

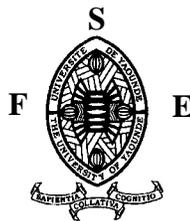
UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

POSTGRADUATE SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH
AND TRAINING IN SCIENCE OF
EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

DEPARTMENT OF CURRICULUM
AND EVALUATION



UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

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

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

DEPARTEMENT DE CURRICULA
ET EVALUATION

TITRE

**Programmes de Langues étrangères dans les Universités d'État au
Cameroun et Opportunités d'emplois.**

**Thèse de Doctorat/ Ph.D. en Sciences de l'Éducation et Ingénierie Éducative
soutenue le 29 Novembre 2023**

Filière : Curricula et Évaluation

Spécialité : Qualiticien en Education

Par :

ZAMBO ABESSOLO André

Titulaire d'un MASTER II en Sciences de L'Éducation



Devant un jury constitue ainsi qu'il suit :

Président : BIKOI Felix Nicodème, Pr. Université de Yaoundé 1

Rapporteur : LEKE TAMBO Ivo, Pr. Université de Yaoundé 1

Membres : MFEGUE AMOUGOU Véronique, Pr. Université de Douala

FOZING Innocent, Pr., Université de Yaoundé 1

NDJEBAKAL SOUCK Emmanuel, MC, Université de Yaoundé 1

DEDICACE

À

Ma maman MBAZOA ABENG CÉCILE

REMERCIEMENTS

J'exprime mes vifs et sincères remerciements au Pr. IVO LEKE TAMBO, pour son accompagnement, ses conseils, sa patience, sa disponibilité et son soutien quasi permanent tout au long de ce travail.

J'adresse mes sincères remerciements au Pr. Maingari Daouda, chef de département de Curricula et Évaluation de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'université de Yaoundé 1, avec qui j'ai fait mes premiers pas dans la recherche. Au Dr. Marie Solange Ovah chargée d'étude n°1 au Ministère de l'enseignement Supérieur, pour son soutien à tout égard et sa disponibilité et à tous mes enseignants du département de curricula et évaluation de la Faculté des Sciences de l'éducation de l'université de Yaoundé 1, au Pr. Colbert Akieudji de l'université de Dschang, Pr. Véronique Priscille Nguimba de l'université de Douala et Dr. Kamgé Nicanor pour leur disponibilité et leur soutien indéfectible.

Ma profonde gratitude va également à l'endroit de Monsieur et Madame Ndjeanti, qui m'ont accueilli dès mon admission à l'université et qui n'ont cessé de m'apporter leur matériel et ainsi qu'à toute la communion de maisonnée d'Obili. À mes grands frères Ndi Ndong Martial et Zambo Essama Lebon, à M. et Mme veuve Balla, mes grandes sœurs Enyegue Sabine Evelyne, Zambo Amougou Sidonie et Nyangono Marie Técla, à mon beau-frère Nyimi Ondo Mathieu, mes neveux Ndong Luc Florian et Amvouna Félicité Silas, à mes nièces Abeng Valentine Syntiche et Habiba Essama Océane, qui mon toujours encouragé, soutenu et même critiqué pour la réalisation de cette thèse.

Je suis aussi grandement reconnaissant à mes amis Avidi Nkodo et sa femme, Tchouadem Kevine Darline, Nina Abega pour leur soutien moral et matériel. À tous mes camarades de promotion particulièrement à M. Abre Joseph, M. Onana Ongolo Gaspart, M. Awana Jean de Dieu, Mlle Atsoma Ooko Perzel, Mlle Éboudé Epie Evelyne et Fokoué Fondjio Jeanine pour leur encouragement, leurs conseils et leur sens de partage. Enfin à tous ceux qui de près ou de loin ont contribué à mon éducation et à la réalisation de ce travail et dont les noms ne figurent pas sur cette page ; recevez ici l'expression de ma plus profonde gratitude.

RÉSUMÉ

Le problème de chômage et de sous-emploi des diplômés de l'enseignement supérieur en général et ceux des langues étrangères en particulier devient de plus en plus préoccupant dans un environnement où la quête des compétences professionnelles en milieu professionnel connaît une forte recrudescence. C'est la raison d'être de cette étude qui a pour objectif général de mettre en exergue les besoins que connaissent les programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun dans l'optique de contribuer à l'insertion professionnelle de leurs diplômés. La collecte des données s'est focalisée principalement sur le recensement des opinions auprès des responsables des structures professionnelles dans le département de Mfoundi pour les secteurs d'activités ciblés par ces programmes grâce au questionnaire. Également auprès des responsables des trois filières de langues étrangères des universités d'État au Cameroun grâce à un entretien. A savoir, l'allemand à l'université de Yaoundé 1, l'italien à l'université de Dschang et l'espagnol à l'université de Douala. L'analyse des données a été effectuée de manière qualitative et quantitative. En ce qui concerne l'analyse des données quantitatives, il a été constaté que le niveau d'opportunités d'emploi des licenciés de ces filières est généralement mauvais. Qu'il existe une différence d'opportunité d'emplois entre les différentes langues étrangères ; que cette différence est due principalement à l'inexistence d'aucun facteur pouvant favoriser ces opportunités d'emplois. Enfin que d'autres langues pourraient avoir actuellement une plus-value sur le plan professionnel dans notre pays que celles enseignées au supérieur. Par ailleurs, l'analyse des données qualitatives nous a permis de constater que les responsables des filières langues étrangères sont non seulement d'accord avec les données collectées auprès des responsables des structures professionnelles, mais sont aussi favorables à une refonte plus approfondie de ces programmes pour que les étudiants inscrits dans ces programmes s'approprient des formations qui ne tiennent pas uniquement sur l'offre académique mais aussi sur la demande socioprofessionnelle. Sur la base de ces constats, quelques suggestions ont été formulées à l'endroit des autorités éducatives et pour la recherche.

Mots clés : programmes de langues étrangères, opportunités d'emplois, enseignement supérieur, professionnalisation, curriculum, compétence, système LMD.

ABSTRACT

Unemployment and underemployment of higher education graduates in general, and that of foreign language graduates in particular, is becoming a major problem in an environment where the need for professional competence in the professional milieu is increasingly being emphasized. This is the essence of this study of which the general objective is to identify the gaps in foreign language programmes in Cameroon universities related to the professional insertion of their graduates. The methodology adopted for the study was the survey. Through a questionnaire, data were mainly collected from responses of managers of professional structures in the Mfoundi Division in areas of activities targeted by these programmes. Data were equally collected by interviewing Heads of Department of three foreign languages concerned: the University of Yaounde I for German, the University of Dschang for Italian, and the University of Douala for Spanish. Data were analysed using qualitative and quantitative approaches. Analyses of quantitative data revealed the following findings. Job opportunities for graduates of these programmes are generally low. There is an employment opportunity gap among the three foreign languages. The gap seems to be mainly as a result of the absence of factors that could enhance job opportunities in the design of the programmes. Finally, that other languages could have an added value in the professional milieu in our country than the three languages of concern in this study. Analyses of qualitative data revealed that Heads of Department of these languages do not only agree with the opinions of managers of professional structures but are equally in favour of an in-depth programme redesign to enable students in this programmes not only receive academic training but also to acquire socio-professional skills and attitudes. Based on these findings, some suggestions were made for further research and for policy addressed to education authorities.

Key words: Foreign language programmes, job opportunities, higher education, professionalisation, curriculum, competence, LMD system.

TABLE DE MATIERES

DEDICACE	i
REMERCIEMENTS.....	ii
RÉSUMÉ	iii
ABSTRACT.....	iv
TABLE DE MATIERES	v
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES FIGURES	xii
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATION	xiv
CHAPITRE UN	1
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
Contexte de la Recherche.....	4
Contexte Historique	4
Contexte Situationnel.....	8
L’Allemand à l’Université de Yaoundé I.....	8
L’Italien à l’Université de Dschang.....	9
L’Espagnol à l’Université de Douala.....	11
Contexte Théorique.....	14
Position du Problème	16
Objectifs de la Recherche	19
Objectif Général de Recherche	19
Objectifs Spécifiques de Recherche.....	19
Questions de Recherche	20
Question Générale de Recherche	20
Questions Spécifiques de Recherche	21
Hypothèses de Recherche	22
Justification de la Recherche.....	23
Justification Sociale	24
Justification Pédagogique et Didactique	25
Justification Scientifique.....	25

Définitions des Concepts.....	27
Programme d'Enseignement	27
Délimitation De L'étude.....	49
Délimitation Temporelle.....	49
Délimitation Spatiale	49
Délimitation Thématique	50
CHAPITRE DEUX.....	52
REVUE DE LA LITTÉRATURE	52
Revue Théorique	52
La Théorie du comportement planifié.....	53
La Théorie du capital humain	58
La Théorie du Filtre	61
La théorie Behavioriste.....	64
La théorie du Socioconstructivisme.....	67
La Théorie de l'Action Sociale.....	71
Présentation Historique du Curriculum	74
Finalités, Rôles, Fonctions et Niveaux Du Curriculum	76
Caractéristiques, Aspects, Étapes d'analyse et Indicateurs d'évaluation du Curriculum .	85
Idéologies du Curriculum	89
Les Composantes Curriculaires et les Courants du Curriculum	94
Les Types de Curriculum et les Modèles du Curriculum.....	102
Les Types de Curriculum.....	102
Les Modèles du Curriculum.....	105
Implémentation du Curriculum.....	115
Revue Empirique.....	116
Efficacité des Programmes de Langues Étrangères dans les universités d'État au Cameroun.....	118
Les Facteurs Déterminants L'efficacité D'un Programme à Garantir les Opportunités D'emplois Au Cameroun	119
Efficacité Externe.....	122
Efficiéce	124

Équité	128
La Qualité.....	131
Curriculum Et Programme D'enseignement En Rapport Avec La Professionnalisation Des Enseignements	138
Les Notions Fondamentales de la Professionnalisation de l'Enseignement Supérieur	140
Professionnalisation des Enseignements : Défi Permanent de l'enseignement Supérieur au Cameroun	166
Les Réformes du Système LMD pour la Professionnalisation des Enseignements.....	167
Adoption et Mise en Œuvre Progressive de la Professionnalisation des Enseignements Universitaires au Cameroun	172
Lignes Directrices dans le Cadre de cette Professionnalisation des Enseignements Supérieur au Cameroun.....	176
Objectifs et Compétences : Une Approche Synchronique de l'Approche Par Compétences (APC) pour la Professionnalisation des Enseignements.....	178
Différence entre Objectif et Compétence	179
Approche Par Compétences et Professionnalisation.....	188
des Enseignements Universitaires.....	188
Orientation Conseil et Professionnalisation des Enseignements	194
CHAPITRE TROIS	201
MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	201
Type de Recherche.....	202
Population D'étude	204
Population Cible.....	206
La Population Accessible.....	207
Échantillon	208
Techniques de Collecte des Données.....	209
Le Questionnaire	210
Le Guide d'Entretien.....	212
Validité des Instruments de Collecte des Données	213
L'Administration des Instruments.....	214
Protocole d'Entretien	215

Entretien avec les Responsables des Programmes de Langues Étrangères dans les universités d'État au Cameroun	215
Transcription des Entretiens	216
Technique d'Analyse des Données	217
Opérationnalisation des Variables.....	218
Opérationnalisation de la Variable Indépendante	219
Opérationnalisation de la Variable Dépendante	219
CHAPITRE QUATRE.....	222
PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	222
Présentation et Analyse des Données Issues du Questionnaire.....	222
Domaine Démographique	222
Répartition des Répondants Selon le Genre.....	222
Le premier élément de l'aspect démographique concerne la répartition des répondants selon le genre. Le Tableau 4.1 ci-dessous présente les données relatives à cet élément. 222	
4.3 ci-dessous présentent les données relatives à cet élément.	228
Domaine des Opportunités d'Emplois	230
Domaine d'Évaluation des programmes	244
4.17 ci-dessous présente les données relatives à cet aspect.	257
La Vérification des Hypothèses	259
Hypothèse de recherche No. 1 : Le niveau d'opportunités d'emplois pour les licenciés des programmes de langues étrangères allemand, espagnol et italien dans les secteurs d'activités ciblés est généralement pauvre.....	260
Hypothèse de recherche No. 2 : Il existe une différence d'opportunités d'emplois pour les diplômés des programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun dans les secteurs d'activités ciblés.....	262
Présentation et Analyse des Données Issues du Guide d'Entretien	268
Analyse des Données Issues de l'Entretien.....	279
Adéquation Formation Et Demande Socioprofessionnelle.....	279
Collaboration Dans L'élaboration Des Programmes De Langues Étrangères Dans les universités d'État Au Cameroun.....	281
Les Stages Professionnels Dans Les Structures Professionnelles.....	282

CHAPITRE CINQ	286
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE, DISCUSSION ET SUGGESTIONS	286
Interprétation des Résultats	286
L'Adéquation Formation et Demande Socioprofessionnelle.....	287
La Collaboration entre les Universités et le Monde Professionnel.....	289
Les Stages Professionnels et Pratiques dans les Structures Professionnelles	290
Discussion Des Résultats	292
Les Suggestions.....	295
Conclusion Générale.....	301
REFERENCES	306
Ouvrages Généraux et Articles Scientifiques	306
Thèses et Mémoires.....	339
Rapports, Textes Officiels et Lois.....	340
ANNEXES	xiv

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1: comparaison des approches axées sur l'enseignant et axée sur l'apprenant selon (Kelly 2014 et Li 2011, p. 3).....	69
Tableau 2.2: Interactions, au sein d'un curriculum holistique, entre politiques éducatives, processus curriculaires et pratiques pédagogiques, jusqu'aux résultats des apprentissages	80
Tableau 2.3 : Les 10 éléments composant un curriculum.....	98
Tableau 2.4: Les quatre scénarios de l'université.....	144
Tableau 2.5 : les attentes des apprenants et les attentes des entreprises à l'université. ..	145
Tableau 2.6: Récapitulatif des dispositifs d'alternance selon (Anne Jorro, 2007)	157
Tableau 2.7: Rôles, compétences et connaissances du conseiller d'orientation selon le type de besoin	197
<i>Tableau 3.1: l'échantillon de cette recherche</i>	<i>209</i>
<i>Tableau 3.2 : Opérationnalisation des Variables des Hypothèses</i>	<i>220</i>
Tableau 4.1 : Répartition des répondants selon le genre	223
Le Genre.....	223
Tableau 4.2 : Répartition des répondants selon les secteurs d'activités.....	224
Tableau 4.3 : Répartition des répondants selon leurs responsabilités.....	226
Tableau 4.5 : Répartition des opinions des répondants sur les opportunités d'emploi des licenciés de langues étrangères dans la structure	230
Tableau 4.6 : Répartition des opinions des répondants sur le niveau de formation recherché par la structure	232
Tableau 4.7 : Répartition des répondants selon la provenance universitaire des licenciés recrutés	234
Tableau 4.8 : Répartition des opinions des répondants sur le rendement professionnel des licenciés de langues étrangères	236
Tableau 4.9 : Répartition des opinions des répondants sur l'existence d'un service chargé des relations avec les universités	238
Tableau 4.10 : Répartition des opinions des répondants sur la connaissance de la structure par les programmes de langues étrangères.....	240

