participant à la production.

Quand on parle de « capital humain », il ne peut s'agir que de la « somme des connaissances » dont l'homme dispose. Les économistes avaient coutume de distinguer trois facteurs de production : le travail, la terre et le capital. Ils sont venus, plus récemment, à faire

appel aux trois autres notions du capital : le « capital physique » ou produit, le « capital humain » et le « capital naturel ». Le capital physique se définit comme « actifs produits », bâtiments, machines et équipements techniques utilisés dans la production, auxquels s'ajoutent les stocks de matières premières et de produits semi-finis et finis. Le capital naturel est l'ensemble des ressources naturelles (terre, eau, minéraux, etc.) servant à la production. Il peut être renouvelable ou non renouvelable. Le capital humain est l'ensemble des connaissances, compétences et données d'expérience que possèdent les individus et qui les rendent économiquement productifs (OCDE, 2002). La notion de « capital humain », qui est celle qui nous intéresse, est apparue pour la première fois dans les travaux de (Becker et Schultz, 1961) vers les années soixante. L'hypothèse fondamentale de la théorie du capital humain est que la « formation, qu'elle soit générale ou spécifique, accroît la productivité de ceux qui la reçoivent et influe ainsi positivement sur la croissance économique (Capiez, 1999) ». Comme lecture socio-économique du fait éducatif, la théorie du capital humain de (Becker, 1964) ; (Mincer, 1958), (Schultez, 1961) citée par (Doré, 2010, p.79), se situe à deux niveaux d'analyse : microéconomique et macroéconomique.

L'analyse microéconomique

Au plan microéconomique, le capital humain selon (Becker, 1993, p.16) renvoie à « l'ensemble des capacités productives qu'un individu acquiert par accumulation de connaissances générales ou spécifiques, de savoir-faire ». S'éduquer/se former est un investissement. L'individu hyper éduqué et/ou hyper formé est un consommateur de formation, en ce sens, la théorie du capital humain est une théorie du consommateur. L'individu n'est pas un simple consommateur final, il digère le pain de l'instruction afin qu'il puisse grandir et devenir un producteur, donc il participe à la création de la richesse. L'individu consacre des moyens pour assurer sa formation et adopte un comportement analogue à celui d'une firme soucieuse d'accroître son potentiel productif. Le bagage de savoirs acquis par l'individu est un capital qu'il investit pour réaliser des gains. Ici, l'éducation est à la fois un bien précieux et coûteux. Elle procure des effets bénéfiques tout au long de la vie pour celui qui en détient. Ses avantages sont futurs et la rentabilité de l'éducation est en proportion des écarts de succès professionnel selon la scolarité.

L'individu qui investit dans sa formation est rationnel, il fait un arbitrage entre divers projets en fonction de leur coût d'opportunité. En optant pour la formation en lieu et place du travail, l'individu adopte une démarche rationnelle et établit une comparaison entre

l'investissement consenti et les gains futurs procurés par les connaissances acquises. En ce sens, l'analyse fondée sur le capital humain est une théorie de l'allocation du temps : le présent et le futur ; la poursuite des études ou l'obtention d'un revenu immédiat. En choisissant de poursuivre ses études, l'individu fait un investissement. Il est rentable si sa valeur actualisée nette des coûts et avantages est positive. L'individu qui s'inscrit dans une démarche de formation, cherche à optimiser ses capacités en la valorisant par la formation continue, évitant ainsi la dépréciation de ses connaissances générales et spécifiques tout en assurant et en protégeant sa santé physique et morale. Le détenteur du capital humain est porteur d'externalité positive. Les tenants de la théorie du capital humain mettent l'accent sur la personnalisation de la connaissance. Le savoir acquis est incorporé à la personne. L'individu est porteur des savoirs et a donc intérêt à assurer sa formation parce qu'il détient un capital mobile. Dans ce cas de figure, l'entreprise serait moins encline à financer le coût de formation d'un employé susceptible d'offrir ses services à une firme concurrente.

Ensuite, l'individu doit faire face aux contraintes et limites temporelles comme dans tous les investissements, l'individu doit faire face à la loi des rendements décroissants et au caractère irréversible de ces dépenses. Ses capacités cérébrales et physiques diminuent sous l'effet de l'âge. Il en résulte une hausse du coût de production avec le stock intellectuel déjà accumulé, ainsi qu'une baisse de rentabilité d'investissements tardifs. Donc, l'individu par souci d'optimiser ses investissements préfère financer sa formation dans les premières années du cycle vital et renonce à investir dans sa formation à la fin du cycle de vie. Il investit tant que le coût d'une année d'étude supplémentaire est inférieur à son gain.

Enfin, la valeur du capital humain n'est pas facile à évaluer. Le détenteur du capital humain, à travers ses titres et diplômes, n'émet que des signaux qui agissent comme réducteurs d'incertitude dans les situations d'échange. En outre, la théorie du capital humain établit une relation entre le stock de connaissance et la rémunération. L'éducation est un investissement qui a un effet positif sur le travail de celui qui en détient. Le problème est que le chaînon intermédiaire, la productivité, et son articulation avec en amont l'éducation et en aval la rémunération sont des conjectures.

La rentabilité de l'éducation ne peut être mesurée uniquement par le salaire. Des étudiants, ayant le même parcours et sanctionnant leurs formations par l'obtention d'un diplôme

de même niveau, une fois qu'ils sont entrés dans le marché du travail perçoivent le plus souvent des salaires inégaux. Le salaire est souvent lié à la taille de la firme et à des opportunités. Pour (Gurgang, 2005), les inégalités de salaires reflètent les inégalités d'opportunité. Le salaire est le plus souvent assujéti au pouvoir des acteurs en présence et aux conditions de rareté, il ne correspond pas toujours au nombre d'années passées en formation. Les salaires sont liés à des caractéristiques structurelles et sociales pas uniquement à la productivité. Le salaire n'est pas suffisant pour mesurer le capital humain.

La valeur du stock du capital humain est appréciée par le marché. Or, bien que la notion du capital humain de Becker se popularise et s'étende dans les sciences de l'éducation, l'économie de l'éducation et l'économie du développement, les essais d'application empiriques ne sont pas tout à fait concluants. C'est ainsi que (Doré, 2010, p.83), a repris la thèse de (Quenum, 2008), en clarifiant que les tentatives d'applications empiriques de la théorie bute sur des difficultés à appréhender concrètement le capital humain, en raison notamment de l'existence d'un marché où ce capital s'échangerait et de l'inexistence d'un indice composite qui englobe tous les éléments énumérés ou reconnus comme faisant partie du capital humain.

De plus, même si le marché éducatif et de la compétence existe dans les pays industrialisés et en développement, certaines connaissances accumulées ou acquises, tenant compte de la taille et de l'organisation de l'entreprise, peuvent ne pas avoir de valeur d'usage et donc d'échange pour les employeurs. La partie des qualifications détenues par un salarié qui ne peut être négociée sur le marché du travail n'aurait pas de valeur économique.

Une qualification invendable n'a pas d'existence économique. Le capital humain apparaît comme une théorie des qualifications et de l'employabilité de l'individu formé pour le marché du travail. Les formations acquises non monnayables dans le rapport de l'offre et de la demande n'ont pas une valeur marchande. Un diplôme non monnayable sur le marché du travail n'aurait pas de valeur économique. Dans une optique strictement financière et pour un demandeur d'emploi de longue durée, les savoirs acquis qui ne se valorisent pas sur le marché du travail pourraient, dans une certaine mesure, être considérés comme une perte et une mauvaise allocation du temps pour celui qui les détient. Le savoir comme la monnaie se déprécie. La montée du chômage peut contraindre et porter le détenteur du savoir à se retrouver dans une situation de déclassement en occupant un emploi qui est nettement en dessous de ses qualifications ou de son

salaire antérieur. Tout savoir acquis qui n'aura pas été utilisé par son détenteur se dépréciera sur le marché du travail. Le marché du travail est imparfait. L'accroissement des revenus n'est pas seulement dû à l'éducation reçue et à l'inné. La rareté des personnes qualifiées et la tension dans certaines filières en croissance peuvent contribuer significativement à la hausse du salaire. L'investissement en capital humain ne séduit pas tout le monde, ce sont les personnes les plus motivées et non les plus douées qui poursuivent leurs études. Les inégalités des capitaux (social, culturel et financier) entre les individus constituent des obstacles à la poursuite des études.

En outre, le capital humain spécifique acquis par un individu dans le milieu du travail, peut ne pas être transférable dans une entreprise concurrente. Il est lié à l'ancienneté au sein de l'entreprise alors que le capital humain général acquis au cours du processus de formation, permet à l'individu de s'adapter et de progresser dans sa carrière, il est modulable et transférable d'une entreprise à une autre.

L'analyse macroéconomique

Le rendement microéconomique de l'éducation, au vu des externalités non intégrées et de divers paramètres agissant sur le stock de savoir que détient un individu paraît moins évident que le rendement macroéconomique. En effet, mesurer et déterminer le bénéfice d'une année d'étude supplémentaire au seul critère de gain ou d'augmentation de salaire, c'est réduire la portée sociale et les externalités positives de l'éducation, c'est nier les divers canaux participant à la formation de l'individu et négliger les taux de rendement sociaux de l'éducation affirme (Mingat, 1996 cité par Doré, 2010, p.84). Il est maintenant clair que le niveau d'éducation est non seulement essentiel au bien-être économique des individus, mais aussi à celui des nations. L'accès à l'éducation allié à la réussite scolaire est un facteur-clé de l'accumulation du capital humain et de la croissance économique. Les bienfaits de l'éducation s'étendent aussi au-delà de l'individu et du revenu national.

L'éducation est en effet une force qui fait des citoyens épanouis et intégrés et construit des sociétés plus cohésives et participatives (OCDE et UNESCO, 2002). L'éducation participe à la réduction du taux de criminalité chez les enfants scolarisés provenant des familles défavorisées et favorisées, améliore le bien-être, permet et facilite la rencontre entre les enfants des familles d'origine socioéconomique différente. Toutefois, les rendements privés et sociaux de l'éducation peuvent être supérieurs ou inférieurs aux investissements consentis. Les rendements sociaux de

l'éducation sont plus appréciés si la formation universitaire favorise le progrès technologique ou si l'éducation produit des externalités positives. Par exemple, une politique d'éducation et de formation bien conduite est un support immatériel au bon fonctionnement de la société, aide à la réduction de la criminalité, contribue au bien-être et facilite une participation politique efficace dans les prises de décisions.

Les progrès du savoir ont en soi une valeur économique et sociale pour la société. Les personnes mieux formées sont un gain pour les nations qui les possèdent. Le capital humain est donc un outil de progrès économique et offre des avantages non financiers en améliorant la santé et le bien-être des populations. L'investissement dans le capital humain et la mise en œuvre d'une politique éducative cohérente en prenant en compte les besoins présents et futurs de la société apparaissent comme des stratégies susceptibles d'assurer la prospérité économique, de créer des emplois, de faciliter la participation citoyenne dans la prise de décision, de maintenir la stabilité politique, de promouvoir et d'affermir la paix sociale. L'éducation facilite la coopération entre les groupes sociaux, l'harmonie et la cohésion sociale. L'éducation est un investissement dans l'avenir collectif des sociétés et des nations et non simplement dans la future réussite d'individus.

Le rendement social de l'éducation peut être plus faible que le rendement privé si l'éducation est un signal sans lien avec le système productif dans un pays marqué par un taux de chômage élevé. Dans ce cas, l'investissement en capital physique dépasserait l'investissement en capital humain. La théorie du capital humain est très populaire dans les organisations et agences internationales de coopération au développement (BIRD, FMI, BIT, OCDE, PNUD, BAD, UNESCO, OIT, BID etc.)

Cependant la théorie de Becker est critiquée par plusieurs auteurs (Gazier, 2004 ; Youssouf, 2010 et Resine, 2015), pour être trop généraliste en cherchant à faire de la science économique la grammaire universelle de la science sociale. Ensuite, la théorie du capital humain oublie que la fonction première de l'école consiste à l'éveil des consciences et renforce la cohésion sociale. Elle ne rend pas compte des effets de l'éducation sur les comportements privés et sociaux. Enfin, elle ne s'intéresse pas au processus d'acquisition et de transmission des connaissances et des compétences, mais plutôt aux revenus futurs qu'elles engendrent.

2.5.2. Théories du filtre et de signal

(Spence, 1974) est le principal initiateur de la théorie du filtre et de signal. La théorie du filtre postule que le niveau de formation joue un rôle de filtre, permettant d'identifier les individus les plus productifs. Les employeurs, ne connaissant pas les capacités des candidats à l'embauche, ils recherchent toutes les aptitudes qu'ils possèdent. La théorie du signal est un prolongement de la théorie du filtre. Pour (Spence, 1973), le système éducatif n'augmente pas les capacités productives, mais ne fait que les signaler. Les employeurs sont considérés comme étant en asymétrie d'information vis-à-vis des offres de travail. Ils recherchent tous les indices que les candidats à l'embauche peuvent émettre sur leur niveau de performance et leurs potentialités (Othmane, 2011).

Pour deviner la performance et le potentiel d'un candidat, le recruteur peut s'appuyer sur des caractéristiques objectives du travailleur, mais aussi sur des « signes ». C'est-à-dire des caractéristiques que les salariés auront décidé d'acquérir pour apparaître comme de bons candidats et à se fier aux diplômes détenus par les postulants à l'emploi comme préjugé de leurs capacités. Car, il est possible que ces individus montrent une grande plasticité cognitive et comportementale. Les employeurs utilisent une stratégie fondée sur trois critères principaux : le critère du diplôme, le critère de l'expérience et le critère des caractéristiques personnelles.

D'une part, nous nous référons à ces deux théories pour expliquer le processus de tri auquel font face les chercheurs d'emploi. Selon (Arrow, 1973), la fonction première du système éducatif est de mettre en évidence au terme d'un processus de tri graduel, les individus les mieux dotés en termes d'aptitudes. La fonction du système éducatif consisterait plus à sélectionner et à promouvoir les « bons » comportements qui intéresseraient bien davantage les employeurs que les connaissances acquises. La formation et en particulier le diplôme servent à apporter de l'information sur les qualités des individus (intelligence, capacité de travail, etc.). L'éducation ne sert donc pas à accroître les capacités des individus mais à les identifier afin de pouvoir les filtrer. Le système productif filtre les individus en fonction des qualités qu'il recherche.

D'autre part, la théorie du signal explique les principes et critères qui guident le choix de l'employeur en mettant en balance les différentes caractéristiques (diplôme, expérience, caractéristiques personnelles) des postulants qui se présentent. Nous estimons avec (Gravot, 2007) que l'employeur, dans un environnement économique donné, utilise une procédure de

filtrage. Cette théorie explique le choix de l'employeur en mettant en balance les différentes caractéristiques des postulants qui se présentent. Interviendront les préférences personnelles du responsable du recrutement mais aussi vraisemblablement, les caractéristiques propres de l'entreprise. (Spence, 1974) affirme que les aptitudes du chercheur d'emploi sont révélées par un signal donné par son niveau de formation. Le niveau d'éducation apparaît alors comme un outil utilisé par les demandeurs d'emploi et par les employeurs. Pour les premiers, le niveau d'éducation joue un rôle de signal pouvant révéler les aptitudes, et pour les seconds, il agit comme un filtre permettant d'identifier les individus les plus aptes à recruter pour les emplois disponibles (Lemistre, 2000).

2.5.3. Théorie d'apprentissage expérientiel

La théorie de l'apprentissage expérientiel selon (David A. Kolb, 1984), conçoit l'apprentissage comme un processus systémique où la connaissance est construite à travers la perception et la transformation de l'expérience. Ce processus itératif est souvent schématisé en un cycle de quatre boucles où l'apprenant expérimente d'abord un phénomène, en prend conscience et réfléchit sur ses origines et ses effets, interprète la situation en faisant des liens avec ce qu'il sait déjà ou a déjà vécu tout en cherchant des invariants pour ensuite prendre une décision et agir. Cette conception de l'apprentissage se fonde sur des travaux de chercheurs éminents du XX^e siècle dont John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, William James, Carl Jung, Paulo Freire et Carl Rogers pour qui l'expérience occupait un rôle central dans le développement de l'être humain. La théorie de l'apprentissage expérientiel s'appuie sur six propositions communes à ces théoriciens (Kolb, 1984) :

1. L'apprentissage est un processus, plutôt qu'un résultat. L'objectif de l'enseignement consiste à engager les apprenants dans un processus qui enrichit leurs apprentissages, par une rétroaction sur leurs acquis et sur l'efficacité de leurs stratégies d'apprentissage ;
2. Tout apprentissage est un réapprentissage : le processus d'apprentissage idéal serait donc celui qui dégage les croyances et les connaissances antérieures des apprenants sur un sujet donné pour qu'ils les étudient, les mettent à l'épreuve et y intègrent de nouvelles idées plus justes ou plus précises ;
3. L'apprentissage repose sur des transactions synergiques entre l'apprenant et son milieu. Le processus découle des principes d'assimilation (intégration de nouvelles

connaissances aux concepts existants) et d'accommodation (ajustement des concepts existants aux expériences nouvelles) ;

4. Les conflits, différences et désaccords alimentent le processus d'apprentissage en obligeant l'apprenant à basculer constamment entre des modes différents ou divergents de réflexion et d'action, d'émotion et de pensée ;
5. L'apprentissage est un processus de construction de la connaissance lors duquel le savoir social est créé et recréé pour constituer le savoir personnel de l'apprenant ;
6. L'apprentissage est un phénomène holistique d'adaptation au monde, et non le simple résultat de la cognition. Le processus de construction de la connaissance exige ainsi l'implication de la personne entière : pensée, émotion, perception et comportement.

Que l'on parle d'apprentissage expérientiel, d'apprentissage authentique ou d'apprentissage par l'expérience, l'idée derrière une stratégie pédagogique s'inscrivant dans une telle perspective est d'aller au-delà des simples exercices pratiques en créant un pont entre le milieu scolaire et le monde réel. Cela permet aux étudiants non seulement de valider leurs connaissances, d'établir des liens avec une tâche concrète et d'améliorer la régulation de leurs apprentissages, mais aussi de s'engager profondément dans le processus et de se motiver davantage. « Parce que les étudiants sont en mesure de déterminer les moyens par lesquels ils apprennent le mieux et de repérer les tâches où ils se sentent moins compétents, ils deviennent plus autonomes et assument dès lors la responsabilité de leurs apprentissages » (Keeton, Sheckley et Griggs, 2002, p.48, traduction libre). Les stages, les cliniques-écoles et les laboratoires s'inscrivent bien sûr dans cette forme d'apprentissage, mais il existe d'autres moyens de mettre l'expérience à profit, par exemple en jumelant les étudiants avec des professionnels d'un domaine lors de certaines activités. Cela donne aux apprenants des occasions à la fois d'appliquer la théorie vue en classe à des situations de la vie réelle et de faire émerger des concepts théoriques par la pratique.

2.5.4. Théorie de « l'effet-enseignant »

Du point de vue théorique, les performances des apprenants varient d'un enseignant à l'autre ou d'un groupe d'enseignants à l'autre. Ces différences de performance semblent s'expliquer par la différence des niveaux de la qualification de l'enseignant, la méthode pédagogique appliquée et ses expériences. La qualification de l'enseignant réfère à sa formation académique tant au niveau disciplinaire qu'au niveau pédagogique.

En effet, (Bressoux, 2006) fait une classification des enseignants en deux catégories. Les enseignants efficaces et les enseignants peu efficaces. Selon l'auteur, les enseignants peu efficaces, négligent les élèves faibles et ces derniers sont souvent l'objet de critique. Au lieu d'aider les apprenants en difficulté d'apprentissage, les enseignants peu efficaces préfèrent diminuer le contenu du programme et s'en tenir uniquement aux éléments simples. Ils n'incitent pas ces catégories d'élèves aux exercices de réflexion. (Bressoux, 2006) a fait remarquer que le jugement des enseignants joue aussi un grand rôle dans la performance des apprenants. Lorsqu'un enseignant développe des stéréotypes sexués à l'endroit des apprenants, la progression de ces derniers peut être affectée très fortement.

En revanche, les chercheurs s'aperçoivent que les enseignants les plus efficaces sont ceux qui ont reçu une formation adéquate et qui ont une certaine expérience. Ils sont munis de matériels didactiques. Ils préparent leurs cours et planifient les apprentissages en fonction du temps qui leur a été imparti. Ils organisent des travaux individuels, des discussions en classe, des travaux de groupe, des séances de questions/réponses, fournissent des explications, et accordent un encadrement spécial aux apprenants présentant des difficultés d'apprentissage (Rajohnson, 2006 ; Duru-Bellat, 2003, Robin, 2009). Les enseignants efficaces donnent régulièrement des devoirs de maison aux apprenants et qu'ils corrigent en classe. Ils voient toujours les contenus des programmes pédagogiques prévus. Ils organisent de petites évaluations formatives de manière périodique afin de pouvoir ajuster les apprentissages. En outre, il a été démontré que les enseignants performants sont ceux qui valorisent leurs apprenants par la parole, des sourires et des regards. Ils sont patients avec les apprenants qui ne comprennent pas et ils ne les qualifient pas de « mauvais ». Les enseignants efficaces ont une meilleure pratique pédagogique et un niveau d'attente plus apprenant vis-à-vis des apprenants, ce qui influe positivement sur les résultats (Lautier, 2008)

2.5.5. Théorie de Deming

Pour mener à bien la transformation du management d'une organisation, Deming a énoncé 14 points de principe :

- 1- Garder fermement le cap de la mission de l'entreprise en améliorant constamment les produits et les services ;
- 2- Adopter la « nouvelle philosophie » de management et conduire le changement d'une main sûre ;

- 3- Faire en sorte que la qualité des produits ne demande qu'un minimum d'inspection. Intégrer la qualité dès la conception du produit ;
- 4- Mettre fin à la pratique des achats au plus bas prix : chercher plutôt à réduire le coût total. Réduire au minimum le nombre de fournisseurs par article, en établissant des relations à long terme de loyauté et de confiance ;
- 5- Améliorer constamment tous les processus de production et de service, ce qui entraînera une réduction des coûts ;
- 6- Instaurer une formation permanente pour tous les cadres et tous les membres de la société ;
- 7- Instituer le leadership : nouvelle forme de direction ayant pour but d'aider les personnes à mieux remplir leur mission ;
- 8- Faire disparaître la crainte en sorte que chacun puisse travailler efficacement pour sa société ;
- 9- Renverser les barrières entre les départements : le travail en équipe de toute l'entreprise doit prévoir les problèmes qui peuvent apparaître au cours de la réalisation et de l'utilisation des produits ;
- 10- Éliminer les exhortations, les slogans et les objectifs qui demandent aux ouvriers d'atteindre le zéro-défaut et d'augmenter le niveau de productivité ;
- 11- Éliminer les quotas de production, la direction par objectifs et éliminer toute forme de direction par les chiffres ;
- 12- Supprimer les obstacles qui privent les ouvriers, agents de maîtrise, cadres et ingénieurs de leur droit à la fierté du travail ;
- 13- Instituer un programme énergique d'éducation et d'amélioration personnelle ;
- 14- Mettre tout le personnel à l'œuvre pour accomplir la transformation.

Nous pouvons dire concernant la théorie de Deming ; Parmi ces 14 points, la moitié au moins est allégrement transgressée dans les pratiques de management que nous connaissons. Il faut dire que les managers africains sont trop peu enclins à se laisser tenter par ce genre de changement de leurs méthodes. Si l'on n'appliquait rien que le 2/4 ou la moitié de cette théorie dans nos universités, nous serons classées parmi les universités ayant un top management en gestion de la qualité.

Conclusion

Dans ce chapitre nous avons définis les concepts de notre variable ; ensuite faire la recension des écrits qui nous a permis d'énoncer quelques auteurs qui ont travaillé sur le sujet. Après avoir fait appel à quelques théories pour expliquer le sujet à savoir : la théorie du capital humain, la théorie du signal, la théorie expérimentale ; la théorie de l'effet-enseignant, la théorie de Deming. Dans le but de mener à bien notre recherche et le besoin de la rendre scientifique, nous passons à la deuxième partie qui sur le cadre méthodologique et opératoire.

Tableau 1 : Tableau synoptique de recherche

Thème	Question principale	Hypothèses générale	Variable indépendante	Indicateurs	Modalités
Évaluation du système LMD et formation des étudiants de la filière géographie à la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Yaoundé I	Le système LMD permet-il aux bénéficiaires de connaître une efficacité/autonomie à l'issue de leur formation ?	Le système LMD permet aux bénéficiaires de connaître une efficacité/autonomie à l'issue de leur formation	Système LMD	<ul style="list-style-type: none"> - Professionnalisation des enseignements - Mobilités des étudiants - Évaluation pédagogique - Capitalisation et semestrialisation - Assurance qualité interne ; - Offre de formation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pas tout à fait d'accord ; - Pas d'accord ; - D'accord ; - Tout à fait d'accord
			Professionnalisation des enseignements	<ul style="list-style-type: none"> Le développement personnel - Création de l'auto-emploi - Stage 	<ul style="list-style-type: none"> - Pas tout à fait d'accord ; - Pas d'accord ; - D'accord ; - Tout à fait d'accord
			L'évaluation pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> - Télé-enseignement et évaluation - Journée pédagogiques - Actualisation des programmes - Ratio étudiants- enseignant - Compétence des étudiants 	<ul style="list-style-type: none"> - Pas tout à fait d'accord ; - Pas d'accord ; - D'accord ; - Tout à fait d'accord
			L'assurance- qualité interne	<ul style="list-style-type: none"> - Infrastructures - Accès à internet - Création d'un capital social - Capacité d'accueil des salles de classes 	<ul style="list-style-type: none"> - Pas tout à fait d'accord ; - Pas d'accord ; - D'accord ; - Tout à fait d'accord
			Formation en géographie	<ul style="list-style-type: none"> - Fréquence des cours - Couverture des programmes - Gestion des relations étudiants-enseignants 	<ul style="list-style-type: none"> - Pas tout à fait d'accord ; - Pas d'accord ; - D'accord ; - Tout à fait d'accord.

**DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET
OPÉRATOIRE**

CHAPITRE III : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

La méthodologie est définie selon (Omar Aktouf, 1987) comme l'étude du bon usage des méthodes et techniques. (Greg Gerhardt, 1988, cité par Marie Santiago-Delefosse, Georges Rouan et coll., 2001, p.103) affirme que : « *[Alors que] le terme de méthodologie renvoie aux liens entre la théorie de la réalité sociale et la méthode qu'une étude utilise pour rendre compte d'un aspect de la réalité, le terme méthode renvoie aux techniques de recueil et d'analyse des données* ». Nous relevons qu'il n'existe pas de travail scientifique possible sans une méthodologie et une méthode. C'est pourquoi ce chapitre a pour objectif de présenter et d'expliquer la démarche méthodologique utilisée dans cette étude au cours des enquêtes sur le terrain et de l'analyse des données collectées. La méthodologie de cette étude est une approche quantitative.

3.1.Présentation du site de l'étude

L'Université de Yaoundé 1 (UY1) (Ngoa-Ekelle) est un insstitution public à caractère scientifique et culturel dotée de la personnalité morale et de l'autonomie financière. Créée en 1971, elle est située dans l'arrondissement de Yaoundé III. Elle est limitée par les quartiers Olézoa au Sud, Mvolye à l'Ouest et Melen à l'Est. Elle est la première université du Cameroun ; elle porte d'ailleurs le surnom de « *mère des universités du Cameroun* » vu qu'il a fallu attendre 1993 pour voir de nouvelles universités être créées. À partir du nouvel élan donné par le décret de 93 ; l'université a été ancrée dans l'organisation de son offre de formation. Elle regroupe en son sein plusieurs facultés et grandes écoles à savoir :

- Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines (FALSH) ;
- Faculté des Sciences (FS) ;
- Faculté des Sciences de l'Éducation (FSE) ;
- Faculté de Médecine et des Sciences Biomédicales (FMSB) ;
- les grandes écoles sont entre (l'École Normale Supérieure de Yaoundé (ENS), l'École Supérieur Nationale Polytechnique, l'Institut Universitaire Technique Bois de MBALMAYO (IUT).

Pour notre étude nous avons choisi la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines (FALSH).

3.2. Le type de recherche

La recherche est définie par (Kirlinger, 1973) comme une méthode empirique, systématique et contrôlée servant à vérifier des hypothèses concernant des relations présumées entre les phénomènes naturels (Fortin et Al, 2005 : p.3). Les fonctions de la recherche sont de décrire, d'expliquer, de comprendre, de contrôler, de prédire les faits, des phénomènes et des conduites. Le chercheur a le choix entre trois modes d'investigation : l'approche quantitative ; l'approche qualitative et l'approche mixte. L'approche quantitative traite des données numériques et chiffrées ; les données sont collectées avant ; c'est une approche positiviste, elle aide à généraliser les résultats et permet d'économiser les ressources. Par contre l'enquête qualitative ; étude de cas ; observation ethnologique ou participante et la recherche action sont classées dans l'approche qualitative. La méthode qualitative met l'accent sur le comportement, l'environnement et analyse les données descriptives.