Tableau 4.11 : Répartition des opinions des répondants sur la disponibilité des structures à recruter les diplômés	242
Tableau 4.12 : Répartition des opinions des répondants sur l'adéquation entre les programmes de langues étrangères et la demande socioprofessionnelle	244
Tableau 4.13 : Répartition des opinions des répondants sur la collaboration dans l'élaboration des programmes de langues étrangères entre les universités et les structures d'emploi	246
Tableau 4.14: Répartition des opinions des répondants sur la prise en charge des exigences du monde de travail par les programmes de langue étrangères	248
Tableau 4.15 : Répartition des opinions des répondants sur la participation des étudiants de langues étrangères dans les structures comme stagiaires	250
Tableau 4.16 : Répartition des opinions des répondants sur la durée des stages des étudiants de langues étrangères.....	252
Tableau 4.17 : Répartition des opinions des répondants sur le degré d'opportunités d'emploi d'autres langues étrangères.....	254
Tableau 4.18: Répartition des opinions des répondants sur l'existence d'une langue étrangère qui dispose de plus d'opportunité d'emploi que l'allemand, l'espagnol et l'italien dans votre structure.....	256
Tableau 4.19 : Répartition des opinions des répondants sur la provenance universitaire des étudiants stagiaires dans la structure	257
Tableau 4.20 : Contingence relative à l'hypothèse de recherche No. 1	260
Tableau 4.21 : Test du Chi-carré relatif à l'hypothèse de recherche No. 1	260
Tableau 4.22 : Mesure de symétrie relative à l'hypothèse de recherche No. 1	261
Tableau 4.23 : Contingence relative à l'hypothèse de recherche No. 2.....	262
Tableau 4.24 : Test du Chi-carré relatif à l'hypothèse de recherche No. 2	263
Tableau 4.25 : Mesure de symétrie relative à l'hypothèse de recherche No. 2	263
Tableau 4.27 : Test du Chi-carré relatif à l'hypothèse de recherche No. 3	265
Tableau 4.28 : Mesure de symétrie relative à l'hypothèse de recherche No. 3	265
Tableau 4.29 : Contingence relative à l'hypothèse de recherche No. 4.....	266
Tableau 4.30 : Test du Chi-carré relatif à l'hypothèse de recherche No. 4	266

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1: la théorie du comportement planifié, (Ajzen, 1991)	57
Figure 2.2: la roue de la qualité	137
Figure 2.3: le modèle objectif	107
Figure 2.4: le modèle de processus	109
Figure 2.5: le modèle de Tyler	110
Figure 2.6: le modèle de Wheeler	112
Figure 2.7: Le modèle de Kerr	113
Figure 2.8: l'équipe de base chargée de l'élaboration d'un programme d'études en rapport avec la professionnalisation des enseignements	164
Figure 2.9: conception de la professionnalisation.....	147
Figure 2.10: Schéma classique d'un processus de professionnalisation.....	148
Figure 2.11: Caractéristiques des compétences et incidence sur l'évaluation	184
<i>Figure 2.12: les trois champs de transformation de compétences selon (Wittorski, 2007</i>	185
Figure 2.13: la différence entre être compétent et avoir des compétences	187
Figure 2.14 : Modèle de 70: 20: 10.....	193
Figure 2.15: le modèle des besoins d'orientation adapté de Matte (2010)	196
Figure 4.1 : Histogramme de la répartition des répondants selon les secteurs d'activités	225
Figure 4.2 : Histogramme de la répartition des répondants selon leurs responsabilités .	227
Figure 4.3 : Histogramme de la répartition des répondants selon le nombre d'années d'exercice dans cette activité	229
Figure 4.13 : Histogramme de la répartition des opinions des répondants sur la prise en charge des exigences étrangère.....	247
Figure 4.13 : Histogramme de la répartition des opinions des répondants sur la prise en charge des exigences étrangères dans la structure.....	247
Figure 4.5 : Histogramme de la répartition des opinions des répondants sur le niveau de formation recherché par la structure	233

Figure 4.6 : Histogramme de la répartition des opinions des répondants sur la provenance universitaire des licenciés recrutés.....	235
Figure 4.7 : Histogramme de la répartition des opinions des répondants sur le rendement professionnel des licenciés de langues étrangères.....	134
Figure 4.8 : Histogramme de la répartition des opinions des répondants sur l'existence d'un service chargé des relations avec les universités.....	137
Figure 4.9 : Histogramme de la répartition des opinions des répondants sur la connaissance de la structure par les programmes de langues étrangères.....	241
Figure 4.10 : Histogramme de la répartition des opinions des répondants sur la demande socioprofessionnelle.....	241
Figure 4.11 : Histogramme de la répartition des opinions des répondants sur l'équation entre le programme de langues étrangères et la demande socioprofessionnelle.....	243
Figure 4.12 : Histogramme de la répartition des opinions des répondants sur la collaboration dans l'élaboration de programmes de langues étrangères entre le universités et les structures d'emploi.....	247
Figure 4.13 : Histogramme de la répartition des opinions des répondants sur la prise en charge des exigences étrangère.....	247
Figure 4.14 : Histogramme de la répartition des opinions des répondants sur la prise en charge des exigences du monde de travail par les programmes des langue étrangères.....	247
Figure 4.15 : Histogramme de la répartition des opinions des répondants sur la durée des stages des étudiants de langues étrangères.....	253
Figure 4.16 : Histogramme de la répartition des opinions des répondants sur le degré d'opportunités d'emploi d'autres langues étrangères	255
Figure 4.17 : Histogramme de la répartition des opinions des répondants sur la provenance universitaire des étudiants stagiaires dans la structure	258

LISTE DES SYGLES ET ABREVIATION

APC :	Approche par les Compétences
AUF :	Agence Universitaire de la Francophonie
BAC :	Baccalauréat
BIE :	Bureau International de l'éducation
CAMES :	Conseil Africain et Malgache de l'enseignement Supérieur
CECR	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CEDEFOP :	Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle
CEREQ :	Centre d'étude et de Recherche sur les Qualifications
CODE:	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
CONFEMEN :	Conférence des Ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage
CM :	Cours Magistral
DAUQ :	Direction des Accréditations Universitaires et de la Qualité
DESS :	Diplôme d'études Supérieures Spécialisées
DSCE :	Document de Stratégies pour la Croissances et l'emploi
DSSEF :	Document de Stratégie du Secteur de l'éducation et de la Formation
ENS :	École Normale Supérieure
FLSH	Faculté des Lettres et Sciences Humaines
FALSH :	Facultés des Arts, Lettres et Sciences Humaines
FS :	Faculté des Science
FSJP :	Faculté des Sciences Juridiques et Politiques
Ha :	Hypothèse alternative
HAS:	Haute Autorité de Santé
HG :	Hypothèse Générale
HO :	Hypothèse Nulle
IGA :	Inspection Générale des Affaires Académiques
INS:	Institut Nationale de la Statistique
IRIC:	Institut des Relations Internationales du Cameroun
IUFM :	Institut Universitaire de Formation des Maîtres
LEA:	Langues Étrangères Appliquées
L1 :	Licence 1 (Niveau I)

L2 :	Licence 2 (Niveau II)
L3 :	Licence 3 (Niveau III)
LMD :	Licence, Master, Doctorat
METFP:	Ministère de l'Enseignement Technique et de Formation Professionnelle
MESRS :	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
MINEDUC:	Ministère de l'éducation nationale
MINESUP :	Ministère de l'enseignement Supérieur
MINESEC :	Ministère des enseignements secondaires
MINTOUL :	Ministère du Tourisme et de Loisirs
MGP :	Moyenne Générale Pondérée
OIT :	Organisation Internationale du Travail
ONG:	Organisation Non Gouvernementale
PASEC :	Programme d'analyse des Systèmes Éducatifs de la Confemen
PAPESAC :	Pôle d'appui à la Professionnalisation de l'enseignement Supérieur en Afrique Centrale
SPSS:	Statistical Package for Social Sciences
STEM	Science Technology engenering and Mathematics
S-R :	Stimulus-Réponse
TD :	Travaux Dirigés
TPE :	Travaux Personnels des Étudiants
TIC :	Technologie de l'information et de la Communication
UB :	Université de Bourgogne
UFR :	Unité de Formation et de Recherche
UE :	UE : Unité d'enseignement
UMC :	United Methodist Church
UNESCO :	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la Science et la Culture
UY1 :	Université de Yaoundé I
ZPD:	Zone Proximale de Développement

CHAPITRE UN

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'enseignement supérieur au Cameroun et le système universitaire public en particulier sont marqués de nos jours par de nombreuses difficultés quant au déploiement de leurs produits que sont les diplômés dans le monde professionnel, malgré les multiples réformes engagées depuis l'avènement du système Licence, Master, Doctorat (LMD). Il faut noter de prime à bord que le nombre d'étudiants qui accèdent à l'enseignement supérieur va grandissant. Il faut également noter que ceci constitue une pression supplémentaire pour les pouvoirs publics et privés qui doivent trouver un moyen de les intégrer plus tard dans le monde professionnel. C'est donc un véritable challenge pour les universités publiques en particulier d'assurer une meilleure qualité de formation pour alléger les difficultés d'insertion professionnelle des diplômés au terme de leur formation.

Parvenus à l'ère de la mondialisation et de l'universalisation des enseignements universitaires, les universités publiques se présentent chacune comme un vecteur de transmission des savoirs en tenant compte des exigences du monde professionnel et de l'évolution socioéconomique de notre pays. C'est dans cette logique que chaque université publique en particulier doit garantir une formation objective et utile à ses apprenants; à travers des programmes qui favorisent l'égalité de chances d'accès à un emploi stable et décent à tous les diplômés afin de parvenir au slogan « un étudiant un emploi ». Ces programmes d'enseignement de manière générale doivent donner une nouvelle orientation et un nouveau dynamisme à l'université ; permettant de développer non seulement les savoirs empiriques, des savoirs-être mais également les savoir-faire permanents à travers l'adéquation entre les contenus d'enseignement et la demande socioprofessionnelle et aussi à travers l'autonomisation de chaque apprenant. Ces programmes doivent donc doter chaque apprenant des capacités nécessaires pour intégrer facilement le monde de travail et de contribuer efficacement au développement social de son pays. Il y a donc nécessité de professionnaliser tous les programmes d'enseignements universitaires.

L'enseignement des langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun devrait à cet effet être au premier rang de cette professionnalisation des enseignements.

Pour mener à bien cette recherche, nous nous sommes appuyés sur quatre principaux points qui nous permettront de mieux comprendre cet état de chose et d'apporter plus d'éclairage sur le problème posé et enfin d'en apporter des solutions. Il s'agit des dispositifs indispensables à prendre en compte pour parvenir à une formation efficace garantissant des meilleures opportunités d'emplois aux diplômés et aussi, d'une perspective de langues étrangères qui pourrait également avoir une plus-value dans la quête des emplois stables et décents. Ces dispositifs sont: L'adéquation formation et demande socioprofessionnelle; La collaboration entre le milieu professionnel et l'université dans le cadre de l'élaboration des programmes d'enseignement de langues étrangères; Les stages professionnels et pratiques dans les structures professionnelles des secteurs d'activité ciblés.

Toutefois, cette étude s'appuie également sur d'autres travaux abordés dans ce sens à travers une revue de littérature minutieuse qui permet de manière spécifique d'approfondir la réflexion sur l'offre de formation universitaire en général. Par ailleurs, plusieurs théories explicatives de cette thématique nous permettront également de renforcer cette recherche. Il s'agit principalement de la théorie du comportement planifié, développé par (Ajzen, 1985), la théorie du capital humain prônée par (Schultz, 1961 et Becker 196), la théorie du filtre développée par (Spencer, 1973), la théorie du behaviorisme développée par (Watson, 1913), la théorie du socioconstructivisme par (Bruner, 1960) et la théorie de l'action sociale prônée par (Parson, 1937). Ce travail de recherche s'appuie également sur les textes administratifs, les lois, des discours, des travaux en conférences et colloques tenus au niveau national et international. Il entend ainsi apporter sa contribution dans la redynamisation de notre système universitaire en général et particulièrement l'enseignement des langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun.

Notre travail de recherche est structuré en deux principales parties essentielles dont le cadre conceptuel et le cadre méthodologique et opératoire. Pour ce qui est du cadre conceptuel, celui se compose de deux chapitres ; le chapitre 1 dont le titre est problématique générale de l'étude. Il est question dans ce chapitre de présenter le contexte et la justification de l'étude, présenter l'état de lieu des langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun et particulièrement l'Allemand à l'université de

Yaoundé 1, l'Espagnol à l'université de Douala et l'Italien à l'université de Dschang. Par ailleurs, il est question dans ce chapitre de poser le problème réel de cette étude. Dans ce chapitre, nous allons également présenter non seulement les questions qui font l'ossature de cette recherche mais aussi les objectifs et les hypothèses qui en découlent. Nous allons aussi bien présenter l'intérêt de la recherche, ces délimitations et définir quelques concepts majeurs de cette étude. Dans le chapitre deux que nous avons titré revue de la littérature et insertion théorique du sujet, nous nous appesantirons principalement sur la revue de la littérature à travers une analyse critique des concepts en rapport avec notre problème de recherche. En outre, nous nous attarderons sur les fondements théoriques relatifs à notre recherche.

Pour ce qui est du cadre méthodologique et opératoire, trois chapitres constitueront meubleront cette partie.

Le chapitre trois dont le titre est méthodologie de la recherche, s'intéressera principalement sur l'examinations des points tels que: rappel de la problématique de la recherche, type de recherche, population d'étude, l'échantillonnage, les techniques de collecte de données, l'enquête proprement dite.

Le quatrième chapitre portant sur la présentation des résultats, l'analyse des données et vérification des hypothèses s'appesantira sur le champ de l'étude et l'unité statistique puis la vérification et la validation des hypothèses.

Le chapitre cinq qui constitue la dernière articulation de ce travail quant à lui sera consacré à l'interprétation des résultats et discussion pour apporter non seulement les suggestions pour remédier aux manquements observer mais aussi projeter quelques perspectives dans l'enseignement supérieur au Cameroun.

La question de la professionnalisation des enseignements dans l'enseignement supérieur est aujourd'hui au centre des préoccupations liées à la politique de l'éducation au Cameroun. Celle-ci est alors confrontée à d'énormes difficultés et défis, quant à son implémentation pour répondre aux exigences d'une éducation juste et utilitaire.

D'après cette politique, la professionnalisation des enseignements supérieurs, doit être implémentée dans tous les domaines et filières ; y compris celles des langues étrangères. Le présent chapitre relatif à la problématique générale de l'étude s'articule

autour des sept points suivants : Le premier point concerne contexte et justification de la recherche qui sera développé par des articulations comme les cadres constitutionnel et institutionnel de la recherche et l'état de lieux des langues étrangères au Cameroun. Le deuxième point porte sur la formulation et position du problème, qui s'appuie sur les insuffisances de la mise en application de la professionnalisation des enseignements dans l'enseignement supérieur en général et ceux des filières des langues étrangères en particulier. Le troisième point quant à lui porte sur les questions de recherche susceptibles de mieux orienter la recherche. En quatrième point, il sera question pour nous d'apporter une tentative de réponse provisoire aux questions préalablement posées à travers les hypothèses de recherche. Au regard de ces hypothèses, nous déterminerons en cinquième point les objectifs de la recherche. Le sixième point portera sur la présentation de l'intérêt et la pertinence de la recherche et le septième et dernier point de ce chapitre portera quant à lui sur la délimitation de cette recherche.

Contexte de la Recherche

Contexte Historique

Depuis le lendemain des indépendances, l'enseignement supérieur au Cameroun a toujours été considéré selon (Mvesso 2005, p. 22) comme « pompe aspirante » de l'emploi, car pendant les années d'indépendance le Cameroun avait besoin d'une main d'œuvre abondante pour assurer la relève et garantir le fonctionnement de ladite administration et des activités connexes. L'éducation en général et l'enseignement supérieur en particulier seront donc essentiellement orientés vers le diplôme qui selon Mvesso constitue un « véritable ticket miracle pour l'intégration socioprofessionnelle » (Mvesso 2005, p. 17). Le diplôme universitaire ouvrait alors automatiquement les portes du marché de travail. Ce qui détournera alors cette éducation des réflexions majeures sur la résolution des besoins sociaux par la formation d'une élite intellectuelle dotée des capacités à la fois intellectuelles et professionnelles pour ladite cause. C'est pourquoi Santerre, décrivant cet état de chose déclarait que : « depuis la période coloniale, l'école

camerounaise a eu pour ambition essentielle de former les meilleurs auxiliaires d'administration ». (Santerre, 1986)

Quelques années plus tard, cette éducation va s'avérer très rapidement en déphasage avec les réalités sociétales compte tenu des nouveaux défis professionnels de qualification qu'exigera le monde de travail lié à la crise économique. La fonction publique ne pouvant plus recruter tout le monde, ceux-ci sont donc appelés à se frayer un chemin soit dans le secteur privé très sélectif et exigeant sur les compétences professionnelles (celui-ci aura donc des difficultés à les embaucher); soit dans l'auto-insertion.

La croissance exponentielle du nombre de chômeurs va donc nécessiter une attention particulière sur une éducation utilitaire et objective (la professionnalisation des enseignements). Ce qui obligera ainsi les pouvoirs publics à réfléchir sur les nouveaux paradigmes éducatifs pour palier le problème de chômage devenu préoccupant. Dès lors, le Cameroun envisagera des grandes réformes sur l'enseignement supérieur à travers une approche à la fois définitionnelle des nouvelles finalités éducatives et structurelle de l'enseignement supérieur au Cameroun. C'est ainsi qu'en 1993, des réformes dans l'enseignement supérieur seront faites allant dans le souci majeur de répondre efficacement aux défis et besoins de la société et favoriser l'accès à une éducation de qualité à tous les citoyens et qui garantit le développement des capacités professionnelles adéquates à la conjoncture socioéconomique et professionnelle ambiante. Certains points de ces réformes porteront essentiellement sur les éléments tels que: Réduire la surpopulation de l'Université de Yaoundé par la création de six universités en titre, dont quatre seraient installées dans les Centres Universitaires créés en 1977 et qui seraient individuellement chargées d'une mission précise dans la perspective globale du développement national ; Donner à tous les Camerounais des chances égales d'accéder à l'enseignement universitaire; Cet objectif nécessitait à cet effet la mise sur pied dans tout le territoire national d'au moins une université et grandes écoles et l'élaboration des programmes qui tiendraient comptes des réalités sociétales non seulement du pays tout entier mais aussi de la localité; Élaborer des programmes plus variés, professionnels, adaptés et réactifs face aux besoins du marché du travail, qui permettraient aux diplômés

de trouver du travail dans le secteur privé ou de créer leur propre emploi ; Motiver le personnel et améliorer les conditions de vie du personnel et des étudiants grâce à une rémunération révisée à la hausse, à une promotion du personnel facilitée et à de meilleures conditions de travail pour les étudiants.

C'est dans cette optique, que cinq ans plus tard la loi n° 98/004 du 14 avril 1998 de l'orientation de l'éducation au Cameroun, dans son article 5 alinéas 7 précisera que l'un des objectifs fondamentaux de l'éducation au Cameroun est « le développement de la créativité, du sérieux, de l'imagination et de l'esprit d'entreprise ». L'éducation en général et l'enseignement supérieur en particulier ont donc pour ainsi dire, une mission régaliennne qui est celle d'assurer une éducation professionnelle qui favorise chez les étudiants une formation qui garantit un développement personnel des compétences pour une meilleure insertion socioprofessionnelle et un développement global de notre pays. La loi n° 005 du 16 avril 2001 portant précisément orientation de l'enseignement supérieur au Cameroun, renforcera cet état de chose dans son article deux en affirmant que « L'État assigne à l'enseignement Supérieur une mission fondamentale de production, d'organisation et de diffusion des connaissances scientifiques, culturelles, professionnelles et éthiques pour le développement de la nation et le progrès de l'humanité ». Cette mission très importante fait mention de l'importance de la professionnalisation des enseignements supérieurs dans notre pays. C'est pourquoi, le Président de la République du Cameroun, dira plus tard en 2006 lors de son message à la jeunesse camerounaise le 10 février 2006 que : « L'Université d'aujourd'hui ne peut plus être comme l'Université d'hier ». cette déclaration est autant plus renforcée par le fait qu'un an plus tôt, en 2005, le Cameroun adoptait le système LMD comme boussole de son enseignement supérieur, car ce dernier est un facteur favorisant la professionnalisation des enseignements et développe un parcours universitaire dualiste, d'une part à option professionnelle qui exige un contact direct et réel de l'étudiant et le monde professionnel dans le but de renforcer les compétences professionnelles de manière à approfondir sa formation et faciliter ainsi son insertion dans la vie professionnelle et sanctionnée par des diplômes à caractère professionnel à l'instar des Licences professionnelles et d'autre part une éducation à option recherche et purement académique.

Cette étude s'inscrit donc dans le domaine de la recherche socioprofessionnelle et de la qualité de l'éducation en science de l'éducation. Son importance sur le domaine académique et professionnel n'est plus à démontrer car elle porte principalement sur l'ambition de questionner non seulement les parcours académiques de certaines filières; notamment celles des langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun, mais aussi les programmes d'étude et leurs méthodes pédagogiques et évaluatives qui meublent le fonctionnement de ces filières.

Il est donc question de redynamiser ces programmes d'étude afin de doter à ces derniers toutes les ressources pouvant leur permettre de contribuer de manière plus efficace et efficiente à la professionnalisation des enseignements.

S'il est unanimement prouvé et admis que l'éducation en général et l'enseignement supérieur en particulier constitue le principal vecteur du développement socioéconomique et professionnel de chaque pays, il est cependant indispensable de se demander qu'est ce qui justifierait le taux de chômage assez élevé et les difficultés d'insertion socioprofessionnelle des diplômés de certaines filières de l'enseignement supérieur au Cameroun? L'épineux problème d'application de la professionnalisation des enseignements se pose donc avec acuité dans un contexte socioprofessionnel concurrentiel et exigeant en quête des compétences pour un rendement satisfaisant dans l'atteinte des objectifs de l'entreprise. Il est donc plus qu'indispensable de s'assurer que tout programme académique, notamment ceux des langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun soit capable d'apporter des éléments nouveaux et en droites ligne avec le monde professionnel pour garantir une éducation profitable et utilitaire aux diplômés et apporter un plus-value en termes de compétences professionnelles appropriées afin de lutter efficacement contre ce fléau qui est le chômage et qui est un frein non seulement pour l'épanouissement socioprofessionnel et économique de ces derniers mais aussi un frein pour le développement global de la nation toute entière.

Contexte Situationnel

Depuis plusieurs décennies, le Cameroun par l'entremise de l'enseignement supérieur a opté pour l'enseignement des langues étrangères dont les objectifs fondamentaux sont de promouvoir non seulement des meilleurs rapports diplomatiques, des échanges à l'échelle internationale, la formation des citoyens ouverts au monde mais aussi et surtout garantir des opportunités d'emplois à leurs étudiants.

Pour mieux aborder une étude axée sur les langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun en rapport avec la professionnalisation des enseignements, il est indispensable de s'interroger sur leur effectivité dans nos universités, leurs contenus d'enseignement ainsi les débouchés y afférentes en passant par les effectifs que comptent ces dernières. Ces langues sont ainsi aujourd'hui présentes dans plusieurs universités d'État du Cameroun et dans bon nombre d'Écoles Normales Supérieures à travers le Pays. C'est le cas de l'Allemand à l'Université de Yaoundé I, de l'Italien à l'Université de Dschang et de l'Espagnol à l'Université de Douala nous intéresse dans cette étude.

L'Allemand à l'Université de Yaoundé I

Le département d'Allemand (Langue, Littérature et Civilisation Germanique), autres fois appelé « Section d'Allemand » a vu le jour en 1977 avec au départ une vingtaine d'étudiants. Cette filière fait partie des différentes filières que compte la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaine (FALSH) de l'Université de Yaoundé I.

Le programme d'enseignement du département d'Allemand s'articule autour de trois modules fondamentaux que sont :

- Langue
- Littérature
- Civilisation.

A ces modules fondamentaux s'ajoutent des modules transdisciplinaires et complémentaires comme:

- La formation bilingue
- La traduction (thème et version)
- La maîtrise des TICs

Les principaux contenus thématiques qui constituent donc ce programme sont entre autres:

- Histoire socioculturelle et économique de l'Allemagne et des pays germanophones.
- Grammaire allemande
- Littérature moderne et contemporaine de l'Allemagne
- Linguistique allemande et analyse synchronique
- Traduction
- Anglais (formation bilingue).

Ce programme qui porte essentiellement sur la culture germanique, nous propose dans son livret d'étudiant des « perspectives d'emploi dont les étudiants peuvent tirer profit après leur formation:

- Auto emploi
- Enseignement
- Métiers du livre, de la documentation et de l'édition
- Métier de l'écrit, du journalisme et de la communication
- Métiers du tourisme et du développement durable
- Diplomatie
- Administration générale ». Département d'Allemand, UYI (2018)

Le département d'Allemand qui compte aujourd'hui plus de 500 étudiants tous niveaux confondus a formé à nos jours plusieurs de centaine de diplômés et notamment des Licenciés.

L'Italien à l'Université de Dschang

Le programme d'Italien est adopté dans l'enseignement supérieur au Cameroun à travers la faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLSH) de l'Université de Dschang en novembre 1995. C'est précisément le 12 janvier 1996 que les premiers cours d'Italien seront administrés dans cette université dans le département de Langues Étrangères Appliquées (LEA), option Anglais-Français-Italien. Ce programme débute avec un effectif de 12 étudiants avec pour objectif fondamental de véhiculer des images de l'Italie; de faire connaître l'Italie et de renforcer les coopérations et échanges entre le

Cameroun et l'Italie, qui selon Maura Battistella est un pays industrialisé à influence mondiale. C'est pourquoi elle affirmera que: « Au-delà du simple intérêt pour la culture, la musique, pour l'Art en général, aujourd'hui l'Italie fait partie des huit pays les plus industrialisés du monde. ».

Tout comme le programme d'enseignement d'Allemand, celui de l'Italien s'articule aussi autour de trois modules que sont:

- Langue;
- Littérature;
- Civilisation.

Le programme d'Italien faisant partie de la filière trilingue (Anglais-Français-Italien), celui-ci ajoutera à ces trois modules

- Le Français
- L'Anglais
- Les TICs et
- Les cours libres (au choix de l'étudiant) comme:
 - L'activité sportive
 - Communication
 - Arts du spectacle
 - Allemand
 - Espagnol
 - Psychologie de l'enfant.

Les principaux contenus thématiques qui constituent le programme d'Italien à l'Université de Dschang sont entre autres:

- La grammaire italienne
- La linguistique générale italienne
- L'histoire socioculturelle et économique de l'Italie
- La littérature contemporaine et moderne de l'Italie
- L'informatique
- Les variétés du Français
- Les variétés de l'Anglais.

Il nous revient de constater que ce programme fait principalement recours à la seule culture italienne en particulier et occidentale en général, nous pouvons néanmoins noter que selon ce dernier (programme officiel de Lettres Trilingue, option: Anglais-Français-Italien, Avril 2012) les débouchés escomptés à l'issue de la formation sont:

- Enseignant du secondaire
- Écrivain (créateur)
- Responsable culturel dans diverses structures
- Gestionnaire de personnel
- Manager interculturel
- Cadre d'ONG
- Journalisme
- Diplomatie (IRIC)
- Cadre administratif
- Traducteur bilingue ou trilingue.

Le programme d'Italien à l'Université de Dschang qui compte à ce jour plus d'une centaine d'étudiants, compte également à son actif plus d'une centaine de diplômés et notamment des licenciés depuis sa création.

L'Espagnol à l'Université de Douala

Le département d'ETIB espagnol (Étude ibériques et Hispaniques) de l'Université de Douala, a vu le jour en 1995. Cette filière fait partie des différentes filières que compte la Faculté des Lettres et Sciences Humaine (FLSH) de l'Université de Douala.

Le programme d'enseignement du département d'espagnol s'articule autour de trois modules fondamentaux que sont :

- Langue
- Littérature
- Civilisation.

A ces modules fondamentaux s'ajoutent des modules transdisciplinaires et complémentaires comme :

- La formation bilingue
- La traduction (thème et version)

- Les UEs dites professionnelles

Les principaux contenus thématiques qui constituent donc ce programme sont entre autres :

- Littérature hispanoafricaine.
- Littérature espagnole,
- Littérature hispanoaméricaine,
- Grammaire espagnole,
- Littérature moderne et contemporaine de l'Allemagne
- Sociolinguistique espagnole
- Traduction
- Technique de rédaction
- Civilisation espagnol
- Civilisation hispanoaméricaine
- Latin
- Formation bilingue

Les principales UEs dites professionnelles sont entre autres:

- Les organismes de financement des projets de l'entrepreneuriat jeunes mis sur en place par l'État du Cameroun.
- Initiation à la comptabilité, à la fiscalité et régimes d'entrepreneuriat

Ce programme qui porte essentiellement sur la culture et la civilisation espagnole et hispanique, quoique faisant mention de quelques aspects liés au Cameroun. Ce programme propose une période consacrée aux stages dans les entreprises uniquement au niveau L2 et au mois, qui en réalité constitue le mois des vacances, non seulement pour les étudiants mis aussi pour les enseignants et l'administration universitaire en générale. C'est ce qui explique la non effectivité de ces stages. Par ailleurs, les UEs professionnelles proposées dans ce programme dans les niveaux L1 et L2 ne peuvent pas garantir une véritable professionnalisation des enseignements car elles ne tiennent pas compte du champ d'étude de ce programme. Il s'agit également d'une seule UE par niveau et les deux UEs ne sont pas étroitement liées ni complémentaires, ce qui pose également un réel problème dans la mise en pratique de la professionnalisation dans ce programme. Par ailleurs, ce programme ne précise aucun profil professionnel pour les

diplômés de ce dernier au terme de leur formation. Pourtant, il nous propose des perspectives d'emploi dont les étudiants peuvent tirer profit après leur formation :

- Auto emploi
- Enseignement
- Métiers du livre, de la documentation et de l'édition
- Métier de l'écrit, du journalisme et de la communication
- Métiers du tourisme et du développement durable
- Diplomatie
- Administration générale.

Il est à noter au regard de tous programmes qu'un véritable accent n'est pas mis sur le développement des compétences pratiques et professionnelles car la presque totalité des unités d'enseignement se limitent uniquement dans le domaine cognitif qui relève du savoir empirique qui ne peut pas tout seul garantir l'atteinte des objectifs de ces mêmes programmes.

Yániz et Villardón (2006 :18) déclarent que le profil professionnel : « définit l'identité professionnelle des individus qui réalisent un travail donné et explique les fonctions principales qui sont accomplies dans cette profession ainsi que les tâches les plus habituelles ». Pour ce fait, le profil professionnel ajouteront ils : « est défini à partir des connaissances et des habiletés spécifiques des pratiques professionnelles les plus communes le concernant. Il est important de souligner qu'il s'agit de partir de pratiques professionnelles réussies ainsi que des pratiques dominantes et émergentes ». Illustrées de manière suivante

Définit professionnelle formation universitaire	l'identité d'une la profession	Explique - les fonctions principales de la profession - les tâches où ces fonctions se concrétisent	Aide à identifier la formation compétences	la nécessaire,
---	--------------------------------------	---	--	-------------------

« Connaissances, attitudes et habiletés nécessaires pour exercer un métier »

PROFIL PROFESSIONNEL

Adéquation à la réalité professionnelle	Ouverture de nouveaux champs de développement professionnel	Facilite d'éléments formatifs	l'identification
--	---	----------------------------------	------------------

Analyse des besoins sociaux

Étude du marché du travail

Cette illustration nous montre que le profil professionnel définit « l'identité professionnelle d'une formation universitaire et qui garantit une adéquation à la réalité professionnelle » (Yániz et Villardón, 2006 : 20). Ce qui fait penser qu'il est nécessaire de faire une analyse des besoins sociaux et de réaliser une étude du marché du travail afin de s'imprégner des nouvelles compétences professionnelles nécessaires à un emploi.