Dans l'objectif d'apprécier l'efficacité de la formation en géographie à l'Université de Yaoundé 1, nous allons mener une étude quantitative. La revue de la littérature montre que plusieurs études ont été faites sur la professionnalisation dans un contexte différent avec un accent mis sur des facteurs internes. La particularité de notre étude se situe au niveau du fait qu'elle s'intéresse à la professionnalisation d'une discipline : la géographie dans un contexte de pénurie de main d'œuvre.

3.2.1. Démarche d'étude

Nous avons retenu pour notre étude, la démarche déductive car, à la question de recherche, nous tâcherons de trouver une réponse après la descente sur le terrain.

3.2.2. Méthode de recherche

Il existe trois méthodes de recherche : la méthode quantitative, la méthode qualitative et la méthode mixte. Est retenue pour notre recherche, la méthode quantitative car, elle permet de comprendre et d'apprécier l'offre de formation de l'enseignement de la géographie à l'ère de la professionnalisation de l'enseignement supérieur.

3.2.3. Population d'étude

D'après (Fortin, et al. 2005, p.249) une population se définit comme un ensemble d'éléments (individu, spécimens ; dossier) qui ont les caractéristiques communes. (Tsala Tsala, 2006, p.204) définit la population comme « un rassemblement de tous les cas qui répondent à un

ensemble déterminé des caractères spécifiques ». Pour (Tsafack, 2004) ; la population d'une étude est un ensemble fini ou infini d'éléments défini à l'avance ; sur lesquels portent les observations notamment l'enquête ou l'entretien. En statistique déductive, une population d'étude est un ensemble d'unités statistiques dont les éléments présentent des caractéristiques communes. Il s'agit dans cette section de définir la population mère, la population cible et la population accessible de notre étude.

Population mère

La population mère est une énumération exhaustive des unités statistiques potentielles susceptibles d'être étudiées. Selon (Ondoua, 2004), elle fait référence par définition au groupe d'individus, d'événements ou de choses intéressantes que le chercheur souhaite étudier. Notre population mère est constituée des étudiants et des produits de la filière géographie. Le choix de cette population tient en ce qu'il nous permet d'avoir une lecture touchant tous les acteurs directement impliqués dans le processus d'enseignement de la géographie.

Population cible

La population cible est celle sur laquelle les résultats de la recherche peuvent être généralisés. Elle est constituée de l'ensemble des sujets ayant les mêmes critères et caractéristiques, et soumis aux mêmes conditions de vie. Notre population cible est constituée de chaque membre des différents démembrements qui composent la population mère.

Population accessible

La population accessible est une partie de la population cible sur laquelle le chercheur réalise ses investigations. Cette unité de la population cible est disponible au chercheur avec une taille élargie. Notre population accessible est constituée des étudiants de géographie Master 1.

3.3.Échantillonnage

L'échantillonnage est un procédé permettant de définir l'échantillon d'une étude. C'est la sélection précise de personnes ciblées pour réaliser une enquête.

3.3.1. Technique d'échantillonnage

Elle désigne la procédure par laquelle on constitue l'échantillon à partir de la population mère. Le chercheur a le choix entre la technique probabiliste et non probabiliste constituée chacune de différentes méthodes. Pour le cas de cette étude, nous avons opté pour l'une des

techniques d'échantillonnage probabiliste : aléatoire simple, car elle donne une égale possibilité à tous les participants de faire partie de l'échantillon. Ce choix s'explique par le fait qu'elle permet d'obtenir des estimations de la moyenne d'une population non biaisée et de garantir l'homogénéité de l'échantillon, renforçant ainsi la validité de l'étude.

3.3.2. Échantillon

L'échantillon est une énumération non exhaustive, mais représentative des unités statistiques d'une population d'étude. Il est une fraction de la population mère, autrement dit une réplique en miniature de la population cible avec les mêmes caractéristiques sur laquelle nous allons mener notre enquête afin de généraliser les résultats à la population totale (N'da, 2015). Il est une partie très importante dans le travail de recherche, car il permet de vérifier les hypothèses émises grâce aux données recueillies sur le terrain.

Tableau 2 : Tableau représentatif des effectifs

Etudiants de master 1	Effectifs
Effectifs total Master	350
Fiches d'enquêtes distribuées	180
Effectifs enquêtés récupérés	151

3.3.3. Description des répondants

L'ensemble des étudiants inscrits à la FALSH de l'Université de Yaoundé 1. Les étudiants de la filière géographie de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines (FALSH) plus précisément les étudiants de master 1.

3.4. Instrument de collecte des données

3.4.1. Justification du choix

L'instrument de collecte de données est le moyen par lequel le chercheur recueille les informations sur le problème que pose son sujet auprès des éléments de l'échantillon afin de vérifier les hypothèses de recherche. L'instrument que nous avons utilisé pour la collecte des données ici est le questionnaire. Celui-ci nous permet d'obtenir les informations auprès d'un grand nombre de sujets en un temps relativement court.

3.4.2. Présentation du questionnaire

Les questionnaires consistent à recueillir des informations concernant les caractéristiques des variables cibles. D'après (Quivy et Campenhoudt, 2006, p.171) « L'enquête par questionnaire consiste à poser à un ensemble de répondants, le plus souvent représentatif d'une population, une série de questions relatives à leur situation sociale, professionnelle ou familiale. » Cette technique permet de se renseigner sur de nombreux aspects de la vie d'une population donnée par des questions. Le questionnaire de recherche de notre étude est constitué de quatre grandes parties.

Introduction

L'introduction est la première partie du questionnaire qui décrit le thème de la recherche avec son objectif général. Elle indique la confidentialité des données recueillies et l'anonymat de l'enquêté. Elle fait mention du consentement éclairé de l'enquêté pour avoir son affirmation positive ou négative pour remplir librement le questionnaire de recherche.

Identification des données socio-démographiques

C'est la deuxième partie du questionnaire. Elle est constituée de 8 items définissant les données socio-démographiques de l'enquêté à savoir : le genre ; l'âge de l'enquêté et la spécialité des répondants.

Échelles de mesure du management des établissements scolaires

C'est la troisième partie du questionnaire qui est la variable indépendante principale (VI). Elle regroupe trois variables indépendantes représentées en sous-thèmes. L'évaluation est faite suivant l'échelle à quatre points : Pas du tout d'accord (1) ; Pas D'accord (2) ; D'accord (3) ; Tout à Fait D'accord (4) à partir des variables de recherche ci-dessous.

La professionnalisation des enseignements

C'est la première variable indépendante de notre variable principale (VI1). Cette échelle de mesure de la professionnalisation des enseignements est constituée de 7 items. Elle consiste pour l'enquêté, à répondre en cochant par une croix l'une des quatre échelles positionnées.

L'évaluation de la pédagogie

Cette partie constitue la deuxième variable de notre variable indépendante principale (VI2). Il s'agit d'évaluer les méthodes de l'enseignement qui regroupe 7 items. Les enquêtés doivent cocher la case qui correspond à la réponse qui leur semble appropriée.

L'assurance-qualité interne

Cette partie constitue la troisième variable de notre variable indépendante principale (VI3). Elle est regroupée de 07 items mesurant le climat organisationnel de la filière géographie. Il s'agit dans cette partie d'apprécier et d'évaluer le climat de travail au sein de l'environnement scolaire en termes d'infrastructures, de conditions d'apprentissage, de discipline, de motivation des élèves dans leurs études, de la gestion des relations entre élèves et enseignants.

La formation en géographie

C'est la quatrième partie du questionnaire qui est la variable dépendante principale (VD). Cette échelle est constituée de 7 items qui mesurent l'efficacité de la formation en géographie.

3.5.Administration du questionnaire

Après élaboration, ce questionnaire a fait l'objet d'une pré-enquête ; un pré-test et a été validé.

La Pré-enquête

Elle permet à mieux recadrer notre problématique de recherche et de bien reformuler les hypothèses de recherches. Pour ce faire, nous avons procédé à la distribution d'un questionnaire à une infime partie de la population d'étude. Une fois les données recueillies, nous avons consulté notre encadreur afin qu'il valide les questions posées.

Le pré-test

Cette opération consiste à les soumettre à un petit nombre de sujets appartenant aux différentes catégories d'individus composant l'échantillon. » Conformément à cette prescription, la mise en examen du questionnaire s'est faite au mois de Novembre précisément les 28 ; 29 et 30 auprès des étudiants. À la suite du pré-test, il a été révélé que certaines questions étaient incomprises par les répondants. Pour remédier à cette situation, nous avons reformulé les questions en vue d'une meilleure compréhension de celles-ci.

La validité du questionnaire

D'après (Martin Efuetsgu Amin, 2005, p.285) : « *un instrument de recherche est dit être valide s'il mesure ce qu'il est supposé mesurer* ». Pour mesurer ce qu'il est censé mesurer, tout instrument de mesure doit satisfaire une double exigence à savoir : la validité interne et la validité externe.

- **La validité interne**

La validité interne de toutes les questions qui constituent le questionnaire de recherche est issue d'une étude portée sur les variables indépendantes et dépendantes de l'hypothèse générale. En ce qui concerne la variable indépendante, ses indicateurs ont généré des modalités autour desquelles se sont formulées des questions. Nous avons recueilli les avis de certains enseignants des sciences de l'éducation pour évaluer la validité des items de notre questionnaire de recherche proposé à nos répondants. Leur opinion considérée comme avis d'experts nous a permis d'avoir un espoir et une confiance sur le travail scientifique qui devait être fait sur le terrain.

- **La validité externe**

Elle permet de juger de la fiabilité et de la pertinence de notre questionnaire, nous avons fait une pré-enquête auprès de quelques étudiants de géographie. Celle-ci nous a permis de supprimer certaines questions et de modifier celles dont la compréhension paraissait difficile. Elle a favorisé l'adoption définitive de notre questionnaire et le passage à l'enquête proprement dite.

3.5.1. Outils de collecte des données : le questionnaire

La recherche documentaire

La recherche documentaire vise à identifier et à localiser des ressources informationnelles déjà traitées, soit par des individus, soit par des machines (Dinet et Passerault, 2004), dans le cadre d'une étude quantitative. C'est une étape de notre travail ayant consisté à étudier les travaux antérieurs touchant notre sujet. Nous avons choisi de la réaliser parce qu'elle nous permet en tant qu'étudiant et jeune chercheur de renforcer nos connaissances sur notre sujet et de conduire notre enquête avec plus d'efficacité.

3.5.2. L'analyse et le traitement des données quantitatives

L'inférence

L'inférence statistique est un ensemble de méthodes permettant de tirer des conclusions fiables à partir de données d'échantillons statistiques. Elle consiste en l'analyse interprétative des données, visant à approfondir les principales étapes de l'analyse de contenu. L'inférence statistique consiste aussi à induire les caractéristiques inconnues d'une population à partir d'un échantillon issu de cette population. Les caractéristiques de l'échantillon, une fois connues, reflètent avec une certaine marge d'erreur possible celles de la population. Son objectif est de tester la généralisation des conclusions de l'analyse statistique descriptive.

3.5.3. Traitement statistique des données

Le traitement des données quantitatives peut être mené d'un point de vue sémantique ou statistique (Andreani et Conchon, 2001). Nous avons retenu le traitement statistique qui est réalisé sur ordinateur à partir des logiciels de traitement de textes (Word, Excel et SPSS). Ce type de traitement des données est indiqué pour le chercheur académique que nous sommes, très friands de cette approche. Il permet aussi et le plus souvent de réduire les marges d'erreurs dues aux fausses réponses de calculs faits à la machine à calculer (calculatrice) ou de manière mentale par le chercheur.

Les outils statistiques

Nous avons fait recours à deux types de statistiques : la statistique descriptive et la statistique inférentielle.

La statistique descriptive

La statistique descriptive permet de collecter, de classer, et de résumer les données. Après le dépouillement, il faut passer au dénombrement qui consiste à identifier le nombre exact des enquêtés ayant les mêmes opinions face à une modalité et de présenter les résultats sous forme de tableau statistique. Dans le cadre de cette étude, elle apparaît dans la présentation des résultats à partir desquels nous allons calculer les pourcentages de l'échantillon selon les différentes variables définies dans la formule.

La statistique inférentielle

La statistique inférentielle est la méthode utilisée pour effectuer des généralisations sur une population après étude sur un échantillon représentatif. Il existe plusieurs outils de la statistique inférentielle mais nous avons opté pour la régression qui est un test de dépendance pour vérifier nos différentes hypothèses.

Conclusion

Ce chapitre aura permis de présenter la méthodologie de notre recherche avec ses différentes composantes. De manière détaillée, nous avons présenté notre étude dans une démarche déductive, la population d'étude qui ne concerne que les étudiants de géographie, l'échantillon qui est fait de 151 personnes. L'instrument de collecte des données utilisé est le questionnaire. Le chapitre 4 de ce travail de recherche, présentera les résultats d'analyse et les discussions, assorties de quelques recommandations.

**CHAPITRE IV : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES
DONNÉES**

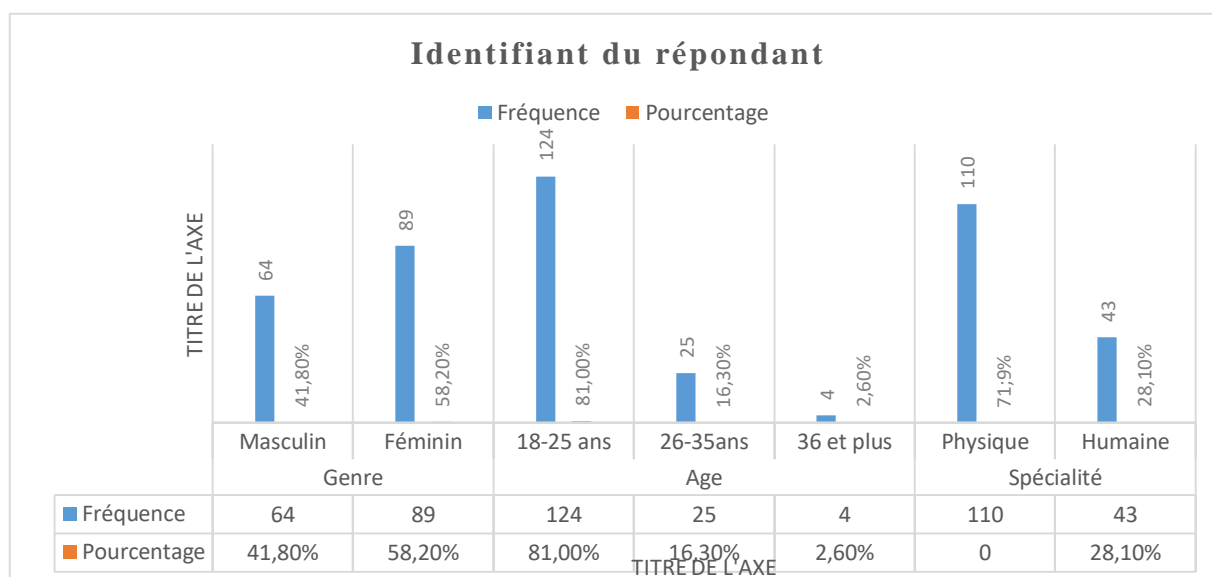
Ce chapitre présente l'analyse et l'interprétation des données collectées avec le questionnaire fermé, administré aux étudiants de niveau quatre au département de géographie de l'Université de Yaoundé 1. Nous présenterons les données à deux niveaux : les statistiques descriptives sur l'identité des répondants et les items des variables sélectionnées pour le travail et les statistiques inférentielles pour tester les hypothèses développées pour cette étude.