Contexte Théorique

Plusieurs modèles théoriques ont été élaborés dans le cadre des sciences de l'éducation et particulièrement pour ce qui est des programmes de formation universitaire en rapport avec la professionnalisation des enseignements et insertion socioprofessionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur. La principale motivation étant de mieux appréhender l'impact de cette formation dans un contexte d'employabilité de plus en plus préoccupant et difficile pour les apprenants. D'adopter et d'adapter les actions pertinentes et adéquates pour renforcer une formation professionnelle pour les apprenants. Une formation qui permet alors de mieux répondre avec efficacité aux difficultés et besoins de la société en général et ceux des apprenants en particulier.

L'APC constitue alors sans doute l'un des modèles qui permettent d'assurer cette formation.

L'APC tient ses origines dans les années soixante au 20^{ème} siècle et plus précisément « à la réponse du gouvernement américain à propos de la surprise engendrée par le lancement du premier satellite par les russes en 1957 » (Loosli, 2016, p. 40). Celle-ci sera définitivement introduite dans le système éducatif à la fin des années 1970. À la base, l'APC est destinée à renforcer l'enseignement professionnel par chaque professionnel de métier dans l'enseignement professionnel.

D'après le dictionnaire de l'office québécois pour la langue française, l'APC est définie comme « Approche pédagogique axée sur le développement des compétences et acquisition des connaissances en vue d'apprentissage durables et transférables ». Au regard de cette définition, il est judicieux de constater que l'énergie de l'enseignement devrait être orientée vers la quête et le développement des compétences pratiques pour chaque apprenant.

Elle est une approche pédagogique qui met au centre du processus enseignement-apprentissage le développement des compétences. C'est dans cette optique que le (dictionnaire de l'éducation Legendre, 2005) la définit comme « un modèle d'élaboration d'étude qui consiste à définir les compétences inhérentes à l'exercice d'une profession et à les formuler en objectifs ». Il va sans dire à la suite de cette définition que cette élaboration devrait sans doute consulter à la base les besoins et les exigences de la société et du monde professionnel à l'effet de définir les compétences authentiques qui répondent efficacement à ces besoins et exigences. Il faut également noter que cette définition établit un lien étroit entre les programmes d'enseignement et la quête permanente des compétences utiles et pratiques pour les métiers précis.

Au regard de tout ce qui précède, nous pouvons alors affirmer véritablement que l'APC est une approche qui renforce la professionnalisation des enseignements et permet de rendre plus optimales et plus rentables toutes formations universitaires. C'est dans ce sens que Lessard et Bourdoncle (2002) concluront que : « En effet, 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 ».

Position du Problème

Si la problématique de la professionnalisation des enseignements supérieurs au Cameroun devient de plus en plus préoccupante, il faut noter que le Cameroun fait face à d'énormes difficultés dans le cadre du déploiement de son élite intellectuelle de plus en plus abondante. Soit un peu plus 244500 étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur au Cameroun, d'après l'annuaire statistique de 2017 du MINESUP. Ces difficultés seraient en majeure partie liées à une éducation qui n'a pas su se rythmer aux exigences nouvelles et contextuelles. Cependant, plusieurs années au pare avant, Sikod interpellait déjà la communauté scientifique sur le type d'éducation obsolète et moins utile à la population quant aux débouchés que celle-ci peut offrir. À cet effet, il déclarait : le système éducatif camerounais n'est pas orienté vers les besoins du marché de travail. (Sikod, 2001). Ce qui justifie à juste titre les difficultés que cette éducation et particulièrement l'État ont aujourd'hui à résoudre efficacement le problème de chômage et de sous-emplois des diplômés de l'enseignement supérieur au Cameroun. La conférence internationale de clôture du projet d'amélioration des politiques d'emplois jeunes en Afrique, tenu à Yaoundé, à l'initiative de l'Université de Yaoundé II du 20 au 24 juillet 2019 relève d'après le professeur Benjamin Fomba Kamga cité par le journal Intégration du 05/08/2019 que, outre l'épineux problème de chômage qui s'élève à près de 10% de la population jeune, il résulte en prélude de ces activités que le sous-emploi touche environ 70% des jeune et dont 2/3 de la population dont l'âge est au-dessous de 35 ans sont intéressés par les questions de l'emploi parce que la majorité des diplômés du supérieur se lancent dans des activités informelles, à hauts risques mais peu rentables.

Pourtant ce taux de chômage était élevé à 4,3 % en 2014 selon « index mundi », site internet dédié au suivi de l'évolution et de la comparaison des taux de chômage de tous les pays du monde entier et aux questions liées au bien-être des populations dans le monde (source : CIA Word Factboot-version, Janvier 1, 2020). Il va sans dire que le taux de chômage va croissant et à grande vitesse.

Outre les difficultés pour l'État à résorber le chômage des jeunes, Maingari (1997:98) identifie d'autres difficultés tels que :

- L'État débordé par son propre personnel ;
- La carence de l'effet de sens dans l'enseignement ;

Ce qui démontrerait le manque de pertinence de cet enseignement. C'est pourquoi il poursuit en affirmant que : « les étudiants licenciés, maitres ou même docteurs n'ayant plus moyens d'accéder aux carrières administratives ou de changer de position sociale par le truchement de leurs diplômes revoient à la baisse leurs prétentions antérieures et se reconvertissent dans des taches totalement éloignées de leur formation initiale. Ils deviennent veilleurs de nuit, boulangers, conducteurs de taxi, détenteurs de débits de boissons, gérants de bistrot, épiciers, etc... en attendant sans fin parfois de trouver mieux ailleurs ». Maingari (1999: 99). C'est dans cette perspective que Tedga beaucoup longtemps avant lui déclara que : « Abidjan, Dakar, Tananarive et Yaoundé sont des villes particulièrement frappées par le chômage des docteurs et assimilés ». (1988, p. 137).

Cet état de chose ne saurait cependant être sans conséquences. Maingari (1999, p. 99) énumère quelques-unes, à savoir :

- La dévaluation de l'éducation et des diplômes universitaires ;
- La banalisation du diplôme et des parchemins
- La frustration des diplômés ;
- La déqualification en termes d'emploi et de revenu
- Le banditisme
- La délinquance.

Si l'on s'en tient à la déclaration du chef de l'État du Cameroun, son excellence Paul Biya lors de son traditionnel discours à la jeune camerounaise le 10 février 2008 quand il a dit : « il faut changer radicalement l'image de l'enseignement supérieur au Cameroun ». Il est donc indispensable selon le journal Intégration du 05/08/2019 de préciser que les Universités doivent toutes dans leur entièreté et avec toutes leurs filières adapter les enseignements aux besoins de l'heure, afin de rendre les apprenants plus compétitifs et aguerris pour l'intégration du marché de l'emploi à travers la signature des partenariats entre les institutions universitaires et les entreprises.

Par ailleurs, s'il est évident que les programmes de langues étrangères jusqu'ici sont restés de plus en plus théoriques, ne tenant pas compte des réels besoins des apprenants, dont les réalités et les exigences du monde de l'emploi ; il convient à cet effet de préciser que (Perret 2004) affirmait qu'il ne faut pas limiter la question des langues au seul domaine de l'éducation, mais il faut aussi les considérer comme un médium de développement...

Depuis un certain temps, la communauté éducative au Cameroun s'interroge sur l'adéquation des programmes dits professionnels au niveau de l'Université avec les opportunités d'emplois dans les secteurs public et privé. Cette préoccupation relève d'un problème de l'efficacité de ces programmes. Il se pose à ce niveau une préoccupation majeure qui est celle de savoir, à qui serviront principalement les programmes montés dans l'enseignement supérieur au Cameroun et particulièrement ceux des langues étrangères ? En effet, Fozing parlant de l'efficacité et de la capacité de l'éducation à répondre de manière pragmatique à l'atteinte de ses propres objectifs déclare que: « l'efficacité peut se définir comme étant les résultats atteints par les participants à des cours ou à des programmes de formation... » (Fozing 2011 :99). En ce qui concerne les langues étrangères dans les universités du Cameroun, il est donc question pour nous de se demander si les programmes de Langues étrangères dans ces institutions sont efficaces quant à leur objectif principal qui est d'assurer une formation capable de favoriser l'insertion socioprofessionnelle de ses diplômés dans le monde de l'emploi.

Il nous revient donc de constater que le principal problème ici est celui de l'efficacité des programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun qu'aux besoins spécifiques des étudiants camerounais face aux exigences du marché de l'emploi et à garantir des opportunités d'emplois à ces derniers.

Objectifs de la Recherche

Objectif Général de Recherche

Au regard du problème ci-haut mentionné, cette recherche vise principalement à mettre en exergue les besoins que connaissent les programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun dans l'optique de contribuer à l'insertion professionnelle de leurs diplômés.

Relatif à l'objectif général de la recherche, quatre (4) objectifs spécifiques et mesurables se déclinent de manière suivante :

Objectifs Spécifiques de Recherche

Objectif spécifique n° 1

Le premier objectif spécifique de cette étude est de vérifier l'opportunité d'emplois pour les licenciés de langues étrangères, allemandes, espagnoles et italiennes dans les *secteurs d'activités ciblés par les programmes*.

Objectif spécifique n° 2

Le deuxième objectif spécifique de cette étude est de vérifier s'il y a une différence dans les opportunités d'emplois pour l'Allemand, l'Espagnol et l'Italien dans les secteurs d'activités ciblés.

Objectif spécifique n° 3

Si les différentes langues étrangères ne disposent pas les mêmes efficacités pour ce qui est de la garantie à rendre disponibles des opportunités d'emplois à leurs diplômés, il est impératif dans cette recherche comme troisième objectif spécifique de déterminer les différents facteurs qui peuvent expliquer cette différence.

Objectif spécifique n° 4

Bien que l'enseignement des langues étrangères de type européen soit d'une importance capitale pour la coopération économique et socioprofessionnelle, il est judicieux dans cette étude comme quatrième objectif spécifique, de déterminer s'il y a une autre langue étrangère qui pourrait être enseignée dans l'enseignement supérieur au Cameroun et qui aurait plus ou moins d'opportunités d'emplois que les trois dernières.

Questions de Recherche

L'étude portant sur « les programmes de langues étrangères dans les universités d'Etat au Cameroun et opportunités d'emplois » et dont l'enjeu majeur porte sur une redynamisation de l'offre de formation quant à ce qui est des programmes de langues étrangères, permet de se pencher sur la nécessité de promouvoir la professionnalisation des enseignements universitaires. Il nous semble primordiale de se pencher sur un certain nombre de questions de recherche qui orientent et encadrent cette étude.

Question Générale de Recherche

La question centrale de cette recherche est celle de savoir : à quel niveau d'efficacité les programmes de langues étrangères dans les universités d'Etat au Cameroun peuvent – ils contribuer à l'insertion professionnelle de leurs diplômés ?

Questions Spécifiques de Recherche

La réflexion autour de cette question de recherche donne ainsi lieu à une orientation claire et précise de la recherche et à une organisation des idées à l'effet d'apporter avec précision une réponse adéquate à celle-ci. Cependant, elle nécessite aussi une opérationnalisation qui permet de s'interroger avec précision sur le problème soulevé dans la recherche. A cet effet, nous avons dégagé quatre questions de recherche qui sont les suivantes :

Question de Recherche n °1

Quel est le niveau d'opportunités d'emplois pour les licenciés des programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun ?

Question de Recherche n °2

Dans quelle mesure existe-t-il une différence dans les opportunités d'emplois pour l'Allemand, l'Espagnol et l'Italien dans les secteurs d'activités ciblés ?

Question de Recherche n °3

S'il existe une différence dans les opportunités d'emplois l'Allemand, l'Espagnol et l'Italien; quels sont les différents facteurs qui peuvent expliquer la différence d'opportunités d'emploi des langues étrangères dans les secteurs d'activités ciblés ?

Question de Recherche n °4

L'enseignement des langues étrangères d'origine européenne dans les universités d'État au Cameroun revêt une importance capitale dans plusieurs domaines comme la recherche et la coopération socioéconomique, culturelle et professionnelle et possède ainsi une efficacité relative à garantir des opportunités d'emplois aux diplômés. C'est le cas de l'Allemand, de l'Espagnol et de l'Italien. Cependant, quelles autres langues étrangères peuvent-elles avoir des opportunités d'emplois plus élevées que l'Allemand, l'Espagnol et l'Italien au Cameroun ?

Hypothèses de Recherche

Une hypothèse se définit comme une réponse provisoire à une question, attendant que celle-ci soit vérifiée par les faits pour la valider. C'est pour ce fait que cette recherche s'appuie sur un certains nombres d'hypothèses à la fois vérifiables, mesurables et explicables.

Hypothèses Générale de Recherche

L'hypothèse générale est une tentative de réponse à la question centrale de la recherche. Celle de cette étude est donc formulée ainsi qu'il suit :

Le niveau d'efficacité des programmes de langues étrangères dans les universités d'Etat au Cameroun pour l'insertion professionnelle de leurs diplômés est généralement faible.

Hypothèses secondaires

Les hypothèses secondaires sont pour leur part des tentatives de réponses aux questions spécifiques de la recherche. Elles découlent de l'hypothèse générale et sont présentées dans cette étude comme suit :

HR1: Le niveau d'opportunités d'emplois pour les licenciés des programmes de langues étrangères allemand, espagnol et italien dans les secteurs d'activités ciblés est généralement pauvre.

Cette première hypothèse de recherche nous permet d'examiner de manière générale, quelle peut être de manière objective l'efficacité des programmes de langues étrangères à offrir des meilleures opportunités d'emplois aux diplômés issus de ces programmes dans les secteurs d'activités ciblés par ceux-ci.

HR2: Il existe une différence d'opportunités d'emplois pour les diplômés des programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun dans les secteurs d'activités ciblés.

Il est question dans cette seconde hypothèse de recherche, de se pencher plus spécifiquement sur l'efficacité de chaque programme à assurer plus d'opportunités

d'emplois aux diplômés dans l'optique de trouver plus facilement un emploi stable et décent ; et d'examiner plus exactement à quelle échelle se situe la différence entre les programmes en terme d'opportunités d'emplois dans les secteurs d'activités ciblés.

HR3: La différence d'opportunités d'emplois des programmes de langues étrangères allemand, espagnol et italien dans les universités d'État au Cameroun peut s'expliquer par certains facteurs comme:

- La conception des programmes
- La nature des programmes de formation
- La mobilité des apprenants
- Le manque de visibilité des secteurs d'emploi de ces langues
- Le manque de stage pour les apprenants
- La mauvaise collaboration entre les programmes et les structures d'emplois

Dans cette troisième hypothèse de recherche, plusieurs facteurs tenteront de justifier l'éventuelle différence d'opportunités d'emplois entre les programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun pour les apprenants dans les secteurs d'activités ciblés

HR4: Il pourrait existe d'autres langues étrangères qui peuvent avoir des opportunités d'emplois plus élevées que l'Allemand, l'Espagnol et l'Italien pour les diplômés.

À travers cette hypothèse, nous tenterons de démontrer qu'en dehors des langues étrangères de type européen comme l'Allemand, l'Espagnol et l'Italien dans les universités d'État au Cameroun, d'autres langues pourraient avoir une plus efficaces quant à la garantie de promouvoir des meilleures opportunités d'emplois aux diplômés.