4.1.Statistiques descriptives

Tableau 3 : Répartitions d'échantillon selon les informations relatives à l'identification des participants

Identité	Modalité	Fréquence	Pourcentage
Genre	Masculin	64	41,8%
	Féminin	89	58,2%
Age	18-25 ans	124	81,0%
	26-35ans	25	16,3%
	36 et plus	4	2,6%
Spécialité	Physique	110	71,9 %
	Humaine	43	28,1%

(Source : données de terrain)



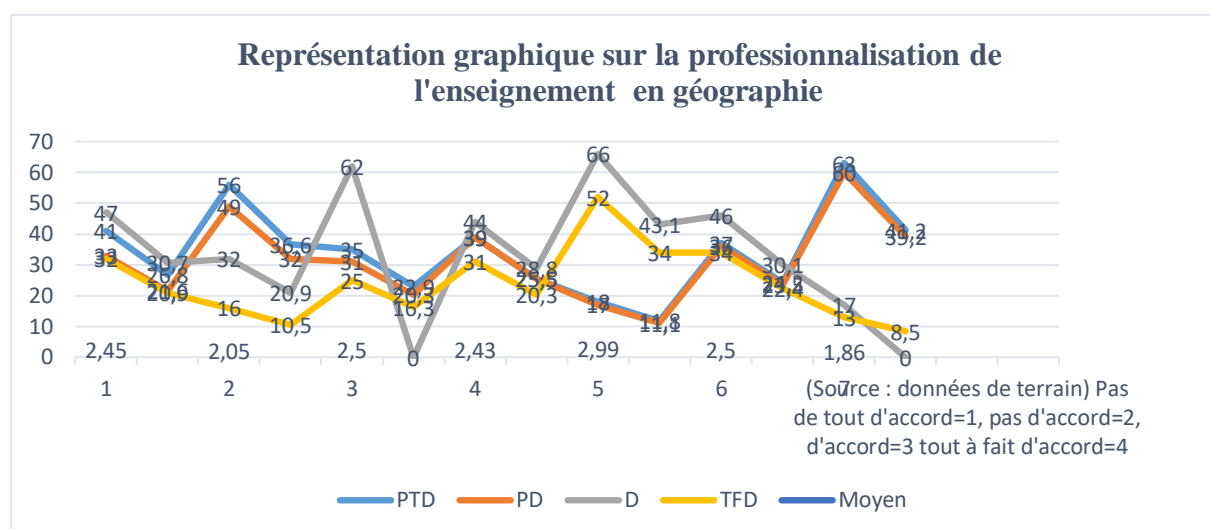
Graphique 1 : Identifiant du répondant

Ce tableau représente la distribution de l'échantillon selon les informations relatives à l'identification des participants. En ce qui concerne le genre, 64 répondants sont masculins avec un pourcentage de 41,8% et 89 représentent le genre féminin avec un pourcentage de 58,2%. Selon ces statistiques, le genre féminin est le plus représenté de la population. Les statistiques sur les tranches d'âge montrent que 124 (81,0%) sont les participants entre 18-25ans, 25 (16,3%) entre 26-35ans, et 4 (2,6%) représentent les répondants de 36 et plus. On peut constater que la majorité des participants sont entre 18-25ans. Cela indique que l'Université doit prendre en compte la croissance estudiantine qui est de plus en plus jeune. Par rapport aux spécialités 110 répondants représentent la spécialité géographie physique avec un pourcentage 71,9% et la spécialité géographie humaine s'élève à 43 donnant un pourcentage de 28,1%.

Tableau 4 : Répartition de l'échantillon par rapport à la professionnalisation de l'enseignement

No item	Item		PTD	PD	D	TFD	Moyen
1	Le système LMD est mieux par rapport au précédent	F	41	33	47	32	2,45
		%	26,8	21,6	30,7	20,9	
2	Le système LMD est réellement professionnalisant	F	56	49	32	16	2,05
		%	36,6	32,0	20,9	10,5	
3	Les enseignants venant des écoles professionnelles viennent enseigner dans votre établissement	F	35	31	62	25	2,50
		%	22,9	20,3	40,5	16,3	
4	Avez-vous l'assurance d'exercer un métier après vos études en géographie	F	39	39	44	31	2,43
		%	25,5	25,5	28,8	20,3	
5	Le contenu des cours et les pratiques de recherche favorisent le développement de la personnalité de l'étudiant	F	18	17	66	52	2,99
		%	11,8	11,1	43,1	34,0	
6	L'étudiant qui vient de la filière géographie peut se mettre à son compte en créant son propre cabinet	F	37	36	46	34	2,50
		%	24,2	23,5	30,1	22,4	
7	Le département de géographie envoie les étudiants en stage dans le cabinet d'études spécialisées	F	63	60	17	13	1,86
		%	41,2	39,2	11,1	8,5	

(Source : données de terrain) Pas du tout d'accord=1, pas d'accord=2, d'accord=3 tout à fait d'accord=4



Graphique 2 : Représentation graphique sur la professionnalisation de l'enseignement en géographie

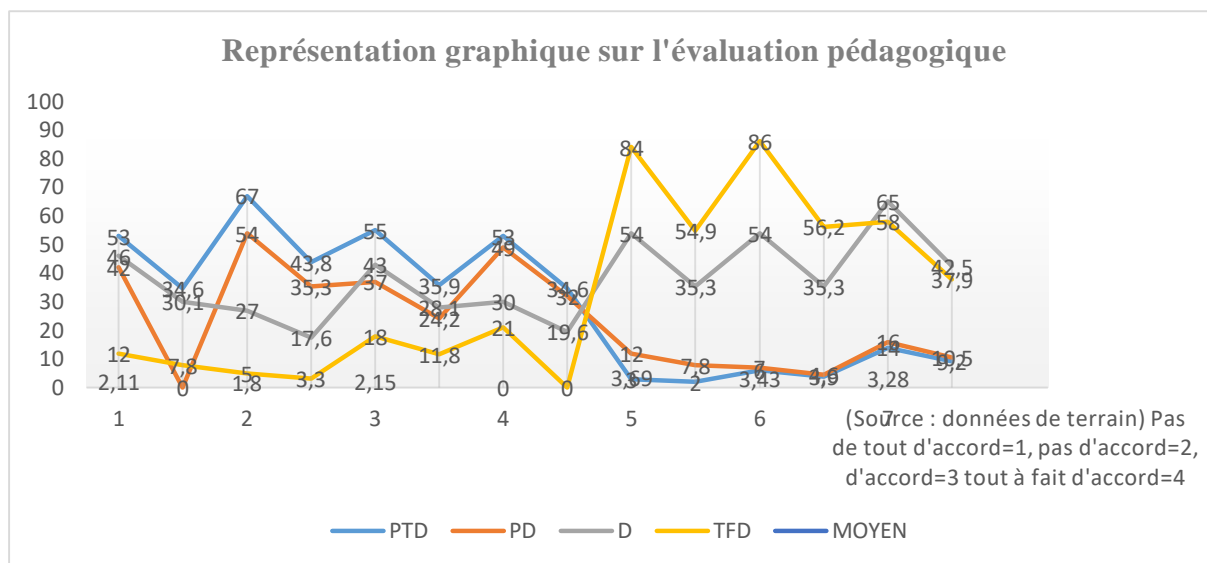
Ce tableau présente la répartition d'échantillon selon les perceptions des répondants sur la professionnalisation de l'enseignement au département de géographie. Au premier item, 41 répondants soit (26,8%) ne sont pas du tout d'accord, 33 soit (21,6%) pas d'accord, 47 soit (30,7%) d'accord et 32 soit (20,9%) tout à fait d'accord avec l'affirmation selon laquelle le système LMD est mieux par rapport au précédent (moyenne = 2,45). Sur le deuxième item, 56 répondants soit (36,6%) participants ne sont pas du tout d'accord, 49 soit (32,0%) pas d'accord, 32 soit (20,9%) d'accord et 16 soit (10,5%) tout à fait d'accord avec la perception que le système LMD est réellement professionnalisant (2,05). Dans le troisième item 35 répondants soit (22,9%) ne sont pas du tout d'accord, 32 soit (20,3%) pas d'accord, 62 soit (40,5%) d'accord et 25 soit (16,3%) tout à fait d'accord avec l'affirmation que les enseignants venant des écoles professionnelles viennent enseigner dans leur établissement (moyen=2,50). Le quatrième item montre que 39 étudiants soit (25,5%) ne sont pas du tout d'accord, 39 soit (25,5%) pas d'accord, 44 soit (28,8%) d'accord et 31 soit (20,3%) tout à fait d'accord avec l'opinion Avez-vous l'assurance d'exercer un métier après vos études en géographie (moyen=2,43). Cinquième item, 18 participants soit (11,8%) ne sont pas du tout d'accord, 17 soit (11,1%) pas d'accord, 66 soit (43,1%) d'accord et 52 soit (34,0%) tout à fait d'accord avec la déclaration que le contenu des cours et les pratiques de recherche favorisent le développement de la personnalité de l'étudiant (2,99). Sixième item indique que 37 répondants soit (24,2%) ne sont pas du tout d'accord, 36

soit (23,5%) pas d'accord, 46 soit (30,1%) d'accord et 34 soit (22,2%) tout à fait d'accord que l'étudiant qui vient de la filière géographie peut se mettre à son compte en créant son propre cabinet (moyen=2,50). Pour le septième item, 63 répondants soit (41,2%) ne sont pas du tout d'accord, 60 soit (39,2%) pas d'accord, 17 soit (11,1%) d'accord et 13 soit (8,5%) tout à fait d'accord que le département envoie les étudiants en stage dans des cabinets d'étude spécialisé (moyen=1,86). En se basant sur ces données, nous pouvons conclure que la professionnalisation de l'enseignement au département de géographie de l'Université de Yaoundé 1 est encore loin d'être mise en œuvre. Donc les acteurs de ce département doivent développer les stratégies qui peuvent leur permettre d'assurer la professionnalisation en lien avec les connaissances et les compétences de 21^{ème} siècle.

Tableau 5 : Distribution d'échantillon selon l'évaluation de la pédagogie

No item	Item		PTD	PD	D	TFD	MOYEN
1	La pratique du Télé-enseignant	F	53	42	46	12	2,11
		%	34,6	27,5	30,1	7,8	
2	Un suivi particulier pour les étudiants compte tenu du ratio enseignant-étudiants	F	67	54	27	5	1,80
		%	43,8	35,3	17,6	3,3	
3	Les professeurs tiennent-ils souvent des journées pédagogiques ?	F	55	37	43	18	2,15
		%	35,9	24,2	28,1	11,8	
4	Les descentes régulières sur le terrain avec vos encadreurs	F	53	49	30	21	2,12
		%	34,6	32,0	19,6	13,7	
5	Pour une bonne orientation en géographie les cours doivent être plus pratiques que théorique	F	3	12	54	84	3,69
		%	2,0	7,8	35,3	54,9	
6	Les enseignants doivent être bien formés	F	6	7	54	86	3,43
		%	3,9	4,6	35,3	56,2	
7	Développer les compétences des étudiants pour la conception de modèles et le développement de prototypes basées sur les connaissances	F	14	16	65	58	3,28
		%	9,2	10,5	42,5	7,9	

(Source : données de terrain) Pas du tout d'accord=1, pas d'accord=2, d'accord=3 tout à fait d'accord=4



Graphique 3 : Représentation graphique sur l'évaluation pédagogique

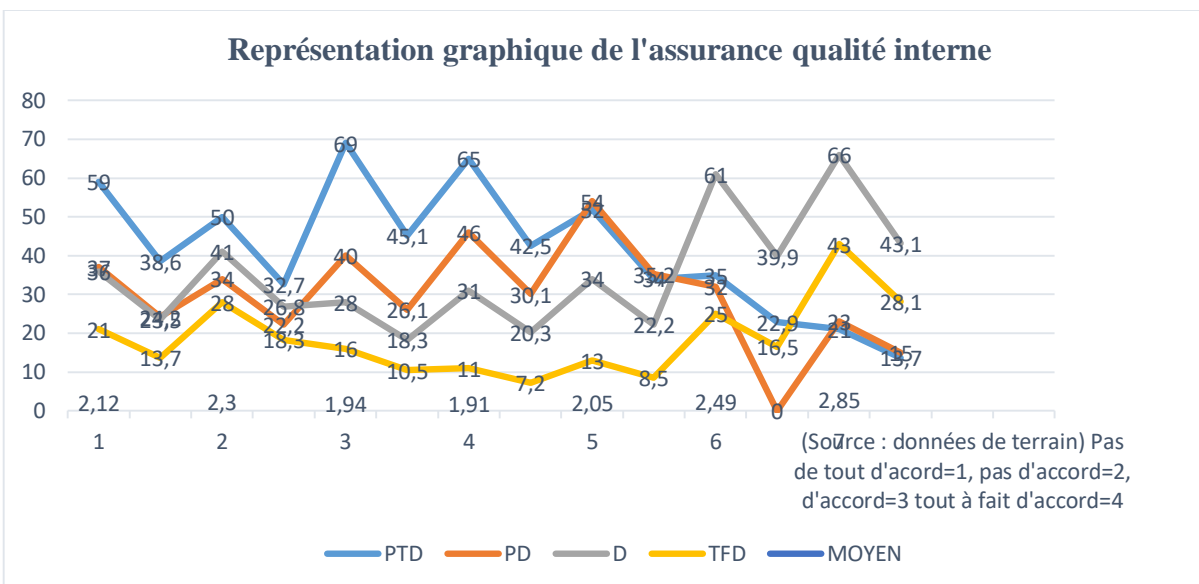
Ce tableau montre la répartition de l'échantillon selon les opinions des répondants sur l'évaluation pédagogique. Le premier item indique que 53 répondants soit (34,6%) ne sont pas du tout d'accord, 42 soit (27,5%) pas d'accord, 46 soit (%) d'accord et 12 soit (7,8%) tout à fait d'accord avec la pratique du Télé-enseignement (moyen=2,11). Au deuxième item, 67 participants soit (43,8%) ne sont pas du tout d'accord, 54 soit (35,3%) pas d'accord, 27 soit (17,6%) d'accord et 5 soit (3,3%) tout à fait d'accord avec les idées d'un suivi particulier pour les étudiants compte tenu du ratio enseignant-étudiant (moyen=1,80). Le troisième item montre que 55 répondants soit (23,9%) ne sont pas du tout d'accord, 37 soit (24,2%) pas d'accord, 43 soit (28,1%) d'accord et 18 soit (11,8%) tout à fait d'accord avec l'affirmation que les professeurs tiennent souvent des journées pédagogiques (moyen=2,15). La quatrième montre que 53 répondants soit (34,6%) ne sont pas du tout d'accord, 49 soit (32,0%) pas d'accord, 30 soit (19,6%) d'accord et 21 soit (13,7%) tout à fait d'accord avec la déclaration que des descentes sur le terrain sont régulièrement faites avec les encadreurs (moyen=2,12). Sur le cinquième item, 3 répondants soit (2,0%) ne sont pas du tout d'accord, 12 soit (7,8%) pas d'accord, 54 soit (35,2%) d'accord et 84 soit (54,9%) tout à fait d'accord que pour une bonne orientation en géographie les cours doivent être plus pratiques que théoriques (moyen=3,69). Le sixième item montre que 6 répondants soit (3,9%) ne sont pas du tout d'accord, 7 soit (4,6%) pas d'accord, 54 soit (35,3%) d'accord et 86 soit (56,2%) tout à fait d'accord avec l'affirmation que les enseignants doivent être