Justification de la Recherche

La réflexion autour de notre thème de recherche oriente notre travail vers l'épineux problème de la professionnalisation des enseignements dans le supérieur dans notre pays. L'insertion socioprofessionnelle des diplômés de cet enseignement apparait donc comme l'un des objectifs fondamentaux de cette formation qui s'appuie évidemment non

seulement sur les contenus d'enseignement mais aussi sur les pratiques pédagogiques opérationnelles adaptées à ce type d'enseignement. S'il est nécessaire de noter que la professionnalisation des enseignements dans le supérieur au Cameroun connaît une avancée considérable, particulièrement pour ce qui est des filières techniques et des filières à connotation professionnelle ; celle-ci se doit aussi plus concrète dans les domaines et des filières coutumiers et à forte portée théorique et non pratique.

Les langues étrangères et notamment l'Allemand, l'Espagnol et l'Italien qui font l'objet de notre focalisation dans cette recherche entraînent à se rythmer à cette mouvance universitaire. Il s'agit donc pour nous d'apporter un éclairage sur les éléments constitutifs multidimensionnels de ces programmes de langues et de se pencher sur le potentiel que ceux-ci possèdent dans la mise en place de la capacité à favoriser l'insertion socioprofessionnelle des diplômés.

Vus comme tel, les programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun doivent revêtir un caractère fonctionnel et utilitaire qui s'assimile à un pont entre les universités et le monde professionnel ; un vecteur d'entretien des étudiants et leur environnement socioprofessionnel.

Au regard de ce qui précède, il apparaît que quatre (4) intérêts cruciaux se dégagent dans cette recherche.

Justification Sociale

Une éducation qui s'appuie fondamentalement sur la dotation des individus de toutes les compétences nécessaires pouvant lui permettre de s'adapter efficacement dans sa société est l'objectif recherché dans cette recherche. Les résultats de cette étude pourront donc contribuer à améliorer la qualité du processus de professionnalisation des enseignements universitaires en général et ceux des programmes de langues étrangères en particulier. Ce qui permettra aux diplômés issus de ces différents programmes de trouver un meilleur rendement à leurs sacrifices et à contribuer efficacement au développement et à l'amélioration de leurs conditions de vie et à celles de la nation toute entière.

Par ailleurs, cette étude s'inscrit dans l'optique de redonner espoir et plus d'intérêts aux apprenants pour ce qui est de l'enseignement supérieur et des filières dites classiques qui dès lors sont taxés de « moule de fabrication des chômeurs ». Elle joue un rôle de motivation à travers ses résultats pour montrer dans quelle mesure les programmes de langues étrangères peuvent garantir une éducation utilitaire et de qualité pour ses apprenants et promouvoir des opportunités d'emplois.

Justification Pédagogique et Didactique

La présente étude qui s'articule autour de la redynamisation de l'offre de formation dans l'enseignement supérieur et des programmes de langues étrangères en particulier s'intéresse bien évidemment aux pratiques pédagogiques et didactiques qui promeuvent des réflexions scientifiques efficaces pour l'adoption des meilleures méthodes pédagogiques et des outils adaptés dans l'optique de renforcer le processus de professionnalisation des enseignements; garante d'un enseignement supérieur de qualité et utile dans une grande portée sociale et temporelle.

À l'aide des résultats issus de cette recherche, les établissements supérieurs concernés pourront confondre les méthodes pédagogiques et didactiques usitées jusqu'ici aux méthodes proposées dans cette recherche afin de promouvoir des efforts appropriés, de faire des meilleures évaluations et d'envisager des changements possibles et nécessaires pour une meilleure organisation pédagogique et didactique de ces derniers.

Cette recherche interpelle ainsi les établissements à plus de flexibilités quant à la logique de renouvellement des processus pédagogiques qui s'imposent pour aboutir à une véritable professionnalisation des enseignements.

Justification Scientifique

L'enseignement supérieur au Cameroun dont l'une des missions fondamentales est de garantir une formation utilitaire aux citoyens à l'optique de promouvoir le développement de notre nation trouve sa raison d'être dans le domaine de la professionnalisation des enseignements de manière générale. Celui-ci assure sa légitimité

dans le cadre de l'accomplissement de ses missions grâce à son fonctionnement qui s'adapte aux réalités et exigences de la société par le truchement du développement des compétences professionnelles chez les apprenants.

À travers l'analyse des pratiques implémentées dans le fonctionnement des formations par les établissements universitaires, nous verrons si les processus de formation répondent adéquatement aux réels besoins de la société. C'est pourquoi, cette recherche intéresse les acteurs scientifiques dans le cadre de réflexion des pratiques propres dans leur formation. Les résultats de cette étude aideront à voir des limites réelles des formations dans les établissements de l'enseignement supérieur dans le but d'une formation professionnalisant des filières de langues étrangères dans les universités publiques et voir quelles sont les réformes appropriées qui doivent être élaborées.

Cette recherche permettra également de ne plus rester focaliser sur un type de langues particulières dans l'enseignement supérieur au Cameroun mais de se pencher aussi avec un intérêt particulier vers d'autres langues étrangères qui pourraient elles aussi apporter un élément nouveau dans le cadre des opportunités d'emplois.

L'étude sur la professionnalisation des enseignements s'appuie sur le changement des paradigmes scientifiques et pédagogiques liés aux programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun, il va sans dire que la responsabilité des pouvoirs publics dans le processus de prise de décisions de la mise en application des recommandations relatives à cette nouvelle dynamique de formation supérieure leur incombe.

Les résultats de cette recherche permettront donc de repérer comment les décideurs politiques doivent contribuer à la modification de ces programmes d'étude et de fournir des ressources en termes de contenus d'enseignement, les méthodes d'enseignement et d'évaluation, ressources financières, matérielles et humaines adaptées au type d'enseignement envisagé et de promouvoir sa faisabilité et susceptible d'aider chaque partie prenante à mieux se mouvoir et de prendre suffisamment conscience sur les enjeux et les acquis de la professionnalisation des enseignements dans le contexte socioéconomique et professionnelle du Cameroun.

Définitions des Concepts

À l'effet de monter la pertinence de la définition des concepts fondamentaux d'une recherche scientifique, Mballa Owono (1986, p. 21) affirme que : « afin d'éviter toute confusion ou méprise future dans l'explication de chacune des approches de cette relation, il est impératif d'élucider d'abord de manière aussi rigoureuse que succincte chacun ... des concepts... ». C'est dans ce sens que Durkheim (1895) dans l'optique de dissiper toute ambiguïté dans la compréhension des concepts affirmait que : « le savant doit toujours définir les choses dont il traite, afin que l'on sache et qu'il sache de quoi il est question. ». Une étude scientifique centrée sur l'offre de formation et sur la professionnalisation des enseignements dans l'enseignement supérieur au Cameroun ne saurait donc être abordée non sans élucider un ensemble de concepts qui gravitent autour de ces thématiques pour mieux l'appréhender. Il s'agit fondamentalement des concepts suivants :

Programme d'Enseignement

La notion de programme d'enseignement peut se définir comme un document stratégique qui regroupe de manière détaillée l'ensemble des d'informations indispensables pour une ou de plusieurs unités d'enseignement. Pouvant aussi renvoyer au programme scolaire, Oliviera (2017) pense qu'il est constitué d'un ensemble de connaissances pouvant garantir l'objectif préalablement défini.

Le programme d'enseignement peut également faire référence au programme d'étude et représente l'ensemble des disciplines conçues sur la base des contenus d'enseignement, des objectifs, des stratégies et méthode d'enseignement, d'apprentissage et dévaluation.

Vu sous cet angle, le programme d'enseignement ne saurait donc être considéré uniquement comme une liste de disciplines à enseigner par niveau d'étude avec des orientations plus ou moins clarifiées. C'est dans cette optique que (OCDE, 2018, p. 73) affirme que : « Un programme d'enseignement est par définition un ensemble d'activités éducatives qui sont organisées en vue de la réalisation d'un objectif prédéterminé ou de l'accomplissement d'une série spécifique de tâches éducatives ». Si pour (Salatin, 2011, p. 48) « le programme prescrit une liste d'objectifs et de contenus définis centralement et

qui fait abstraction de toutes références ou réalités locales » il faut dire qu'un vrai et bon programme doit tenir compte à la fois de l'environnement de sa mise en application, ses contenus thématiques qui doivent s'inspirer des réalités socioprofessionnelles des populations, les méthodes d'enseignement et expériences d'apprentissages adéquates aux compétences à développer ainsi que les problématiques politiques, économiques et socioprofessionnelles. Le programme doit ainsi s'appuyer sur la vision du type de citoyens dont on aspire à disposer. (Jonnaert et Ettayebi, 2007, p. 24) pensent de ce fait que le programme d'enseignement ou éducatif renvoie à toutes les données qui permettent d'organiser toutes les activités d'enseignement.

Pour le (Ministère de l'Éducation québécois, 2002), le programme d'étude est un document officiel à « caractère normatif » qui « ...présente les cibles et les exigences essentielles à une formation. Il sert en outre de référence pour l'enseignement et pour l'apprentissage, l'évaluation et la sanction des études, la reconnaissance des acquis, la conception du matériel didactique ainsi que l'organisation et le financement de la formation ». Fort de cette appréciation de la notion de programme d'enseignement, il va sans dire que le programme tel que considéré ici touche plusieurs aspects du processus d'enseignement dans un système de formation. C'est dans cette perspective que les programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun seront abordés dans cette étude; à l'effet de faire intervenir et de s'intéresser à tous les éléments de ces programmes qui peuvent renforcer une formation optimale qui peut garantir des opportunités d'emploi aux diplômés issus de ces programmes. C'est dans cette logique que le (Ministère de l'Éducation québécois, 2002), poursuit en affirmant que: « le programme présente l'ensemble structuré des objectifs, des buts de la formation, les objectifs généraux, les objectifs opérationnels (présentés par modules) ainsi que les tableaux qui décrivent la structure et l'articulation du programme et des données sur la durée, la sanction des études, la définition des objectifs ». Il va à cet effet identifier quatre principales caractéristiques d'un programme d'enseignement qui sont:

Le programme conçu selon une approche curriculaire

Celui-ci est basé sur une approche générale qui s'appuie sur les objectifs de la formation, les stratégies et les moyens qui favorisent l'atteinte de ces objectifs ainsi que leur évaluation.

Le programme défini selon les compétences

Ce dernier est conçu en fonction d'un ensemble de compétences recherchées dans la formation et est focalisé sur la poursuite du développement desdites compétences ; utilisables et indispensables sur le plan professionnel. Si ce type de programme vise principalement la maîtrise d'un certain nombre de compétences pratiques et concrètes, il sera donc élaboré selon une demande sociale et professionnelle.

Le programme basé sur les objectifs

Ce programme se conçoit dans l'optique d'atteindre des objectifs bien précis qui sont définis sur la base des compétences à acquérir.

Le programme découpé en modules

Chaque module intervient comme une petite entité du programme. Le module peut être compris comme un ensemble de connaissances poursuivant des objectifs précis et rattachés à une compétence particulière du programme.

(Jonnaert, 2015) pour sa part identifie deux types de programme dont un est par objectifs et l'autre par compétences.

Le programme par objectifs selon lui est un programme qui s'appuie sur un domaine disciplinaire d'apprentissage ayant une organisation qui suit une « logique de la discipline scolaire » et se produit grâce à un « modèle linéaire et hiérarchique de la logique de la discipline » (Jonnaert, 2015).

Le programme par compétences quant à lui est développé selon (Jonnaert, 2015) sur la base d'un contexte qui détermine le développement des compétences précises sur lesquelles se focalise ce programme. Le programme par compétences se situe sur la quête des solutions et des réponses aux besoins et préoccupations des apprenants en particulier et de la société en général. C'est pourquoi, la mise en application de ce programme doit principalement s'articuler autour d'un « modèle complexe de l'action en situation » (Jonnaert, 2015).

Le curriculum peut se distinguer du programme parce que englobant toutes les données opérationnelles d'un système éducatif, il faut alors noter cependant qu'il n'est pas loin du programme tel que présenté ici. C'est d'ailleurs ce dernier qui permet d'opérationnaliser le curriculum dans une situation d'apprentissage car il est plus concret, cohérent et pratique.

(Jonnaert, 2015, p. 35) distingue à cet effet l'ensemble des éléments constitutifs qui selon lui déterminent un programme éducatif. Il s'agit de: Les contenus des apprentissages, La structuration des programmes éducatifs, Les profils de sortie, L'évaluation, Les manuels scolaires.

Langue Étrangère

Une langue étrangère est toute langue qui n'appartient pas à une communauté linguistique ou à un groupe d'individus et qui fait l'objet d'un apprentissage soit par le biais d'un cours, d'une formation ou tout simplement par l'entremise d'un programme scolaire ou académique.

Kuitche Talé (2017, p. 37) établit une différence entre une langue étrangère qui d'après lui « ... est apprise hors contexte ; c'est-à-dire dans une localité où ladite langue n'est pas utilisée comme langue habituelle dans les situations de la vie quotidienne » et une langue secondaire qui est selon lui « une langue apprise dans un contexte où celle-ci est utilisée dans les situations quotidiennes de communication ».

Sans la langue il est impossible de communiquer avec les gens et de se faire comprendre, de partager leurs espoirs et leurs aspirations, s'approprier leur histoire, apprécier leur poésie et savourer leurs chansons, car celle-ci est le seul véritablement moyen de communication et d'échange avec les autres communautés linguistiques. C'est dans cette perspective que (Laroche-Bouvy 1981, p. 85) pour montrer l'importance de maîtriser une ou plusieurs langues parlera de : « ... non seulement d'acquérir un savoir-s'exprimer correct, mais encore un savoir-faire complet dans la langue étrangère permettant d'utiliser la langue de manière appropriée aux situations, aux interlocuteurs et aux usages des autochtones ». À cet effet, il va énumérer quelques finalités qui selon lui justifient l'enseignement des langues étrangères. Il s'agit de :

Première finalité : la connaissance d'une ou de plusieurs langues étrangères a un rôle formateur. L'élève confronté à de nouveaux modes de pensée et d'expression, à une nouvelle civilisation, à une nouvelle littérature, à une culture différente, voit

s'ouvrir des perspectives qui élargissent son horizon, favorisent son développement cognitif, stimulent ses facultés intellectuelles.

Deuxième finalité : la connaissance d'une ou de plusieurs langues étrangères à un but utilitaire, elle favorise le choix et l'obtention d'un emploi, l'insertion de l'individu dans les échanges économiques et commerciaux, etc.

Troisième finalité : la connaissance d'une ou de plusieurs langues étrangères remplit conjointement les deux fonctions précédentes.

Cependant, l'apprentissage d'une langue étrangère n'a pas que la dimension linguistique, celui-ci s'étant également sur l'aspect culturel en terme de mode de penser et l'interaction sociale. S'il est évident de constater que l'importance des langues étrangères jusqu'ici est beaucoup plus orientée sur le domaine cognitif avec en prime la quête des compétences linguistiques et les besoins de socialisation, qu'en est-il des compétences pratiques et indispensables pour le marché de l'emploi prioritairement camerounais face aux réels défis d'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur en particulier ? (Ngatcha 2018, pp. 53, 54, 55) s'interroge à cet effet sur le rôle des langues étrangères en général et celle allemande en particulier dans un continent qui connaît de nombreuses difficultés pour son épanouissement socioéconomique, politique et culturel. Il pose ainsi la question principale de savoir s'il y a véritablement un sens à apprendre une langue qui sur le plan de la connaissance, sur le plan culturel et sur le plan économique n'offre aucune possibilité de carrière professionnelle dans ce continent. Il affirmera lui-même en guise de réponse que: l'apprentissage et l'enseignement de l'allemand dans un continent confronté à des crises multiformes ne sauraient être neutres dans la définition des objectifs et le choix des contenus.

L'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères demeurent importants dans un pays afin que les citoyens et particulièrement ceux qui apprennent ces langues puissent ainsi s'ouvrir aisément au monde, cependant, il n'en demeure pas moins vrai que ceux-ci doivent nécessairement avoir comme objectif fondamental de contribuer à l'épanouissement socioéconomique et professionnel des apprenants. Les langues

étrangères ne doivent donc plus être uniquement et simplement l'objet d'un apprentissage dans nos institutions universitaires, elles doivent aussi être un moyen indispensable pour l'accès aux savoirs être, mais aussi et surtout aux savoir-faire et à l'agir compétent à travers le développement des compétences professionnelles indispensables au marché de l'emploi afin de favoriser l'intégration professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur soit par le moyen d'une embauche soit par le biais de l'auto-emploi.

Professionalisation

Le Boterf (2011, p. 24) définissant la professionnalisation comme la « somme des savoirs, des savoir-faire et de savoir-être » nous permet de considérer la professionnalisation comme un processus de développement des compétences sur lequel la formation s'appuie sur la base d'un référentiel de métiers pour atteindre ses objectifs. À cet effet, (A. Rey. 1998) va définir le terme professionnalisation comme « l'action qui permet de prétendre à la maîtrise d'une profession ou d'une activité professionnelle. ». Elle est donc le moyen par lequel un individu acquiert la capacité à exercer un métier avec pour principale finalité l'insertion professionnelle dudit individu. C'est pourquoi, (Djeumeni 2010 : 179) pense que la professionnalisation des enseignements renforce l'employabilité.

La professionnalisation des enseignements met donc un accent particulier sur la production. En effet, les étudiants issus d'une formation dite professionnalisante sont amenés et devraient être capables de produire des résultats concrets dans le cadre d'une activité professionnelle précise. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle chaque étudiant se doit de contribuer de manière pragmatique au développement de ses propres compétences dans un secteur d'activité donné.

De ce fait, le mot professionnalisation se réfère inéluctablement selon Maingari (1977, p. 102) à la profession dont il va emprunter la définition du dictionnaire du Robert qui le définit comme une « occupation déterminée dont on peut tirer ses moyens d'existence ». Vincens et Chirache (1992) quant à eux voient la professionnalisation comme : « une formation qui rend apte à exercer une activité économique déterminée ». Au regard de ces deux conceptions de la professionnalisation, il ressort qu'elle met l'emphase sur une formation qui garantit une activité qui contribue à l'épanouissement

socioéconomique et professionnelle chez les apprenants. C'est pourquoi la professionnalisation est donc considérée à juste titre comme une activité quant au fait qu'elle permet de mettre en évidence les compétences et les performances dont le monde professionnel a besoin.

En effet, la professionnalisation permet une distinction entre le « prescrit » c'est-à-dire les connaissances livresques et le « réel » c'est-à-dire la pratique de ses connaissances dans la résolution des problèmes. Elle met donc pour ainsi dire de mettre à nu les expériences des apprenants à travers des situations de vie professionnelle. Vue de cette manière, la professionnalisation serait donc basée sur la découverte par l'apprenant des activités réelles pleines de multiples difficultés à surmonter par ledit apprenant. C'est pourquoi, (Mezzena, 2011), mettant un accent sur l'activité en formation parlera d'un ensemble « de réalités de travail qui doivent être prises en compte dans les situations de formation proposées ». Le but de la professionnalisation est donc de rendre disponibles aux apprenants toutes les expériences professionnelles, permettant à ces derniers non seulement d'améliorer les connaissances théoriques mais aussi et surtout de se doter des compétences spécifiques, capable de faciliter l'insertion professionnelle. C'est sans doute pour cette raison que (Laurence Pérennes, nd) va pousser la hardiesse en affirmant : « On ne peut plus se contenter d'apporter une culture générale aux étudiants et de sélectionner les meilleurs pour les intégrer en recherche sans s'occuper du devenir des autres ». L'enjeu ici est donc celui de montrer l'importance de la professionnalisation, qui aiderait tous les étudiants de garantir un avenir professionnel réussi. (Agulhon et Coll, 2012) penseront à cet effet que la professionnalisation est : « la définition des diplômes en termes de compétences ».

Toutes fois, il nous semble judicieux de préciser selon le Minesup (2018) que la professionnalisation se situe sur deux angles, à savoir ;

La professionnalisation à l'université (ou formation professionnelle), qui correspond à la « formation de professionnels à la hauteur des standards et socialisés à la culture d'une profession ».

La professionnalisation de l'université, définie par les « transformations qu'une institution de formation opère sur elle-même pour ajuster ses contenus, ses pratiques et ses parcours de formation à la préparation de professionnels ».

La professionnalisation à l'université recouvre donc d'après le Minesup (2018) deux dimensions qui sont : L'acquisition de compétences professionnelles reconnues et l'accompagnement des étudiants dans leur parcours d'études en vue de leur future insertion sur le marché du travail. A cet effet, il ressort clairement que la professionnalisation de l'enseignement supérieur repose sur deux grands axes à savoir : la formations spécialisées pour des domaines d'activités bien définis et la transformations des universités pour donner une dimension professionnelle à toutes les filières.

C'est dans cette optique que Hutmacher (2011) parlait de la professionnalisation des universités comme celle qui s'implémente par l'ajustement de non seulement de « ses contenus, ses pratiques et ses parcours de formation à la préparation de professionnels » (Hutmacher, 2001 : 33) mais aussi et surtout de la vision globale de ces universités en terme de finalité. À cet effet, (Leclercq 2012, Wittorsky 2012) cités par (Tremblay, Groleau et Doray, 2014: 4) parleront de la définition des programmes d'enseignements et du renforcement de l'acquisition des savoir-faire. Dans cette perspective, (Schultz 1961, Becker 1964) toujours cités par (Tremblay, Groleau et Doray, 2014: 4); prenant appui sur la théorie du capital humain voyaient déjà en la professionnalisation : « un facteur d'attractivité » ou comme « un instrument censé favoriser l'insertion professionnelle des étudiants. ». Celle-ci reste donc un facteur indispensable pour promouvoir une véritable adéquation entre la formation et la demande en termes d'emploi.

Efficacité

L'efficacité selon (Petit Robert, 2009, p. 824) se définit comme « le caractère de ce qui est efficace ». Elle est dans la capacité à produire un meilleur résultat, à assurer le résultat escompté et à garantir l'atteinte des objectifs. Elle a donc pour but de satisfaire, de rentabiliser et d'améliorer un programme éducatif ou un apprentissage. L'efficacité se situe à cet effet sur la visée, c'est-à-dire la vision et les objectifs d'un programme éducatif ou qu'une institution se fixe. C'est pourquoi (Legendre, 1993, p. 147) affirme que l'efficacité pourrait se définir comme « le degré de réalisation des objectifs d'un programme » Elle devient ainsi une préoccupation majeure de l'enseignement supérieur au Cameroun qui, résolument tourné vers une éducation objective à travers la professionnalisation des enseignements doit s'assurer de manière spécifique que chaque

programme d'enseignement universitaire garantisse des meilleures opportunités d'emplois à leurs produits. C'est pourquoi l'efficacité s'aperçoit selon (Sall, 1997, p. 121) comme une évaluation des connaissances et des facultés intellectuelles. Il est question ici de se demander quelles sont les opportunités d'emplois garanties pour les diplômés de l'enseignement supérieur ? Il y a donc lieu à ce niveau de questionner la qualité des contenus d'enseignement et du processus d'enseignement-apprentissage qui selon (Le Than Khoi, 1967) doivent tenir compte des besoins de l'économie et de la société.

(Gervais, Plante et Jeanrie, 1999, p. 2) vont ainsi définir à leur tour l'efficacité comme : « la capacité d'un programme à atteindre un ensemble prédéterminés d'objectifs ». S'ils estiment qu'il y a lieu ici de prendre en compte lors de l'évaluation de l'efficacité d'un programme « les acteurs en présence et des systèmes en place tout en intégrant à la fois les aspects politiques et techniques » (Gervais, Plante et Jeanrie, 1999, p. 2), ils identifient alors quelques caractéristiques fondamentales de l'efficacité indispensables pour évaluer l'efficacité d'un programme qui selon eux « ... font actuellement consensus dans les écrits ... permettent également de mieux comprendre les problèmes de mesure qui en découlent et de mieux saisir les répercussions quelle entraînent sur le processus même d'élaboration d'un jugement d'efficacité ». (Gervais, Plante et Jeanrie, 1999, p. 2).

L'efficacité est une production qualitative en termes de connaissance, capacités et compétences reçues par des apprenants au bout d'un programme éducatif.

L'efficacité désigne un rapport entre soit le taux de réussite et l'effectif inscrit, soit alors le taux d'insertion socioprofessionnelle au nombre général des diplômés issus d'un programme d'enseignement supérieur. Elle est généralement liée à l'efficience qui caractérise « la qualité de l'efficacité permettant de réaliser des objectifs visés avec un maximum de moyens financier engagés ». (METFP, 2009, p. 22).

Le dictionnaire (Larousse 2018, p. 277) définit pour sa part l'efficacité comme le pouvoir, la capacité de produire un résultat, ou encore comme un rendement.

En effet, l'efficacité désigne le pouvoir que possède un phénomène, un programme ou une formation à réaliser avec succès un objectif défini, en occurrence un programme éducatif dont l'objectif majeur est de favoriser et de garantir des meilleures opportunités d'emplois aux diplômés

Elle désigne pour ainsi dire la production qualitative et quantitative d'un programme éducatif ou d'un système de formation. C'est la raison pour laquelle (METFP, 2009, p. 26) affirme que l'efficacité concerne particulièrement les contenus des programmes et les référentiels de compétences acquises en rapport avec les objectifs globaux de ce programme. (Gerard, 2008, p. 1) pense que: « l'efficacité d'une formation est liée à l'atteinte de ses objectifs » il affirme à cet effet qu'on ne saurait parler d'efficacité « qu'en relation avec les objectifs de la formation ou encore avec les effets attendus sur le terrain, c'est-à-dire les répercussions que cherche à avoir tout système de formation au profit de l'organisation voire des individus ».

Cependant, plusieurs autres penseurs comme (Malassigne, 2007, Roegiers, 1997, Santelman, 2004) corroborant le point de vue de Gerard (2008) ajouteront que l'efficacité tient également compte des besoins sociétaux qui fondent une formation ou un programme et pour lequel la formation est appelée à apporter des réponses adéquates. (Gerard, 2008, p. 6) conclut alors que la finalité d'un système de formation est déterminée par les finalités de ce système.

Gervais, Plante et Jeanrie, (1999, p. 2) identifient quelques caractéristiques qui permettent de mieux comprendre l'efficacité d'un programme. Il s'agit entre autre de:

Efficacité entant que construit multidimensionnel

L'efficacité à ce niveau est considérée par plusieurs penseurs comme (Cameron, 1983, Quinn et Rhorborgh, 1983 et Steers, 1975) comme une réalité abstraite dont on ne peut véritablement évaluer et mesurer. En effet, il est très difficile selon eux de mesurer l'efficacité d'un programme car elle relève d'une approximation de la réalité et qui dévoile la difficulté à opérationnaliser de manière concrète l'efficacité.

Certains indicateurs peuvent permettre de déterminer l'efficacité d'un programme, il n'en demeure pas moins vrai que les principaux mobiles de ces indicateurs restent à questionner. C'est dans cette logique que (Gervais, Plante et Jeanrie, 1999, p. 3) vont établir quelques interrogations, telles que : D'où viennent les indicateurs utilisés ? Comment ont-ils été développés ? L'ont-ils été de façon inductive ou déductive ? Représentent-ils les valeurs, les intérêts, les biais d'un groupe quelconque ? Ont-ils été choisis par opportunisme, ou encore, selon une tradition d'évaluation en vigueur dans le milieu ? Que dire finalement de cette tendance constatée dans les écrits à rechercher des

indicateurs passe-partout et applicables à toute situation d'évaluation ? Ou encore de cette autre tendance qui consiste pour certaines études à se fier sur un indicateur unique pour mesurer l'efficacité d'un programme ? Cet ensemble de questionnements permettent de considérer l'efficacité comme une notion pluridimensionnelle.

Efficacité en tant que phénomène subjectif

(Cameron, 1981a, 1981b, 1994, 1986 et Cameron et Whetten, 1983a) citer par (Gervais, Plante et Jeanrie, 1999, p. 4) trouvent que l'efficacité relève fondamentalement de la subjectivité. Ceci se justifie par le fait que l'efficacité d'un programme peut être influencée par plusieurs facteurs exogènes plus ou moins objectifs des forces en présence et en fonction de leurs attentes et leurs préférences.

En effet, (Joubert, 1991 et Moynagh 1993) estiment que l'efficacité d'un programme est influencée par plusieurs enjeux et facteurs dudit programme. Il est notoire de préciser qu'il s'agit entre autres de la légitimité, le pouvoir décisionnel, les ressources matérielles, financières, temporelles, environnementales et humaines; et les intérêts politico-économiques. (Gervais, Plante et Jeanrie, 1999, p. 4) diront donc à juste titre que: « Ce qui est mesuré, ce ne serait donc pas l'efficacité réelle d'un programme mais plutôt les représentations de l'efficacité que se font ceux qui évaluent le programme ».

L'efficacité d'un programme ne saurait donc de manière objective faire l'unanimité encore moins sa définition en terme d'objectifs car celle-ci met en évidence les intérêts de chaque acteur de ce programme; même si sa validation selon (Seashore, 1983) semble faire l'objet d'un consensus pour chaque acteur de ce programme.

Efficacité en tant que phénomène flexible, dynamique et transitoire

S'il est vrai que les réalités diffèrent d'un environnement à un autre, que les intérêts ne sont pas toujours les mêmes pour un même programme en fonction des sociétés et aussi que les ressources peuvent impacter considérablement un programme, il n'en demeure pas moins vrai que l'efficacité liée à ce programme devrait donc être flexible, dynamique et transitoire. L'efficacité ne doit pas être rigide, statique ; elle doit s'ajuster aux réalités existentielles. L'évaluation de l'efficacité d'un programme éducatif doit en effet prendre en compte les facteurs endogènes et exogènes qui peuvent influencer de manière significative ce programme. C'est pourquoi un même programme peut avoir différents

critères d'évaluation dans des contextes socioéconomiques différents, avec des enjeux et des réalités différentes.

Dans cette dynamique, (Moynagh, 1993) estime que l'efficacité ne saurait se définir de manière identique dans toutes les situations car elle tient en compte des contraintes et des opportunités spécifiquement observables à chaque situation donnée.

(Gervais, Plante et Jeanrie, 1999, p. 5) concluent à cet effet que « La problématique entourant le choix du référent à utiliser lors d'une évaluation de l'efficacité d'un programme apparaît avec plus d'acuité et constitue un facteur explicatif important face à la grande variabilité des résultats de mesure d'efficacité obtenus jusqu'à présent ».

Pour (Legendre, 1993, p. 147) l'efficacité pourrait se définir comme : « le degré de réalisation des objectifs d'un programme ». Selon une étude de la banque mondiale réalisée par (Psacharopoulos et Woodholl, 1998) il ressort que l'efficacité fait référence aux « relations entre les facteurs (inputs) et les produits (outputs) ». De cette définition, il est notoire qu'on ne saurait parler d'efficacité que dans une situation d'interconnexion entre tous les éléments indispensables pour le bon fonctionnement d'un programme éducatif. Elle n'est que la résultante des moyens mis à disposition pour la réalisation des meilleurs résultats; en occurrence l'intégration éminente des diplômés dans le monde professionnel à travers un ensemble d'opportunités d'emplois qu'offre un programme éducatif et universitaire. C'est cette optique que (Lê Thanh Khôi, 1967) affirmait que: « ... le rendement est un rapport entre un résultat et le moyen mis en œuvre pour l'obtenir ». Ce rendement pour ce qui est des programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun devrait beaucoup plus être qualitatif dans ce sens qu'il vise principalement l'amélioration socioéconomique et professionnelle des conditions de vie des apprenants ou des diplômés à travers une formation universitaire plus dynamiquement tournée vers la satisfaction des besoins de la société et au cœur de la société à travers une éducation plus objectives et rentable. L'efficacité vise ainsi un idéal social.