bien formés (moyen=3,43). Le septième item indique que 14 répondants soit (9,9%) ne sont pas du tout d'accord, 16 soit (10,5%) pas d'accord, 65 soit (42,5%) d'accord et 58 soit (37,9%) tout à fait d'accord que les étudiants doivent développer les compétences pour la conception de modèles et le développement de prototypes basés sur les connaissances (moyen=3,28). À partir du premier au quatrième item, les résultats montrent la perception négative qu'ont les étudiants sur l'évaluation pédagogique. Néanmoins, les trois derniers items montrent une perception positive. La majorité des répondants ayant une perception négative, l'administration de ce département doit assurer l'amélioration de l'évaluation pédagogique afin d'offrir une formation optimale de qualité.

Tableau 6 : Distribution d'échantillon par rapport à l'évaluation de l'assurance qualité interne

No item	Item		PTD	PD	D	TFD	MOYEN
1	Le département dispose des laboratoires nécessaires pour les travaux pratiques (TP)	F	59	37	36	21	2,12
		%	38,6	24,2	23,5	13,7	
2	Les laboratoires disponibles permettent aux étudiants de se perfectionner sur des matières telles que : la cartographie ; la télédétection	F	50	34	41	28	2,30
		%	32,7	22,2	26,8	18,3	
3	Les étudiants ont accès à un réseau wifi, salles multimédia, adresse électronique etudiant@etabissement-univ.Com au sein de l'établissement	F	69	40	28	16	1,94
		%	45,1	26,1	18,3	10,5	
4	La capacité des salles de TD, TP et cours magistraux est accommodable	F	65	46	31	11	1,91
		%	42,5	30,1	20,3	7,2	
5	Vous disposez de stratégies et de capacités pour la création du capital social durable	F	52	54	34	13	2,05
		%	34,0	35,2	22,2	8,5	
6	Les compétences et les aptitudes à la création d'entreprises philanthropiques et commerciales sont transmises aux étudiants	F	35	32	61	25	2,49
		%	22,9	20,9	39,9	16,5	
7	La mise en place de comités d'éthique professionnelle est importante pour la recherche et l'intégrité académiques	F	21	23	66	43	2,85
		%	13,7	15,0	43,1	28,1	

(Source : données de terrain) Pas du tout d'accord=1, pas d'accord=2, d'accord=3 tout à fait d'accord=4



Graphique 4 : Représentation graphique de l'assurance qualité interne

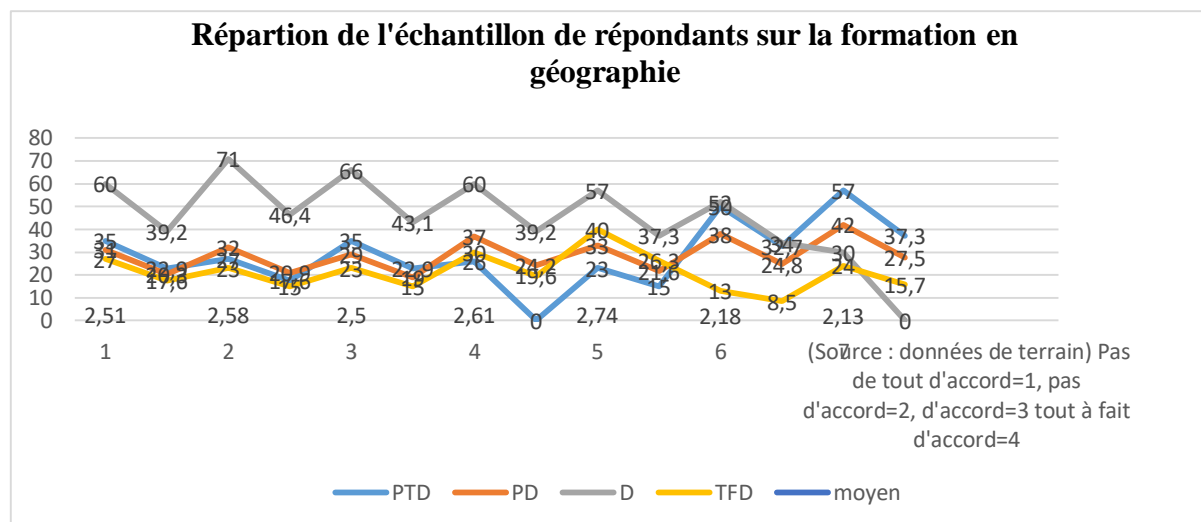
Ce tableau montre la répartition de l'échantillon selon les perceptions des répondants sur l'évaluation de la qualité interne. Pour le premier item, 59 répondants soit (38,6%) ne sont pas du tout d'accord, 37 soit (24,2%) pas d'accord, 36 soit (23,5%) d'accord et 21 soit (13,7%) tout à fait d'accord que le département dispose des laboratoires nécessaires pour les travaux pratiques (TP) (moyen=112). Le deuxième item indique que 50 répondants soit (32,7) ne sont pas du tout d'accord, 34 soit (22,2%) pas d'accord, 41 soit (26,8%) d'accord et 28 soit (18,3%) tout à fait d'accord avec l'affirmation que les laboratoires disponibles permettent aux étudiants de se perfectionner sur des matières telles que : la cartographie ; la télédétection (moyen=2,30). Dans le troisième item, 69 répondants soit (45,1%) sont pas du tout d'accord, 40 soit (26,1%) pas d'accord, 28 soit (18,3%) d'accord et 16 soit (10,5%) tout à fait d'accord que les étudiants ont accès à un réseau wifi, salles multimédia, adresse électronique etudiant@etablissement-uni.Com au sein de l'établissement (moyen=1,94). Le quatrième item montre que 65 répondants soit (42,5%) pas du tout d'accord, 46 soit (30,1%) pas d'accord, 34 soit (22,2%) d'accord et 13 soit (8,5%) tout à fait d'accord avec la déclaration que la capacité des salles de TD, TP et cours magistraux est accommodable (moyen=1,91). Le cinquième item démontre que 52 répondants soit (34,0%) ne sont Pas de tout d'accord, 54 soit (35,2%) pas d'accord, 34 soit (22,2%) d'accord et 13 soit (8,5%) tout à fait d'accord avec le fait qu'ils disposent de stratégies et de capacités pour la création d'un capital social durable (moyen=2,05). Pour le sixième item, 35 répondants soit (22,9%) ne sont pas du tout d'accord, 32 soit (20,9%) pas d'accord, 61 soit

(39,9%) d'accord et 25 soit (16,5%) tout à fait d'accord que les compétences et les aptitudes à la création d'entreprises philanthropiques et commerciales sont transmises aux étudiants (moyen=2,49). Au septième item, 21 répondants soit (13,7%) ne sont pas du tout d'accord, 23 soit (15,0%) pas d'accord, 66 soit (43,1%) d'accord et 43 soit (28,1%) tout à fait d'accord avec l'affirmation que la mise en place de comités d'éthique professionnelle est importante pour la recherche et l'intégrité académiques (moyen=2,85). En effet, les résultats par rapport la moyenne montrent une perception négative sur l'évaluation de l'assurance qualité interne au département géographie de l'Université de Yaoundé 1.

Tableau 7 : Répartition d'échantillon par rapport à la formation en géographie

No item	Item		PTD	PD	D	TFD	Moyen
1	Il existe des programmes académiques et des activités parascolaires dispensés conjointement avec des accréditations étrangères	F	35	31	60	27	2,51
		%	22,9	20,3	39,2	17,6	
2	La ressource documentaire est adaptée aux besoins de formation	F	27	32	71	23	2,58
		%	17,6	20,9	46,4	15,0	
3	Les incubateurs permettent aux étudiants de développer les compétences pratiques	F	35	29	66	23	2,50
		%	22,9	19,0	43,1	15,0	
4	Couverture des programmes et régularité des TP et TD	F	26	37	60	30	2,61
		%	17,0	24,2	39,2	19,6	
5	La relation étudiants-enseignants se développe au fil du temps avec la maîtrise du système LMD	F	23	33	57	40	2,74
		%	15,0	21,6	37,3	26,3	
6	La fréquence des colloques, séminaires et conférences est appréciable	F	50	38	52	13	2,18
		%	32,7	24,8	34,0	8,5	
7	Les méthodes d'évaluations sont efficaces	F	57	42	30	24	2,13
		%	37,3	27,5	19,6	15,7	

(Source : données de terrain) Pas du tout d'accord=1, pas d'accord=2, d'accord=3 tout à fait d'accord=4



Graphique 5 : Répartition de l'échantillon de répondants sur la formation en géographie

Ce tableau présente la répartition des échantillons de répondants sur la formation géographique. Sur le premier item, 35 répondants soit (22,9%) ne sont pas du tout d'accord, 31 soit (20,3%) pas d'accord, 60 soit (39,2%) d'accord et 27 soit (17,6%) tout à fait d'accord avec l'affirmation qu'il existe des programmes académiques et des activités parascolaires dispensés conjointement avec des accréditations étrangères (moyen=2,51). Pour le deuxième item, 27 répondants soit (17,6%) ne sont pas du tout d'accord, 32 soit (20,9%) pas d'accord, 71 soit (46,4%) d'accord et 23 soit (15,0%) tout à fait d'accord que la ressource documentaire est adaptée aux besoins de formation (moyen=2,58). Le troisième indique que 25 répondants soit (22,9%) ne sont pas du tout d'accord, 29 soit (19,0%) pas d'accord, 66 soit (43,1%) d'accord et 23 soit (15,0%) tout à fait d'accord que les incubateurs permettent aux étudiants de développer les compétences pratiques (moyen=2,50). Pour le quatrième item, 26 répondants soit (17,0%) ne sont pas du tout d'accord, 37 soit (24,2%) pas d'accord, 60 soit (39,2%) d'accord et 30 soit (19,6%) tout à fait d'accord avec le point de vue que les programmes des TD et TP sont couverts et réguliers (moyen=2,50). Le cinquième montre que 23 participants soit (15,0%) ne sont pas du tout d'accord, 33 soit (21,6%) pas d'accord, 57 soit (37,3%) d'accord et 40 soit (26,3%) tout à fait d'accord que la relation étudiants-enseignants se développe au fil du temps avec la maîtrise du système LMD (moyen=2,74). Sur le sixième item, les statistiques montrent que 50 répondants soit (32,7%) ne sont pas du tout d'accord, 38 soit (24,8%) pas d'accord, 54 soit (34,0%) d'accord et 13 soit (8,3%) tout à fait d'accord avec l'affirmation que la fréquence des colloques, séminaires et conférences est appréciable (moyen=18). Pour le septième item, il

révèle que 57 répondants soit (37,3%) ne sont pas du tout d'accord, 42 soit (27,5%) pas d'accord, 30 soit (19,6%) d'accord et 24 soit (15,7%) tout à fait d'accord que les méthodes d'évaluations sont efficaces (moyen=2,13). Au niveau individuel des échelles, la majorité des répondants sont d'accord avec la formation efficace en géographie mais les moyennes montrent une tendance négative dans tous les items. À partir de ces statistiques on peut constater que la formation en géographie à l'Université de Yaoundé 1 a besoin d'une réforme pertinente pour être à la hauteur de la demande potentielle du marché de l'emploi et de la formation professionnelle. Il est important pour les acteurs de ce département de revoir le contenu des programmes et de mettre un accent particulier sur les curricula innovants qui peuvent rendre la formation rentable.

4.2.Statistiques inférentielles

Cette section présente des statistiques inférentielles de l'échantillon de population de l'étude. Il s'agit d'un résumé du modèle, d'une table ANOVA et d'un tableau de coefficients. Tous ces tableaux représentent l'impact ou la prévisibilité des variables indépendantes sur la variable dépendante.

Figure 1 : Model Summary^b

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.586 ^a	.344	.331	3.48341	.344	26.025	3	149	.000

a. Predictors: (Constant), EAQ, PE, EP

b. Dependent Variable: FG

Ce tableau présente le résumé du modèle de la régression multiple de trois variables indépendantes saisie (EAQI, PE, EP) avec le coefficient de détermination multiple de R carré changement de 34,4% variations de la variable dépendante-formation en géographie avec le dl (3,149) de changement significatif de 0,000

Figure 2 : ANOVA^a

ANOVA ^a						
Modele		Somme des carrés	DI	Carrés moyens	L	Sig.
	Régression	947,361	3	315,787	26, 025	,000 ^b
1	Résiduel	1807,985	149	12, 134		
	Total	2755, 346	152			

a. Variable Dépendante : FG

b. Prédicteurs : (Constant), EAQ, PE, EP

Le modèle global est très utile pour expliquer l'influence l (3,149) du degré de liberté (dl) =26,025, VP<0.005, au niveau significatif de changement de 0.00f.

Figure 3 : Coefficients

Coefficients						
Modèle	Coefficients non standardisée		Coefficients standardisée	T	Sig.	
	B	Erreur. Std	Beta			
	(Constant)	5.072	1.510	3.360	.001	
1	PE	.244	.077	.228	3.185	.002
	EP	.050	.058	.062	.859	.392
	EAQ	.457	.079	.436	5.827	.000

a. Variable Dépendante : FG

Une régression multiple standard a été menée pour examiner l'influence du système LMD sur la formation en géographie. Les résultats aideront à la catégorisation des variables selon leurs impacts sur la variable dépendante. Ce tableau de coefficients standardisés et non standardisés qui inclus les erreurs Stde et les betas, donne le degré significatif en indiquant le degré de prévisibilité de variables. L'objectif ici c'est de vérifier les hypothèses préalablement construites pour l'étude.

Vérification des hypothèses

Hypothèse 1

H0 : la professionnalisation de l'enseignement n'a pas une influence significative sur la formation en géographie à université de Yaoundé 1

Ha : la professionnalisation de l'enseignement a une influence significative sur la formation géographique à université de Yaoundé 1

Dans le tableau de coefficient, la première variable saisie était la professionnalisation de l'enseignement (PE). Les résultats sont présentés comme suit : professionnalisation de l'enseignement (PE)= B=0,244, erreurs stde 0,077, Beta 0,0338, t 3,185 et sig 0,002. VP<0,005. Ceci veut dire qu'il existe la signification statistique entre la variable indépendante et la variable dépendante. À partir de ces données statistiques, l'hypothèse nulle qui postule que la professionnalisation de l'enseignement n'a pas une influence significative sur la formation en géographie à l'Université de Yaoundé 1 est rejetée. Cependant, l'alternative qui postule que la professionnalisation de l'enseignement a une influence significative sur la formation en géographie à l'Université de Yaoundé 1 est retenue. On peut donc conclure que la professionnalisation de l'enseignement de formation en géographie a un impact significatif dans la transmission des connaissances et de compétences à l'étudiant.

Hypothèse 2

H0 : L'évaluation pédagogique n'a pas un impact significatif sur la formation géographique à l'Université de Yaoundé 1.

Ha : L'évaluation pédagogique a un impact significatif sur la formation géographique à l'Université de Yaoundé 1.

Le tableau de coefficient présente la deuxième variable : l'évaluation pédagogique (EP). Les résultats sont présentés comme suit : L'évaluation pédagogique (EP) = B =0,050, les erreurs sont de 0,058, Beta 0,062, t 0,859, et sig 0,392. VP<0,005. Ceci signifie qu'il n'existe pas la signification statistique entre la variable indépendante et la variable dépendante. À partir de ces données statistiques l'hypothèse nulle qui postule que l'évaluation pédagogique n'a pas un impact significatif sur la formation en géographie à l'Université de Yaoundé 1 est confirmée. Cependant, l'alternative qui postule que l'évaluation pédagogique n'a pas un impact significatif sur la formation en géographie à l'Université de Yaoundé 1 est rejetée. On peut donc conclure

que l'évaluation pédagogique de formation en géographie a un impact significatif dans la transmission des connaissances et de compétences à l'étudiant. En effet le département et l'université peuvent développer des stratégies pour améliorer l'évaluation pédagogique dans la formation de géographie.

Hypothèse 3

H0 : L'assurance qualité interne n'a pas une influence sur la formation géographique à l'Université de Yaoundé 1.

Ha : L'assurance-qualité interne a une influence sur la formation géographique à l'Université de Yaoundé 1

L'assurance-qualité interne (AQI) est la troisième variable saisie dans le modèle : les résultats sont présentés comme suit : l'assurance-qualité interne (AQI) = B = 0,437, erreurs stde 0,079, Beta 0,0436, t 5,827, et sig 0,000. VP < 0,005. Ceci signifie qu'il existe la signification statistique entre la variable indépendante et la variable dépendante. À partir de ces données statistiques, l'hypothèse nulle qui postule que L'assurance qualité interne n'a pas une influence sur la formation géographique à l'Université de Yaoundé 1 est rejetée. Cependant, l'alternative qui postule que L'assurance-qualité interne a une influence sur la formation géographique à l'Université de Yaoundé 1 est retenue. Donc la conclusion ici c'est que l'assurance interne est indispensable dans la formation en géographie et a un impact significatif dans la transmission des connaissances et de compétences à l'étudiant. Dans cette perspective, il est important de capitaliser la gestion institutionnelle ancrée sur l'assurance qualité interne.

Conclusion

En conclusion, ce chapitre a traité les données quantitatives en se basant sur l'analyse descriptive et inférentielle. Pour les analyses descriptives on a utilisé les fréquences et pourcentages pour bien comprendre les données sur l'identité des répondants et items qui constituent les variables. Une fois de plus, on a utilisé la régression multiple pour vérifier les hypothèses sur la professionnalisation de l'enseignement, l'évaluation pédagogique et de l'assurance-qualité interne. À partir du tableau de coefficient, nous avons catégorisé les variables selon leur prévisibilité comme suit : assurance-qualité interne, professionnalisation de l'enseignement et évaluation pédagogique. Dans l'ensemble, l'implémentation du système LMD

demande un engagement effectif concernant le déploiement de ressources et la gestion efficiente des programmes et des infrastructures institutionnelles.

CHAPITRE V : DISCUSSION ET PERSPECTIVES

Après avoir présenté les résultats de notre enquête de terrain, il nous revient maintenant dans ce quatrième chapitre de discuter de la faisabilité ou non de tout ceci sur la base des hypothèses émises plus haut. En plus, dans ce même chapitre, il y a lieu de montrer les limites de l'étude, les difficultés rencontrées sur le terrain pour enfin faire des recommandations aux différentes parties prenantes.

5.1.Discussion

La professionnalisation de la formation

Pour professionnaliser la formation, on ne peut pas se contenter des contenus conventionnels transmis à travers des cours magistraux. On a certes besoin d'enseignements de ce genre mais il faudra aussi y ajouter des formes d'enseignement plus à même de favoriser les compétences à utiliser en milieu professionnel, il s'agit des simulations, des projets tutorés, etc. Les formations privilégiant l'alternance entreprise-université sont également à encourager : visites d'entreprises et stages de diverses natures. Dans ce cadre-là, on peut être amené à introduire dans les parcours des unités d'enseignement (UE), des connaissances des milieux professionnels, des UE de préparation des projets professionnels et aussi des UE apprenant aux étudiants à rechercher un emploi, à se préparer à un entretien d'embauche, etc. Pour cela, les professionnels peuvent être associés à divers niveaux de la formation.

Enfin, il convient de faire de l'université elle-même un lieu propice à l'acquisition d'une expérience professionnelle, en laissant par exemple les associations et mutuelles d'étudiants gérer certains aspects de la vie universitaire, loisirs, centres de reprographiques, espaces de restauration, etc. mais aussi en recrutant des étudiants comme moniteurs ou tuteurs. L'existence d'une structure permettant une certaine visibilité du monde professionnel sur les campus peut aussi compléter ces propositions, par exemple, un bureau des entreprises fournissant des informations sur les entreprises et leurs offres d'emploi. Pour prendre en charge toute cette politique, il sera certainement nécessaire de créer des comités de perfectionnement composés d'équipes d'universitaires et de représentants du monde du travail et des opérateurs économiques.

Nous pouvons conclure en disant que professionnaliser n'est pas seulement ajouter à la formation une possibilité d'expérience dans le milieu professionnel ; la préoccupation de professionnaliser doit traverser toutes les formations.

Évaluation pédagogique

L'action pédagogique se trouve au centre de l'objectif de transmission du savoir au sens large qui inclut la transmission des connaissances et des compétences, rôle majeur de l'institution universitaire. Si l'on entend l'action pédagogique comme un système constitué d'un ensemble d'objectifs opérationnels d'une liste de contenus, d'une méthodologie de transmission du savoir et d'un ensemble de modalités de contrôle d'acquis, il est évident que l'évaluation du système doit mettre en évidence : le niveau de satisfaction des objectifs, l'actualité des contenus, l'efficacité des méthodes d'enseignement, la cohérence et la fiabilité des instruments d'évaluation des connaissances et des compétences.

Pour une efficacité de la formation en géographie, l'opinion des étudiants est intéressante au sujet de tous les aspects où ils peuvent avoir une. C'est-à-dire lors des réunions périodiques des délégués d'étudiants et des enseignants concernés :

- Moyennant une élection de délégué par filière et par semestre d'études, la communauté des étudiants peut participer activement à l'amélioration de la qualité de l'enseignement de leur composante ;
- Au travers des réunions périodiques avec une délégation d'enseignants, notamment avec des membres d'une équipe de formation correspondant à leur semestre d'étude et au diplôme. Un compte rendu consigné par un étudiant et un enseignant peut-être distribué à l'ensemble des enseignants concernés, et à l'équipe de direction de la composante en cas de suggestion d'amélioration relevant de sa compétence.

L'institution, pour sa part, peut mener une évaluation des enseignements sur la base d'un certain nombre d'indices dont, par exemple :

- Les taux de réussite ;
- Les taux d'insertion sur le marché de l'emploi ;
- La corrélation diplôme/ métier ;
- Le taux de couverture des programmes ;
- La conformité des instruments de contrôle des connaissances aux objectifs pédagogiques déclarés ;
- La conformité du sujet des contrôles des connaissances aux contenus déclarés
« vpcevu@univ-st-etienne.fr ».

Les équipes pédagogiques solliciteront les services administratifs pertinents afin de se procurer les données et les informations leur permettant d'effectuer une estimation raisonnable des indices précités le cas échéant. La participation au processus et à la procédure d'évaluation d'enseignants extérieurs au domaine évalué ou extérieur à l'établissement est une pratique conseillée aux institutions d'enseignement et devrait se généraliser progressivement au sein de chaque domaine de la formation universitaire.

Nous pouvons dire au travers de tout ceci que, le retard dans la mise en place d'un système d'évaluation des enseignements dans les universités d'État s'explique en grande partie par la réticence, voir la résistance d'une majorité dans le corps des enseignants à concevoir toutes formes de jugement sur leur activité pédagogique. Tout ceci s'explique dans la théorie des organisations de Deming citée dans un chapitre plus haut. La formation des étudiants en géographie a encore besoin de plus de professionnalisation.

5.2.Limite de l'étude

Les étudiants disent souvent qu'ils n'ont pas assez d'expérience pour intégrer le marché du travail ou ne reconnaissent pas la valeur de leur expérience acquise. Habités à diriger leur attention sur le résultat ou sur la note, ils ont l'impression de ne pas comprendre le processus d'apprentissage dans son ensemble. L'apprentissage par l'expérience vise justement ce processus et exige une participation active (Beard, 2010). Toutefois, les bienfaits d'une stratégie pédagogique allant dans ce sens ne sont pas nécessairement évidents pour les étudiants. A priori, ils entament le projet comme des sujets passifs qui attendent qu'on leur transmette de l'information.

Cependant, en cours de route, ils constatent rapidement qu'ils doivent prendre des décisions critiques dans de brefs délais et participer activement à toutes les étapes. Ils s'aperçoivent surtout qu'ils peuvent tirer parti de leurs connaissances antérieures et de leurs expériences de vie pour trouver des solutions. « L'essentiel de l'apprentissage expérientiel, c'est d'encourager directement l'apprenant à participer à l'expérience et à réfléchir à cette expérience pour mieux comprendre les nouvelles connaissances acquises » (Moon, 2004, p.5).

Ils réalisent par ailleurs que les nouvelles compétences qu'ils arrivent à maîtriser sont applicables à d'autres activités, à d'autres genres de tâches, à d'autres cours. À mesure que le projet avance et que les étudiants acquièrent des compétences et des habiletés, les notes

s'améliorent, un plus grand sens de responsabilité envers leurs apprentissages s'installe et l'intérêt pour le cours grandit. Les émotions jouant un rôle important dans le processus holistique qu'est l'apprentissage expérientiel. C'est ainsi que les étudiants peuvent passer d'une préoccupation axée sur le rendement scolaire au plaisir d'apprendre et de maîtriser la tâche, comme le soulignait Dewey : « l'éducation doit être conçue comme la perpétuelle reconstruction de l'expérience : le processus et le résultat de l'éducation ne font qu'un » (Dewey, 1897, p.79).

5.3. Difficultés rencontrées

Le plus gros problème rencontré est le fait que les questionnaires remis aux étudiants pendant l'enquête n'ont pas tout été restitués ce qui a réduit notre échantillonnage. Certains étudiants étaient très réticents pour renseigner le questionnaire ; il fallait beaucoup de supplications pour arriver au résultat obtenu.

5.4. Les recommandations

Les recommandations sont faites à tous les niveaux de responsabilité et d'implication dans la réforme du système LMD au Cameroun. Ces recommandations concernent particulièrement l'État (le gouvernement) comme organe central de promotion du système LMD, l'université comme organe d'implémentation du système avec tous ses services administratifs (facultés et grandes écoles), techniques (départements) et les services d'utilisations ou d'expérimentation (enseignants) et enfin, les services de consommation ou bénéficiaires (étudiants).

5.4.1. Au gouvernement

- Faire de l'éducation de manière générale et l'enseignement supérieur en particulier, sa priorité en accroissant son financement ;
- Promouvoir la politique de la professionnalisation de l'enseignement supérieur ;
- Développer les évaluations sur la qualité de la relation Formation-Emploi ;
- Mieux informer et orienter les étudiants ;
- Développer les stages en entreprises ;
- Construire les infrastructures de formation de qualité (salles de classe, salles des travaux, salles d'informatique, les bibliothèques, les laboratoires, salles des professeurs, les bureaux...) et de les doter des équipements nécessaires ;
- Promouvoir la politique de la valorisation et du développement des ressources humaines ;

- Identifier les ressources humaines formées à l'étranger par spécialités et les recruter si possible dans l'enseignement supérieur ;
- Recruté suffisamment les enseignants-chercheurs ;
- Octroyer les bourses d'études aux enseignants et étudiants ;
- Faire de la formation des enseignants une priorité.

5.4.2. À l'Université de Yaoundé I à travers la Faculté des Arts Lettres et Sciences Humaines (FALSH) et au Département de Géographie

- L'information et l'orientation des étudiants en amont et à l'entrée de l'université ;
- L'information et la sensibilisation de tous les partenaires de l'enseignement supérieur (enseignants, étudiants, syndicats d'enseignants et d'étudiants, associations des parents, partenaires techniques et financiers : opérateurs économiques).
- Choisir les contenus de la formation en fonction du marché de l'emploi et en lien avec l'auto-creation d'emploi
- Le renforcement des capacités des diverses catégories de personnel intervenant dans les universités en créant des cellules et des centres pédagogiques universitaires ;
- Création d'un centre de ressource pédagogique de formation d'administrateur et à la planification universitaire ;
- Création des cellules d'assurance qualité, aide à la recherche supérieure et disposer d'une référentielle qualité conforme aux directives de la tutelle ;
- Recrutement d'un personnel professionnel externe ;
- La mise sur pied d'un environnement technologique approprié tant pour l'enseignant (la mise des cours en ligne, les supports de cours, visioconférence, les salles d'informatique pour enseignants et pour apprenants, la ressource documentaire en ligne, pour l'évaluation qui doit être automatisé que pour la gestion qui doit être totalement informatisée
- La création des centres de ressources pédagogiques pour les étudiants, conception des sites web d'information, la formation des conseillers d'orientation et de conseillers académiques ;
- La diversification des parcours de formations avec un accent particulier mis sur la professionnalisation et comporter des enseignements transversaux portant sur un certain nombre d'outils ;
- La mobilité des enseignants ;

- Lors de la conception de l'offre de formation, il est très important de tenir compte des réalités du marché de l'emploi. La validation de cette offre ne devrait en toute logique se faire qu'après analyse des besoins de formation. Il sera d'ailleurs souvent nécessaire d'initier de telles études au cours de la mise en place des parcours. Il est clair qu'une analyse de besoins se fait en collaboration avec le monde des entreprises et des industries et avec les employeurs potentiels.