Curriculum

La notion du curriculum est un concept qui regorge un large éventail de compréhensions.

Selon (Nkeng et Mambeh 2007, p. 3), le curriculum dérive étymologiquement de deux mots latins dont : « currere » qui peut avoir plusieurs conceptions comme organiser, contribuer, conduire, diriger et administrer. « Cursus » qui quant à lui peut signifier programme ou cours. A cet effet, le curriculum pourrait se définir étymologiquement comme l'organisation d'un programme, l'administration d'un cours ou d'un programme. Le curriculum peut ainsi désigner une organisation d'activités d'enseignement /apprentissage qui regroupe tous les éléments indispensables contribuant à la réalisation d'un programme d'enseignement dont: les finalités, les objectifs à atteindre par ce programme, les contenus d'enseignement qui devraient tenir compte des réalités et besoins contextuels et sociétaux de son milieu d'implémentation ; les méthodes d'enseignement, les méthodes et outils didactiques et pédagogiques qui assureront la mise en application dudit programme, les expériences d'apprentissage organisées autour de l'accomplissement du programme et favorisant le développement des compétences et enfin les méthodes évaluatives qui permettront de s'assurer de l'effectivité de l'acquisition des compétences visées. C'est dans cette perspective que (CEDEFOP 2011) affirme que : « le curriculum est un inventaire des activités implémentées pour la conception, l'organisation et la planification de l'éducation ou l'action de formation et incluant la définition des objectifs éducatifs, les contenus et les méthodes pédagogiques et d'évaluation. ». (Stavrou 2010), paraphrasé par (Niubó 2011, p. 101) quant à lui, pense que le curriculum est un programme d'enseignement dans lequel il existe une relation entre les discours, savoirs, pratiques, personnes et qui est élaboré et réalisé dans le cadre d'une confrontation entre différentes logiques politico administrative et académique. Oke, Brown et Brown (1990) plutôt ont considéré le curriculum comme un vaste ensemble dans lequel on y trouve les expériences d'apprentissage et toutes les activités qui peuvent contribuer à l'épanouissement de la formation des apprenants. A cet effet, ils affirmaient que: « Curriculum is a broad term meant to include the complete experience of the student while under the guidance and direction of the school [...] activities included

are academic, non-academic, vocational, emotional and recreational » (Oke, Brown et Brown 1990 , p. 24).

La Loi n° 005 du 16 avril 2001, portant orientation de l'enseignement supérieur au Cameroun, quant à elle, parlant du curriculum, dans son article 1 alinéa 2 parlera « ... d'un ensemble des enseignements et des formations post secondaires assurés par Les Institutions publiques d'enseignement supérieur et par les institutions privées agréées comme Établissements d'enseignement Supérieur par l'État. » Huberman (1983) pense pour sa part que le développement d'un curriculum doit voir l'implication de toutes les parties prenantes de l'éducation, alors nous pouvons dire que le curriculum peut également être vu comme un accord éducatif entre les pouvoirs politiques et la société qui reflète une vision commune des aspirations tant nationales qu'internationale. C'est la raison pour laquelle (UNESCO, BIE, 2011) définira le curriculum plus tard comme la description de « Quoi », « Pourquoi » et « comment » les apprenants doivent apprendre sur le plan systématique, national et international... (Le Ninan 2009, p. 2) ira plus en profondeur en donnant les éléments constitutifs du curriculum. Il affirme à cet effet qu'« un curriculum est un produit qui désigne la finalité, le(s) but(s), les objectifs d'apprentissage, la méthodologie, le syllabus, la progression, les supports pédagogiques, les activités d'apprentissage et le dispositif d'évaluation ». Outre-le « Pourquoi » et le « comment » de UNESCO, il ajoutera à la description d'un curriculum un autre élément dans le curriculum qui selon lui comprend au moins trois composantes constitutifs, à savoir : Ce qui est appris. En termes de contenu ou sujet d'instruction, Comment l'apprentissage et l'enseignement sont dispensés: la méthodologie didactique utilisée, Quand les diverses matières sont présentées et leur ordre d'instruction.

Ainsi, le curriculum désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif et regroupe-en son sein, des finalités, les contenus, les activités et les démarche d'apprentissage, ainsi que les méthodes d'évaluation des acquis des apprenants. Le curriculum doit donc refléter une société et contribuer à l'acquisition des comportements et des pratiques qui contribuent à l'émergence d'une société, tant sur le plan intellectuel que sur le plan socioprofessionnel. C'est dans cette optique que (Fafunwa, 1974) définit pour sa part le curriculum comme l'ensemble du processus éducatif ; un environnement total dans lequel se trouve, les

enseignants, les méthodes, les matières, les contenus et l'environnement psychologique et physique dans lequel l'éducation a lieu. Pérrenoud (2000) mettra également un accent particulier sur la contribution du curriculum sur le développement de la société car pour lui, chaque programme éducatif doit être capable de présenter un bilan positif sur sa contribution à développer les compétences capables de résoudre les problèmes de la société, capables de promouvoir le développement d'une société et permettre aux apprenants d'être compétitifs dans le monde professionnel, d'où la nécessité de rendre ces programmes professionnels et promouvoir une formation pratique. C'est pourquoi il parle « d'un programme dont le développement des compétences est au centre des préoccupations. Il n'est pas question d'une intention de l'enseignant qui se traduit en classe mais beaucoup plus des activités suscitées dans l'intention d'instruire les apprenants » (Perrenoud 2000). C'est dans cette logique que, mettant un accent sur les compétences à acquérir dans un processus éducatif, Bobbit (1918) considère plutôt le curriculum comme une série de choses que les enfants doivent faire et expérimenter dans le but de développer leurs habilités à faire ce qui les rendra adultes et de mériter tout le respect dont un adulte est en droit de recevoir. Il poursuit sa pensée en déclarant que ceci signifie que le curriculum ne saurait se limiter dans le seul intérêt immédiat des enfants. L'école dit-il doit principalement être un agent social de control et doit garantir un changement à long terme des comportements de la société. Au regard de tout ce qui précède, il est donc sans doute indispensable d'affirmer que le curriculum est la prescription pédagogique qui assure l'interactivité entre toutes les dimensions (culturelle, économique, sociopolitique, psychologique et anthropologique) de l'enseignement dans une société donnée dans le but de résoudre les problèmes spécifiques et immédiats des populations et de la société et dans le souci d'éduquer les citoyens à l'émergence de leur patrie. C'est pourquoi, le développement d'un curriculum doit tenir compte de la diversité sociale, financière et philosophique et sans occulter les multiples facteurs liés à son environnement. Ces facteurs qui peuvent être entre autres les facteurs politiques, économiques, technologiques, socioculturels et environnementaux. Tous ces facteurs influencent le curriculum en ce sens qu'un curriculum doit toujours poursuivre la vision nationale et internationale de l'éducation tel qu'elle a été définie par les pouvoirs politiques, il doit

s'assurer de sa faisabilité compte tenu des réalités socioculturelles, environnementales et surtout économiques.

Employabilité

Née au début du 20ème siècle en Angleterre, la notion d'employabilité était destinée à établir une différence entre ceux qui sont aptes à un emploi des ceux n'ayant pas une formation professionnelle appropriée. Pour New – Deal aux États Unis, cette notion est développée vers les années 1930 et faisait référence à un « emploi ».

« Employability » signifierait alors « l'aptitude à un emploi ». (OIT 2015) définit pour sa part l'employabilité comme « l'aptitude de chacun à trouver et conserver un emploi, à progresser au travail et à s'adapter au changement tout au long de la vie professionnelle ».

Selon *Toupictionnaire* ; dictionnaire politique, le terme employabilité étymologiquement est issu du latin « impliquare » qui signifie enlacer, impliquer, engager. Employabilité serait donc la qualité de ce qui est employable, c'est-à-dire qui peut être employé. Pour ce qui est d'une personne en recherche d'emploi, l'employabilité pourrait donc être la capacité ou l'aptitude qu'a une personne à obtenir un travail décent, à le conserver, à progresser et s'adapter à son travail durant toute sa vie professionnelle. De tout ce qui précède, il est à noter que les dénominateurs communs de toutes ses définitions sont la capacité ou l'aptitude et le travail ou l'emploi ; ce qui démontre sans doute l'importance d'une formation professionnelle, permettant aux apprenants de développer un certain nombre de compétences indispensables pour un travail bien précis ou pour tout simplement pouvoir s'insérer professionnellement dans une société de plus en plus exigeante, concurrencée et compétitive.

Pour (Marcyan, 2010, p. 115) l'employabilité est « un processus visant à construire, entretenir et développer des compétences utiles et adéquates aux caractéristiques des d'emploi à une période donnée tout en assurant à la fois la productivité du travail et la flexibilisation ou encore la mobilité de la force de travail ». Il se pose donc clairement un problème d'objectivité dans la formation ; car celle-ci doit s'investir principalement dans le développement des compétences indispensables à des emplois ou métiers précis. C'est

dans cette perspective qu'il va poursuivre en affirmant que « l'employabilité correspond donc à la capacité relative que possède un individu d'obtenir un emploi satisfaisant ».

Il est tout à fait évident qu'un emploi satisfaisant dans un contexte hautement concurrentiel ne saurait s'obtenir que sur la base de la maîtrise des compétences relatives à cet emploi, il nous revient ainsi de nous appesantir sur la qualité de la formation qui garantira le développement de ces compétences. L'employabilité rend donc pour ainsi dire performant pour le marché de l'emploi ou tout simplement pour un métier. (Bernard Gazier 1990) parlera alors de l'employabilité comme « une période donnée de la probabilité de trouver un emploi à la durée probable du travail et au gain horaire probable qui lui est associé ». (Marcyan, 2010, p. 115) affirmera à cet effet que « l'employabilité correspond donc à la capacité relative que possède un individu d'obtenir un emploi satisfaisant compte tenu de l'interaction entre ses caractéristiques personnelles, scolaires d'une part et le marché du travail d'autre part ».

L'employabilité se veut donc l'élément de base ou conditionnel, sans lequel une insertion professionnelle serait hypothétique voire impossible, compte tenu de la densité de la demande d'emploi et de la conjoncture socioéconomique.

Compétence

La notion de compétence tire ses origines dans le monde de l'entreprise dans laquelle la compétition est toujours au centre des rendements et où la complexité des tâches pose des énormes difficultés telle que définie par Pastré (2004) comme : « une structure dynamique organisant l'activité, ancrée dans l'expérience et dans la pratique de la personne en situation ». Compte tenu des enjeux socioéconomiques qui animent les sociétés, Le concept est aussi très présent dans le contexte de l'éducation quant à ce qui est des acquis professionnels et pragmatiques que doivent désormais recevoir les apprenants pour leur employabilité. C'est dans cette logique que (Legendre 2008) estimera que la notion de compétence est aujourd'hui utilisée dans le milieu scolaire des réformes curriculaires. Dans la même mouvance, (Jonnaert et Masciotra, 2007, p. 65), vont définir une compétence comme « le résultat du processus par lequel une personne mobilise et articule entre elles un ensemble de ressources pertinentes et traite avec efficacité une situation problème dans laquelle elle se trouve ». (Rey, Carette et al. 2006,

p. 159) affirmeront que : « Développer des compétences, telle semble être désormais la mission de l'école ».

Cependant, il est à préciser que la compétence n'étant pas un bien quantifiable, ou un objet que l'on peut saisir et déterminer son volume concret, peut simplement se déterminer qu'à base de la capacité à mobiliser ses savoirs, dont le savoir agir, l'agir compétent et d'autres ressources pour résoudre un problème. (Del-Rey 2010) dira donc pour conclure que : « La compétence ne désigne pas un savoir, mais un savoir-agir qui permettrait l'assimilation de ce qu'on apprend et son utilisation efficace dans la vie quotidienne » (Del-Rey, 2010, p. 91).

Jonnaert (2005) définit la compétence « comme un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser fonder sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble intégré de ressources pour faire face à une famille de situations de vie ». La compétence à cet effet est la pièce fondamentale et indispensable dans un domaine professionnel. Elle est acquise sur la base d'une formation bien élaborée dans un domaine précis et visant une finalité bien définie. C'est pourquoi (PABA 2016, p. 17) dira que c'est un « ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte ». Selon *Le Triennale de l'éducation et formation en Afrique – ADEA 2012 Les reformes curriculaires*, il s'agit également d'« Un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être constatés et mesurés, permettant à une personne d'accomplir de façon adaptée une tâche ou un ensemble de tâches ». (Legendre 2008) par la suite dit que « [...] la compétence intègre plusieurs éléments tels des savoirs, des savoir-faire, des attitudes, des savoir-être (Legendre 2008, p. 35). (Jonnaert et al 2005, p. 674) ajouteront que la compétence peut aussi être définie comme « la mise en œuvre par une personne en situation dans un contexte déterminé d'un ensemble diversifié, mais coordonné des ressources ; cette mise en œuvre repose sur le choix, la mobilisation et l'organisation de ces ressources et sur les actions pertinentes qu'elles permettent pour un traitement réussi de cette situation ».

D'après le (CECR, 2001, p. 15) la notion de compétence fait référence aux savoir, savoir-faire et savoir-être et aussi savoir-apprendre, qui peut se comprendre tel que suit:

« **Les savoirs, ou connaissance déclarative** sont à entendre comme des connaissances résultant de l'expérience sociale (savoirs empiriques) ou d'un apprentissage plus formel (savoirs académiques) » (CECR 2001, p. 16)

« **Les habiletés et savoir-faire** qu'il s'agisse de conduire une voiture, jouer du violon ou présider une réunion, relèvent de la maîtrise procédurale plus que de la connaissance déclarative, mais cette maîtrise a pu nécessiter, dans l'apprentissage préalable, la mise en place de savoirs ensuite « oubliables » et s'accompagne de formes de savoir-être tels que détente ou tension dans l'exécution » (CECR 2001, p. 16)

« **Les savoir-être** [...], sont à considérer comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale. On ne pose pas ces savoir-être comme des attributs permanents d'une personne et ils sont sujets à des variations. Y sont inclus les facteurs provenant de différentes sortes d'acculturation et ils peuvent se modifier » (CECR 2001, p. 16)

« **Les savoir-apprendre** mobilisent tout à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire et s'appuient sur des compétences de différents types. En la circonstance, « savoir-apprendre » peut aussi être paraphrasé comme « savoir-être disposer à découvrir l'autre », que cet autre soit une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles » (CECR 2001, p. 16).

Perrenoud (2004) fait mention de la dimension plurielle de la notion de compétence qui selon lui fait référence à un lien étroit entre les savoirs, les techniques, les habiletés, les aptitudes, les dispositions et les comportements qui sont organisés autour d'une activité professionnelle. Bunk (1997) pour sa part, cité par (Nuibó 2011, p. 113) avait déjà dès longtemps identifié quatre catégories de compétences issues d'une compétence principale opérationnelle. Il va d'ailleurs définir la compétence opérationnelle comme « une logique d'action intégrante comme l'ensemble de différentes compétences qui se présentent simultanément dans un contexte réel ». Il s'agit donc de:

Compétence technique qui correspond au savoir. Il se réfère selon lui à la définition des tâches et les contenus de son domaine et la maîtrise des connaissances et des savoir-faire nécessaires.

Compétence personnelle qui renvoie au savoir-être qui se caractérise par Être capable de collaborer avec autrui selon un mode communicatif et coopératif et Faire preuve d'un comportement social et d'une sensibilité interpersonnelle.