5.4.3. Aux partenaires techniques et financiers

Le marché de l'emploi ne doit pas se limiter à un seul pays mais à tout l'espace où se déploie le système de formation. En effet, les possibilités de mobilité ne concernent pas seulement la formation mais aussi l'insertion professionnelle.

- Il est important également de viser l'auto-crédation d'emploi. Car l'étudiant ne devra pas attendre d'être employé à la sortie de l'université. Il lui faudra faire preuve de créativité. Toutes les activités développant cette capacité en lien avec les compétences visées par les différents parcours concourent à cela ;
- Avec le système LMD, le partenariat université-entreprise doit être quelque chose de réel car, la formation des étudiants doit désormais se répartir en deux sous-ensembles : théorie et pratique ;
- Les stages en entreprises doivent être encouragés par les opérateurs économiques pour détecter les meilleures offres qui seront sur le terrain après la formation ;
- Les séminaires de formations pour motiver les futurs leaders doivent être organisés de manière régulière et en partenariat entre l'université et les entreprises.

5.4.4. Aux étudiants

Connaissant les difficultés du marché de l'emploi aujourd'hui que ce soit en termes de recrutement ou de création de structures d'auto-emploi, il leur revient de montrer leurs capacités sur le terrain pour s'en sortir. Ainsi, ils doivent :

- Être exigeants pour bénéficier d'une bonne formation ;
- Ne plus faire partie de ceux qui s'inscrivent et assistent aux cours pour chercher les points seulement pour valider et être titulaire d'un diplôme quelconque ;

- Les stages en entreprises doivent être recherchés et faits en entreprises pour gagner en expérience professionnelle, bénéficier des appréciations opérateurs économiques pour détecter parmi les meilleures offres qui seront sur le terrain après la formation ;
- Assister régulièrement et assidument aux séminaires de formations académiques et professionnelles organisés par l'université et les entreprises partenaires ;
- Sortir de l'enclavement des idées rétrogrades qui se limitent à la vision du fonctionnariat comme la finalité des études faites ;
- S'organiser en petits groupes de startups, promoteurs d'auto-crédation d'emploi ;
- Se spécialiser dans les filières porteuses ayant trait à l'exploitation du sol et du sous-sol pour la mise en valeur de nos ressources naturelles...

Conclusion

En définitive, il était question de discuter de nos résultats en présentant les limites de l'étude faite et des difficultés rencontrées sur le terrain pour faire enfin des recommandations à tous les concernés dans la chaîne du nouveau système LMD. Si à l'échelle mondiale, continentale, sous-régionale et nationale le système LMD semble être le meilleur aujourd'hui, cela va sans dire qu'il a aussi des pièges à éviter. Qu'il ne soit pas pour nous un autre moyen dans la continuité de la politique postcoloniale.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Parvenu au terme de notre travail dont le sujet porte sur « l'évaluation du système LMD et formation des étudiants de géographie à la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Yaoundé I ». Le principal objectif de cette étude était de montrer l'influence du système LMD sur la formation des étudiants de géographie à l'Université de Yaoundé I. La corrélation tout comme la régression multiple a été utilisée pour l'analyse des données. L'analyse a montré à travers la décomposition de la variable indépendante que sont la professionnalisation, la pédagogie et l'assurance-qualité interne montre que le système LMD a une influence significative sur la formation des apprenants de géographie.

Le système LMD, ayant apporté une grande innovation tant sur le plan pédagogique, institutionnel et structurel, permet aux jeunes qui sortent du processus éducatif d'avoir un emploi décent et stable dans le temps. Ce qui nous pousse à poser une question importante qui est de savoir si les étudiants de géographie après leur formation sont capables de se prendre en charge ?

La théorie du capital humaine de (Becker, 1993) justifie que l'investissement dans l'enseignement et la formation fait accroître les connaissances et les compétences des intéressés, lesquelles compétences augmentent la productivité et facilitent l'insertion professionnelle, de même pour la théorie du filtre et signal de (Spence, 1974). Alors que la théorie expérientielle de (Kolb, 1984), la théorie de l'effet-enseignant de (Bressoux, 2006) et celle de Deming sur le management des organisations ont permis de faire le point sur l'influence du LMD sur la formation des apprenants en géographie.

Ce travail n'est pas fait sans heurts que ce soit sur le terrain de recherche ou pendant l'analyse des données et la rédaction proprement dite. La réticence de répondre aux questions par certains membres de notre population cible et ciblée même sous anonymat a été un grand challenge pour nous. Les multiples rendez-vous doublés des rejets de notre questionnaire ont été une autre paire de manche. L'analyse des données avec des nouveaux logiciels rapides et efficaces mais non maîtrisés ont contribué dans le retard de soumission de la copie finale de ce travail. Les critiques des uns et des autres nous ont permis à la fin de nous remettre à l'école pour améliorer ce qui semblait être au-dessus de notre entendement. Au vu des résultats, nous avons convenu avec un grand nombre de critiques que le système LMD est bon en termes d'objectifs à atteindre (professionnalisation, la pédagogie, l'assurance-qualité interne, la réduction du temps de formation et du nombre des étudiants dans les amphis...), sa mondialisation, aussi et surtout, la

reconnaissance ou l'intégration du système universitaire des pays en développement, etc. sont des atouts pour le LMD malgré quelques détails encore à régler pour l'améliorer.

Cette étude a permis à travers l'analyse d'un questionnaire et les littératures existantes de comprendre et d'arriver à la conclusion selon laquelle la professionnalisation, la pédagogie et l'assurance-qualité interne influencent significativement la formation en géographie. Elle a permis d'identifier les différents aspects pouvant être pris en compte pour améliorer la formation dans cette discipline qui est géographie. Nous pouvons citer entre autre : la réduction des effectifs dans les amphithéâtres parce que cela était souvent la cause de décrochage chez certains étudiants et aussi cela permet désormais aux enseignants d'avoir une maîtrise parfaite de leurs salles de classe avec un bon suivi des apprenants. Une évaluation annuelle est hautement recommandée avec une mise sur pied des séminaires de renforcement des capacités des enseignants, la fréquence des réunions pédagogiques entre enseignants, étudiants et chef de département, l'implémentation des stages académiques et des descentes régulières sur terrain au sein du département, l'amélioration des infrastructures de formations. Ceci pourra assurer une formation de qualité afin de permettre aux étudiants d'acquérir les compétences nécessaires pour leur insertion socio professionnelle et être autonome. Quelques suggestions ont été faites aux responsables de l'éducation ainsi qu'aux enseignants et étudiants du département de géographie.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdourhaman, I. (2018) La déclinaison de la professionnalisation dans le secteur de l'enseignement au Cameroun. *Éducation et francophonie*, 45(3), 128 –144.
- Accord entre le Saint-Siège et la République du Cameroun de 1990.
- Adams J, Greig M. et Mcquaid R.W. (2002). "Mismatch in local labour market in central Scotland: the neglected role of demand". *Urban Studies*, 39(8), 1399-1416.
- Adelfer, C. (1972). "*Existence, Relatedness and Growth, Human Needs*". *Organisations Setting*, New York, The Free Press.
- Agulhon, C. (2006). La professionnalisation à l'Université, une réponse à la demande sociale ? *Recherche et Formation*, n°54, 11-27.
- Antonacopoulou, E.P. et Fitzgerald, L. (1996). "Reframing competency in management development, Human Resource". *Management Journal*, 6(1), 27- 48.
- Arrêté n°00002 MINESUP/DFO du 15 Janvier 1998.
- Arrêté n°16/0521/MINESUP/SG/DDES/DAJ du 29 janvier 2018 portant organisation du système LMD dans l'Enseignement supérieur au Cameroun.
- Arrow, k. (1973). "Higher education as a filter". *Journal of Public Economics*, 2(3),193-226.
- Arthur, M.B. (1994). "The boundaryless career: A new perspective of organisational inquiry". *Journal of organisational Behavior*, n°15, 295-306.
- Atlay, M. et Harris, R. (2000). "An institutional approach to developing students, transferable skills". *Innovations in Education and training international*, 37(1), 76- 83.
- Bacon, A. et Abdourhaman, I. (2018). La déclinaison de la professionnalisation dans le secteur de l'enseignement au Cameroun. *Éducation et francophonie*, 45(3), 128-145.
- Bader, F. (2007). Les facteurs individuels et organisationnels contribuant au développement de l'employabilité. [Thèse de doctorat en sciences de gestion, Université Paul Cézanne Aix Marseille 3].
- Bagshaw, M. (1983). "Employability creating a contract of mutual investment". *Industrial and Commercial Training*, 29(6), 187- 189.
- Baird, L. et Kram, K. (1983). "Career Dynamics: Managing the Superior/Subordinate Relationship". *Organizational Dynamics*, 11(4), 46-64.
- Bapier, J.M., Berton, F. et Boru J.J. (1996). *Situations de travail et formation*. L'Harmattan.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. PUF.

- Beard, C. *The Experiential Learning Toolkit: Blending Practice with Concepts*, Londres, Kogan Page, 2010.
- Becker, G.S. (1975). "Human Capital, National Bureau of Economic Research, Columbia University for NBER, Chicago". Chicago University Press.
- Becker, G.S. (1993). "Human Capital, National Bureau of Economic Research". Columbia university press for NBER,1964, (version révisée en 1975 et 1993). Chicago university Press.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. The Free Press.
- Bonnel, O. (2018). « *Veritatis Gaudium* » : *Les universités et Facultés catholiques appelées à une révolution culturelle*. Vatican News.
- Bourdieu P. et Passeron J.C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. PUF.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, n°94, 73-92.
- Bourdoncle, R. (1991). Note de synthèse [La professionnalisation des enseignants : analyse sociologique anglaise et américaine], *Revue française de pédagogie*, n°94, 83-119.
- Brochure d'informations de la Faculté de philosophie (2020-2021). PUCAC.
- CAMES (2009). Forum : l'état des lieux de la réforme LMD dans l'espace CAMES (en ligne) [consulté le 9 juillet 2009]
- CEREQ (2009). Professionnalisation dans l'enseignement supérieur : quelles logiques territoriales ? Note n°59.
- Charles, N. (2014). Quand la formation ne suffit pas : la préparation des étudiants à l'emploi en Angleterre, en France et en Suède. *Sociologie du Travail*, n°56.
- Charlier, J.E. et Croché, S. L'inéluctable ajustement des universités africaines au processus de Bologne, *Revue française de pédagogie*, n°172, 2010, pp. 77-84.
- Charlier, J.E., Croche, S., Ndoye, A.K. (2009). Les universités africaines francophones face au LMD. Les effets du processus de Bologne sur l'enseignement supérieur au-delà des frontières de l'Europe. Louvain : Academia-Bruylant.
- Chetwin et al. (2000). Rapport de la Commission de mise en valeur des ressources humaines : Résolution, Présentation, discussion et adoption. L'Organisation internationale du travail, 88^e session de Genève.

- Circulaire ministérielle n°07/003/MINESUP/CAB/IGA du 9 octobre 2007 portant dispositions relatives au cadrage général en vue du lancement du système LMD dans l'enseignement supérieur au Cameroun.
- Constitution Apostolique *Veritatis Gaudium* sur les réformes universitaires catholiques.
- Coombs, P. (1970). Qu'est-ce que la planification de l'éducation. IPE.
- Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le Travail Humain*, 74, 1-30.
- Croché, S. Qui pilote le processus de Bologne ? *Éducation et sociétés*, vol. 2, n° 18, 2006, pp. 203-217.
- Crozier, M. et Friedberg, E. *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*, Paris, Seuil, 1977.
- Décret N°2004/320 du 8 décembre 2004 portant sur l'organisation du gouvernement camerounais.
- DEWEY, J. «My Pedagogic Creed», *The School Journal*, LIV, vol. 3, 1897, p. 77-80.
- Diarra, M (2005). Le LMD à l'EBAD. Document inédit.
- Directive n°01/06-UEAC-019-CM-14 du 11 mars 2006 portant application du système LMD dans les Universités et Établissements d'enseignement supérieur de l'espace CEMAC.
- Directive n°02/06-UEAC-019-CM-14 du 11 mars 2006 portant organisation des études universitaires dans l'espace CEMAC dans le cadre du système LMD.
- Djouda Feudjio, Y. B. L'adoption du " système LMD " par les universités du Cameroun : enjeux, contraintes et perspectives, *CODESRIA, JHEA/RESA*, vol.7, n°1 et 2, 2009, pp. 141-157
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Éducation et sociétés*, n°7, 1-14.
- Dupray, A. (2018). « Le rôle du diplôme sur le marché du travail : filtre d'aptitudes ou certification de compétences productives ? », *l'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 29/2 | 2000, mis en ligne le 01 juin 2018, consulté le 02 février 2022. URL : <http://journals.openedition.org/osp/5909> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.5909>.
- Fournier, G. et Monette, M. (2000). *L'insertion socioprofessionnelle : un jeu de stratégie ou un jeu de hasard ?* Presses de l'Université de Laval.

- Garcia, S. L'expert et le profane : qui est juge de la qualité universitaire ? Genèses, Belin, n°70, 2008, pp. 66-87.
- Gingras, F. P. Guide de rédaction des travaux universitaires, 2003.
- Giret, J.F. et Issehane, S. (2012). L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur. *Formation Emploi*, n° 117, 29-47.
- Giret, J.F. et Moullet, S. (2008). Une analyse de la professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur à partir de l'insertion de leurs diplômés. *Net.Doc Céreq*, n° 35.
- Goudiaby, J-A. Le Sénégal dans son appropriation de la réforme LMD : déclinaison locale d'une réforme « globale », CODESRIA, JHEA/RESA, vol. 7, n° 1 et 2, 2009, pp. 79-93.
- Goulet, JC. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, 74, 1-30.
- heather.sorella@collegelasalle.com;
<http://ripes.revues.org/593>.
<https://actucameroun.com/2018/02/06/cameroun-principaux-programmes-dinsertion-socio-economique-jeunes/>, [page consultée le 04/12/21].
<https://www.memoireonline.com>. [Page consultée le 02/12/21].
- Idiata, D F (2006). L'Afrique dans le système LMD (Licence-Master-Doctorat) : le cas du Gabon. Paris : Harmattan
- Irigo G., B. (2008). L'insertion professionnelle des diplômés du supérieur à Abidjan. [Mémoire de Master, École nationale supérieure de statistique et d'économie appliquée d'Abidjan].
- Jacobson, M. et M. Ruddy. *Open to Outcome*, Oklahoma City, OK, Wood 'N' Barnes, 2004.
- Karin, S. L. La mise en œuvre du processus de Bologne en France et en Allemagne. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Paris X Nanterre, 2007.
- Keeton, M. T., B. G. Sheckley et J. K. Griggs. *Efficiency and Effectiveness in Higher Education*, Dubuque, Kendall/Hunt Publishing Company, 2002.
- Ketele, J. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 25-37.
- KOLB, D. A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, New Jersey, Prentice-Hall, 1984.
- Le Recueil des textes du Ministère de l'Enseignement supérieur du Cameroun, 2017.

- Lemistre, Ph. (2015). Alternance et professionnalisation. *Relief Céreq*, n° 50.
- Lemistre, Ph. (2015). Évaluation et professionnalisation à l'université. *Net.Doc*, n° 131.
- Lettre à Antoine Arnauld du 23 mars 1690, A II, 2, 313.
- Loi n°006/0014/MINESUP/DDES du 02 février 2006 portant création, régime des études et des évaluations de la Licence Professionnelle dans les Universités d'État et les Institutions Privées d'Enseignement Supérieur.
- Maingari, D. (1997). La professionnalisation de l'enseignement au Cameroun : des sources aux fins. *Recherche et Formation*, n°25, 97-112.
- Marcy, Y. (2010). La professionnalisation des diplômés universitaires : la gouvernance des formations en question. [Thèse de doctorat, Université de Nancy 2].
- Maubant, P. et Lucie, R. Les métiers de l'éducation et de la formation : une professionnalisation en tensions, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 2012.
- Meier, O. (2008). Dictionnaire du manager. Dunod.
- Mialaret, G. (1976). *Les Sciences de l'Éducation*. PUF.
- MINESUP. Le petit glossaire du LMD dans le contexte camerounais, Yaoundé, 2007.
- Munanga, G-T. (2009). Cours de Législation sociale, U.P.C, FASE, P.77, Inédit.
- Ndoye, A K (2004). Le LMD en 60 questions. Document inédit, UCAD
- Njiké N., G. B. et al. (2005). *Caractéristiques et déterminants de l'emploi des jeunes au Cameroun*. BIT.
- Njike N., G. B., Lontchi T., R. M. et Fotzeu M., V. (2005). Caractéristiques et déterminants de l'emploi des jeunes au Cameroun. *Cahiers de la stratégie de l'emploi*. <https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public>. [Consulté le 21 février 2022].
- Note de Conjoncture du MINESUP (2018).
- Othmane, J. (2011). L'employabilité : définition, création d'une échelle de mesure et contribution à l'étude des déterminants. [Thèse de doctorat, Université de Lyon 3].
- Rose, J. (2018). La professionnalisation des formations supérieures : facettes multiples et effets incertains. *Cahier de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Hors-série n°*, 1, 59-70.
- Rose, J. (2018). La professionnalisation des formations supérieures : Facettes multiples et effets incertains. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, (Hors-série n°6)*, 59-70.

- Smith, P. B., Trompenaars, F. et Dugan S. (1995). «The Rotter Locus of control scale in 43 countries: A test of cultural relativity». *International Journal of Psychology*, 30(3), 377-400.
- Sorel M. et Wittorski R. (2005). *La professionnalisation en actes et en question*. L'Harmattan.
- Spector, P. E. (1973). "Behavior in organizations as a function of employee's locus of control". *Psychological Bulletin*, 91, 482-497.
- Spence, M. (1973). "Job Market Signalling, quarterly". *Journal of Economics*, 87(3), 355-374.
- UA (2015). Stratégie Continentale Pour l'Éducation 2016-2025.
- UNIVERSITE DAVIGNON. Historique de la réforme LMD (en ligne), [consulté le 9 juillet 2009].
 URL: <http://www.cames.bf.refer.org/spip.php?article77>
- Verdier, É. et Vultur M. (2016). L'insertion professionnelle des jeunes : un concept historique, ambigu et sociétal. *Revue Jeunes et Société*, 1(2), 4-28.
<http://rjs.inrs.ca/index.php/rjs/article/view/213/140>.
- Vincens, J. (1993). Réflexions sur le chômage de longue durée. *Revue française de sociologie*, 34(3), 327-344.
- Vincens, J. (1998). L'insertion professionnelle des jeunes : quelques réflexions théoriques. *Formation Emploi*, n° 61, 59-72.
 - vpcevu@univ-st-etienne.fr;
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Éducation Permanente*, n°135, 57-71.
- WITTORSKI, R. (2012). La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, n° 28-1.
 DOI : 10.4000/ripes.580.

ANNEXE

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE CURRICULA
ET EVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF CURRICULA
AND EVALUATION

Le Doyen

The Dean
N°. 092/21/UYI/VDSSE

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné (e), **Professeur MOUPOU Moïse**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant (e) **DONGMO DONFACK Doraline** Matricule **18X3504** est inscrit (e) en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : *CURRICULA ET EVALUATION*, filière : *MANAGEMENT DE L'EDUCATION*, Option : *CONCEPTEUR ET EVALUATION DES PROJETS EDUCATIF*.

L'intéressé (e) doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Il (elle) travaille sous la direction de **Pr. EBALE RAYMOND**. Son sujet est intitulé : « *Evaluation du système LMD depuis 2007 et professionnalisation des emplois* ».

Je vous saurai gré de bien vouloir le (la) recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherches.


En foi de quoi, cette attestation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit /.

Fait à Yaoundé, le 08.02.21....



Pour le Doyen et par ordre

Etienne
Professeur

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN ***** <i>Unité – Travail – Fraternité</i> ***** UNIVERSITE DE YAOUNDE I ***** CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION DOCTORALE EN « SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET EDUCATIVES » ***** UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION DOCTORALE SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES ***** DÉPARTEMENT DE CURRICULA ET ÉVALUATION		REPUBLIC OF CAMEROON ***** <i>Peace – Work – Fatherland</i> ***** UNIVERSITY OF YAOUNDE I ***** POSTGRADUATE SCHOOL FOR THE SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES ***** RESEARCH AND DOCTORAL TRAINING UNIT FOR “SCIENCES OF EDUCATION AND EDUCATIONAL ENGINEERING” ***** DEPARTMENT OF CURRICULA AND EVALUATION
--	---	---

Questionnaire

Bonjour Monsieur/Madame

Je suis DONGMO DONFACK Doraline, étudiante en Master en Management de l'Éducation, spécialité Conception et Evaluation des Projets éducatifs à l'Université de Yaoundé I. Dans le cadre de la rédaction de mon mémoire, je mène une recherche portant sur le sujet : « l'évaluation du système LMD et formation des étudiants de géographie de l'Université de Yaoundé I ». L'objectif principal de cette étude est de montrer l'influence de la réforme du système LMD sur la formation universitaire des apprenants de la filière géographie à l'université de Yaoundé I.

Afin de mener à bien mon travail, je Vous prie de répondre aux questions avec plus d'objectivité. Je vous garantis la confidentialité de votre identité.

PARTIE I : Informations relatives à l'identification des participants ;

Genre : Masculin Féminin

Age : [18-25] [26 -35] [36- plus [

Spécialité : Physique Humaine

PARTIE II : Veuillez noter les éléments en crochant (√) dans la case correspondant à votre réponse préférée : **PTD (Pas de tout d'accord), PD (pas d'accord), D (d'accord), TFD (tout fait d'accord).**

	Déclaration	Réponse			
		PTD	PD	D	TFD
	Thème I : le professionnalisation des enseignements				
01	Le système LMD est mieux par rapport au précédent				
02	Le système LMD est réellement professionnalisant				
03	Les enseignants des écoles professionnelles viennent enseigner dans votre établissement				
04	Vous avez l'assurance d'exercer un métier après vos études en géographie				
05	Le contenu des cours et les pratiques de recherché favorisent le développement de la personnalité de l'étudiant				
06	L'étudiant qui vient de la filière géographie peut se mettre à son compte en créant son propre cabinet				
07	Le département envoie les étudiants en stage dans des cabinets d'études spécialisées				

	Thème II : évaluation de la pédagogie	PTD	PD	D	TFD
01	La pratique du Télé-enseignement et évaluation				
02	Il y a un suivi particulier pour les étudiants compte tenu du ratio enseignant-étudiant				
03	Le département tient régulièrement des journées pédagogiques				
04	les descentes régulières sur le terrain avec vos encadreurs ou individuellement				
05	Pour une bonne orientation en géographie les cours doivent être plus pratiques que théoriques				
06	Les enseignants doivent être bien formés pour répondre aux exigences du 21 ^e siècle				
07	Développer les compétences des étudiants pour la conception de modèles et le développement de prototypes basés sur les connaissances.				

	Thème III : évaluation de l'assurance qualité interne	PTD	PD	D	TFD
01	Le département dispose des laboratoires nécessaires pour les travaux pratiques (TP)				
02	Les laboratoires disponibles permettent aux étudiants de se perfectionner sur des matières telles que : la cartographie ; la télédétection...				
03	Les étudiants ont accès à un réseau wifi, salles multimédia, adresse électronique etudiant@etabissement-univ.cm sein de l'établissement				
04	la capacité de vos salles de TD, TP et cours magistraux est accommodable				
05	Le département dispose des stratégies et des capacités pour la création du capital social durable				
06	Les compétences et les aptitudes à la création d'entreprises philanthropiques et commerciales sont transmises aux étudiants				
07	La mise en place de comités d'éthique professionnelle est importante pour la recherche et l'intégrité académiques				

	Thème IV : formation en géographie	PTD	PD	D	TFD
01	Le contenu des programmes est en lien avec les facteurs sociaux				
02	la ressource documentaire est adaptée aux besoins de formation				
03	Les incubateurs (structures, entreprises) permettent aux étudiants de développer les compétences pratiques				
04	Couverture des programmes et régularité des TP et TD sont une réalité avec le système LMD				
05	La gestion des relations étudiant-enseignants se développe au fil du temps avec la maîtrise du système LMD				
06	La fréquence des cours est appréciable				
07	Les méthodes d'évaluations sont efficaces				

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE	i
REMERCIEMENTS	ii
SOMMAIRE	iii
ILLUSTRATIONS	iv
LISTES DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	v
RÉSUMÉ	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE	5
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	6
1.1. Contexte général.....	7
1.2. Les objectifs du processus de Bologne.....	9
1.3. Le LMD dans l'espace CEMAC	12
1.4. Le système LMD au Cameroun	13
1.5. Formulation du problème	15
1.5.1. Mise en contexte et justification	15
1.5.2. Problématique de l'étude	17
1.5.3. Problème de recherche : Position du problème.....	17
1.6. Question de recherche	18
1.6.1. La question principale de recherche	18
1.6.2. Les questions secondaires.....	18
1.7. Les hypothèses de recherche.....	18
1.7.1. L'hypothèse principale	18
1.7.2. Les hypothèses secondaires	19

1.8.	Les objectifs de recherches	19
1.8.1.	L'objectif principal.....	19
1.8.2.	Les objectifs spécifiques.....	19
1.9.	Intérêt de l'étude.....	19
1.9.1.	Intérêt social.....	19
1.9.2.	Intérêt théorique	20
1.9.3.	Intérêt Pédagogique	20
1.10.	Délimitation de l'étude.....	20
1.10.1.	Délimitation thématique	20
1.10.2.	Délimitation Géographique.....	20
CHAPITRE II : REVUE CRITIQUE DE LA LITTÉRATURE.....		22
2.1.	Définition des concepts clés de l'étude	23
2.1.1.	Les avantages de la réforme du système LMD	27
2.1.2.	Enjeux du système LMD pour l'Afrique	31
2.2.	Contexte de la professionnalisation au Cameroun.....	32
2.2.2.	Des éléments caractéristiques de la professionnalisation de l'enseignement supérieur.....	32
2.2.3.	Les nouvelles approches pédagogiques	33
2.2.3.1.	Approche par compétence	33
2.2.3.2.	La formation pédagogique des enseignants	34
2.2.3.3.	Le stage en entreprises, la formation en alternance et les relations partenariales ..	35
2.3.	Les infrastructures éducatives.....	36
2.3.1.	La formation en géographie	37
2.3.1.1.	Qu'est-ce que la géographie ?.....	37
2.3.1.2.	Objet de la géographie.....	37
2.3.1.3.	But de la géographie.....	38

2.3.2 La filière géographie à l'Université de Yaoundé I	38
2.4. Recension des écrits	39
2.5. Reference théorique :	44
2.5.1. Théorie du capital humain de Gary Backer (1694) et Theodore Schultz (1983)	44
2.5.2. Théories du filtre et de signal	50
2.5.3. Théorie d'apprentissage expérientiel	51
2.5.4. Théorie de « l'effet-enseignant »	52
2.5.5. Théorie de Deming	53
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE	57
CHAPITRE III : CADRE MÉTHODOLOGIQUE	58
3.1. Présentation du site de l'étude	59
3.2. Le type de recherche	60
3.2.1. Démarche d'étude	60
3.2.2. Méthode de recherche	60
3.2.3. Population d'étude	60
3.3. Échantillonnage	61
3.3.1. Technique d'échantillonnage	61
3.3.2. Échantillon	62
3.3.3. Description des répondants	62
3.4. Instrument de collecte des données	62
3.4.1. Justification du choix	62
3.4.2. Présentation du questionnaire	63
3.5. Administration du questionnaire	64
3.5.1. Outils de collecte des données : le questionnaire	65
3.5.2. L'analyse et le traitement des données quantitatives	65

3.5.3. Traitement statistique des données.....	66
CHAPITRE IV : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES.....	67
4.1. Statistiques descriptives.....	68
4.2. Statistiques inférentielles	77
CHAPITRE V : DISCUSSION ET PERSPECTIVES.....	82
5.1. Discussion.....	83
5.2. Limite de l'étude	85
5.3. Difficultés rencontrées.....	86
5.4. Les recommandations	86
5.4.1. Au gouvernement	86
5.4.2. À l'Université de Yaoundé I à travers la Faculté des Arts Lettres et Sciences Humaines (FALSH) et au Département de Géographie	87
5.4.3. Aux partenaires techniques et financiers	88
5.4.4. Aux étudiants	88
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	90
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	93
ANNEXE	99
TABLE DES MATIÈRES	102