Compétence méthodologique qui se réfère au savoir-agir. Celle-ci se matérialise par le fait d'agir de façon méthodologiquement adéquate; trouver des solutions de façon autonome et transférer les expériences réalisées à des nouveaux problèmes.

Compétence contributionnelle renvoyant au savoir particulier. Elle est justifiée par le fait de contribuer de forme constructive à l'aménagement du poste de travail et de l'environnement professionnel, d'organiser et de décider de son propre chef et être disposé à assumer des responsabilités.

Il est donc évident que d'après (Nuibó 2011, p. 114) que: « la compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes de manière satisfaisante dans un contexte particulier en mobilisant diverses capacités de manière intégrée ». Le Boterf (2000) ajoutera qu'une personne compétente sait construire le savoir dans l'optique de gérer des situations les plus tenaces dans le cadre professionnel. C'est la raison pour laquelle nous pouvons affirmer qu'être compétent c'est être capable de s'adapter, de se surpasser et de se faire une autoévaluation.

Vergnaud (1998) cité par Nuibó 2011) identifie pour sa part les critères de celui qui selon lui peut être considéré comme compétent. Ceux-ci sont entre autres: Celui qui sait traiter une certaine classe de situation qu'il ne savait pas traiter ; Celui qui s'y prend d'une meilleure manière (plus fiable, plus rapide, plus économique); Celui qui dispose de méthodes alternatives pour adapter son action de manière plus fine et plus pertinente aux différents cas de figures; Celui qui sait traiter des situations nouvelles jamais rencontrées auparavant.

Il en ressort de cette large opinion que la compétence est la capacité à faire intervenir toutes les formes de savoirs dans des situations professionnelles donnée afin de faire face aux éventuelles difficultés permettant d'être efficace. Les programmes d'enseignement en général et ceux des langues étrangères en particulier doivent prétendre à cet idéal de valeur à l'effet de développer des stratégies nécessaires pour aboutir à cette fin, afin de doter ses étudiants des compétences qui leur permettront d'agir efficacement dans des situations problème de la vie et du monde de l'emploi. Ce sera également un atout important et très indispensable pour leur insertion socioéconomique et professionnelle.

Jonnaert (2011, p. 33) identifiera plus tard les différents éléments qu'il considère de « zone sémantique de la notion de compétence ». Il est question pour lui de montrer les différentes situations par lesquelles on peut mettre en évidence les compétences. Il s'agit de:

-1) une compétence est toujours associée à une *situation* plus ou moins bien circonscrite à travers un certain nombre de circonstances ; cette situation est elle-même incluse dans une *famille de situations* ; c'est le *contexte* dans lequel cette famille de situations et cette situation sont placés qui permet aux personnes de donner du sens à la situation ; contexte, famille de situations et situations sont organisés logiquement dans une relation d'inclusion hiérarchique, le contexte incluant la famille de situations et celle-ci incluant les situations ; ce rapport, puisqu'il est hiérarchique, ne peut être inversé.

- 2) les champs d'expériences de la personne ou du collectif de personnes impliqués dans le traitement de cette situation sont déterminants pour le développement d'une compétence ; ces champs d'expériences incluent les connaissances des personnes ;

- 3) le développement d'une compétence repose sur la mobilisation et la coordination par une personne ou un collectif de personnes d'une diversité de ressources : des ressources propres aux personnes (dont son champ d'expériences antérieures), des ressources spécifiques à certaines circonstances de la situation et de son contexte, et des ressources externes aux personnes, à la situation et à son contexte ;

- 4) une compétence n'est réellement construite que dans le cas d'un traitement achevé, réussi et socialement acceptable d'une situation ;

- 5) une compétence résulte du processus temporel, complexe, dynamique, dialectique et constructif du traitement d'une situation plus ou moins bien circonscrite ; la compétence n'est pas ce processus, le processus est le traitement de la situation par une personne ou par un collectif de personnes ; une personne ou un collectif de personnes ne peuvent être déclarés compétents qu'après le traitement de la situation et seulement si ce dernier est déclaré réussi et socialement acceptable ; c'est au cours de ce traitement que la compétence se développe progressivement en situation et en action ;

- 6) une compétence n'est pas prédictible et ne peut donc être définie *a priori* ; elle est fonction des actions d'une personne ou d'un collectif de personnes, de leurs propres connaissances, de leur compréhension de la situation, de ce qu'elles imaginent qu'elles peuvent faire dans cette situation, des ressources dont elles disposent, des contraintes et des obstacles qu'elles rencontrent dans leur traitement de cette situation, de leurs champs d'expériences, etc. ; une compétence s'inscrit dans le temps de sa construction, de ses adaptations et de sa viabilité ; une compétence est donc toujours le résultat d'un processus *temporel complexe, dynamique, dialectique et constructif* du traitement d'une situation.

Délimitation De L'étude

La délimitation d'une recherche scientifique consiste à la circonscrire à la fois dans l'espace-temps et dans le milieu physique dans lequel cette recherche devra être menée. Cette délimitation consiste bien évidemment aussi à préciser le cadre thématique de cette recherche.

Délimitation Temporelle

Bien que cette délimitation sur le plan du temps reste jusqu'à ce niveau approximatif, il faut noter principalement que cette recherche va connaître trois principales phases qui pourront s'étendre sur une période d'un an. Il s'agit fondamentalement de :

Une première phase consacrée à la constitution empirique et théorique ;

Une deuxième phase consacrée à l'enquête de terrain, qui s'est articulée autour des descentes sur le terrain pour collecter les données dans notre milieu d'étude cible.

Une troisième phase centrée sur le dépouillement, l'analyse et interprétation des données, la production du document final de cette étude et la présentation du travail.

Délimitation Spatiale

Délimiter le travail sur l'espace consiste à clarifier le lieu exact dans lequel ce travail aura lieu.

Cette recherche s'intéresse à la fois à la langue allemande enseignée à l'université de Yaoundé I, à l'Italien enseigné à l'université de Dschang et à l'Espagnol enseigné à l'université de Douala. À cet effet, nos investigations pour ce qui est de l'exploitation des documents, analyse des programmes et ainsi que la collecte des données qualitatives auprès des responsables de filières de langues étrangères se feront à cet effet à la fois dans la ville de Yaoundé, département de Mfoundi, dans la ville de Douala département du Wouri et dans la ville de Dschang, Région de l'Ouest et département de la Menoua.

Par ailleurs, la collecte des données quantitatives se fera principalement et uniquement dans la ville de Yaoundé ; capitale politique de notre pays, où se concentrent plusieurs structures professionnelles tant sur le secteur de la diplomatie, le secteur du tourisme et celui de l'enseignement secondaire.

Délimitation Thématique

Notre investigation scientifique se situe dans la dynamique des réformes de l'offre de formation dans l'enseignement supérieur en général et celles liées particulièrement aux programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun. Elle est donc centrée sur la professionnalisation des enseignements supérieurs et plus précisément sur celle en rapport avec les programmes de langues étrangères permettant d'améliorer l'offre de formation et de se pencher principalement sur les besoins de la société en terme de la demande socioprofessionnelle et non uniquement sur la poursuite académique en terme de l'offre universitaire afin de renforcer les opportunités d'emploi des diplômés issus de ces programmes.

Au terme de ce premier chapitre qui constitue la vitrine de cette recherche, il était question de présenter l'état des lieux du domaine de la professionnalisation des enseignements universitaires au Cameroun, de justifier l'importance de cette étude. Le constat de la situation problème nous a permis de détecter réellement les défaillances liées à un enseignement supérieur resté jusqu'ici théorique et qui devient de plus en plus obsolète, car ne pouvant plus garantir une meilleure insertion socioprofessionnelle de ses diplômés. Ce constat nous a permis de se rendre à l'évidence que le problème de cette étude est celui de l'inadéquation entre les programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun et les besoins socioprofessionnels et économiques des étudiants.

Le monde professionnel devenant de plus en plus exigeant, il est donc à noter la nécessité d'une telle étude qui permet de redynamiser l'offre de formation de l'enseignement supérieur en général et celui des langues étrangères en particulier.

A travers les questions fondamentales et objectifs poursuivis par cette étude, ce chapitre a permis d'une part de voir l'orientation et la visée de celle-ci ; et d'autre part d'évoquer l'intérêt de l'étude. En outre, ce chapitre consistait également en la délimitation de ses contours sur les plans thématique et spatiotemporel et de définir de manière précise les concepts clés et fondamentaux de cette étude. Au bout de cette première articulation, il est indispensable de montrer l'importance capitale de cette étude qui garantit une véritable refondation des programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun en particulier et l'enseignement supérieur en général.

CHAPITRE DEUX

REVUE DE LA LITTÉRATURE

Ouellet (1999, p. 85) déclare que : « une recherche sans modèle théorique, sans cadre, peut-être une série d'actions sans fondement qui risque de ressembler davantage à de l'agitation intellectuelle, à de l'animation sans structure, à une tempête d'idées ». Il est donc nécessaire à juste titre de fonder un raisonnement scientifique sur la base des considérations et recherches antérieures autour de cette problématique.

La première partie de ce chapitre consiste donc préciser le sens que nous apportons à cette investigation à travers la présentation des approches théoriques qui nous permettront de tenter de comprendre les bases fondamentales des analyses et recherches relatives à la problématique de la professionnalisation des enseignements et de d'opportunités d'emplois des diplômés.

En outre, la deuxième partie de ce chapitre consiste à clarifier et discuter certains points de vue concernant les chercheurs, les études scientifiques, les pouvoirs publics et les réformes y afférentes.

Revue Théorique

La théorie est un construit intellectuel qui permet d'expliquer un phénomène réel étudié dans un travail scientifique. Elle assure la clarification, la vision et l'orientation scientifique relative à un problème scientifique précis. C'est dans cette perspective que (Cohen 1980, p. 69) affirme que : « une théorie scientifique est un ensemble intégré d'énoncés comportant des définitions et des relations supposées vraies et relatives à un domaine ». Dans cette étude, il est question de présenter sur ce point des théories qui soutiennent notre recherche, qui expliquent et clarifient de manière plausible cette étude afin de déterminer sa faisabilité et son authenticité dans un contexte aussi particulier qui est celui des programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun en rapport avec les opportunités d'emploi pour les diplômés.

Dans le cadre de cette étude, il est question de parler des théories qui permettent de mettre en évidence et de mieux comprendre l'efficacité relative des programmes de langues étrangères dans les universités d'Etat au Cameroun afin de garantir des opportunités d'emplois aux diplômés issus de ces derniers. Il s'agit à cet effet des théories telles que : la théorie du comportement planifié, la théorie du capital humain, la théorie de l'action sociale, la théorie du filtre, la théorie du socioconstructivisme et la théorie du behaviorisme.

La Théorie du comportement planifié

La théorie du comportement planifié est une théorie qui est développée par Ajzen en 1985, faisant suite aux limites observées de la théorie de l'action raisonnée. Cette théorie stipule que chaque comportement développé par un individu nécessite des circonstances et des réalités particulières. Il s'agit en effet d'une volonté individuelle qui s'appuie sur trois réalités apportées par Ajzen (1991) qui sont «la perception du contrôle comportemental à travers une attitude comportementale, la norme subjective et la perception de contrôle de ce comportement ». Elle a donc pour but suivant les propos de (Ross- Ploudre, 2016, p. 9) de : « prédire et d'expliquer le comportement humain au moyen d'un ensemble de facteurs personnel et sociaux ». C'est à cet effet que Armitage et Conner (2001) pensent que cette théorie garantit la prédication du désir de développer un comportement particulier dans des situations précises. Il s'agit alors fondamentalement de prédire le comportement de chaque individu à travers l'ensemble des mécanismes mis à sa disposition de manière intentionnelle et planifiée.

La théorie du comportement planifié se résume ainsi à ces trois facteurs déterminants qui selon Ajzen (1991) sont : L'attitude vis-à-vis du comportement, la norme sociale perçue et le contrôle comportemental perçu.

En ce qui concerne l'attitude lié au comportement, il s'agit du niveau de compréhension et d'appréciation qu'un individu peut faire positivement ou négativement sur un comportement précis. À cet effet, El Harbi et Mansour (2009, p. 3) déclarent que : « l'attitude envers le risque amène une personne à considérer de façon positive ou négative le fait de prendre des risques ».

Le Cameroun fait face à un énorme problème de chômage des diplômés de l'enseignement supérieur en général et ceux issus des programmes de langues étrangères en particulier. C'est pourquoi, ces programmes doivent avoir une attitude négative et revancharde vis-à-vis du chômage, à l'effet de développer des stratégies, des contenus et méthodes d'enseignement et des activités d'apprentissage qui permettent de lutter efficacement contre ce fléau à travers le développement des compétences, des attitudes et des aptitudes professionnelles qui déterminent le comportement souhaité ou planifié et afin de garantir des opportunités d'emplois fiables et convenables.

La norme sociale perçue pour sa part selon Ajzen (1991) renvoie à toutes les pressions sociales rencontrées pour l'accomplissement d'un comportement.

L'environnement socioéconomique et professionnelle présente à ce jour beaucoup d'obstacles quant à ce qui concerne le comportement planifié ; compte tenu des difficultés que rencontrent les diplômés à se positionner sur le plan professionnel. Si le milieu professionnel dans notre pays semble plus opaque quant à l'accès des diplômés à la fonction publique et à d'autres secteurs d'activités aussi privés que publics, il va sans dire que les camerounais dans la grande majorité deviennent de plus en plus retissant à l'idée de poursuivre des études supérieures et plus encore celles relatives aux programmes de langues étrangères. C'est dans cette optique que (El Harbi et Mansour 2009, p. 3) en citant (Tounès, 2003 et Foyolle et al., 2006) affirment que: « la norme sociale perçue correspond à la perception de l'individu, la pression sociale, qui concerne ce que les personnes proches, la famille et les ami(e)s pensent de ce qu'il voudrait entreprendre ». Il y a donc lieu pour ces programmes de rassurer les apprenants sur les opportunités d'emplois garanties à l'issue de leur cursus supérieur à travers une formation académique plus objective, professionnelle et visionnaire.

Le contrôle comportemental perçu quant à lui fait référence à l'ensemble des obstacles ou encore des avantages rencontrés pour réaliser un comportement.

Pour Emin et al. (2005) le contrôle comportemental perçu se réfère à la perception qu'a un individu sur l'accomplissement d'un comportement. Nous pouvons dire à cet effet que le contrôle comportemental perçu revient à toutes les dispositions prises par un individu ou une institution pour réaliser et rendre effective un comportement souhaité.

Les programmes de langues étrangères dans les universités d'Etat au Cameroun peuvent ainsi rendre visibles leurs intentions, leurs objectifs professionnels pour leurs apprenants en mettant à la disposition de ceux toutes les conditions socioprofessionnelles nécessaires pour réaliser un comportement précis ; pour permettre aux apprenants d'être plus aptes, compétents et dynamiques quant aux opportunités d'emplois ou au marché de l'emploi.

Les programmes de langues étrangères dans les universités d'Etat au Cameroun pourraient ainsi planifier les comportements des apprenants qui renverraient ici à l'ensemble des aptitudes, des attitudes et des facultés à la fois théoriques et pratiques que ces derniers sont appelés à appliquer dans le monde professionnel.

(Têtu, 2009, p. 29), identifie à cet effet des variables, qui selon elle, peuvent déterminer le comportement d'un individu par rapport à une réalisation précise. Il s'agit de : l'action, la cible, le contexte et le temps. Les apprenants des programmes de langues étrangères doivent ainsi être préparés à un ensemble d'intentions, d'attitudes et de perceptions mentales bien fixées sur les opportunités d'emplois. Ceci leur permet d'agir et de poser des actions en fonction des exigences et des conditions socioprofessionnelles de leurs emplois qui constituent ici la cible de leur formation dans un contexte de plus en plus compétitif et exigeant sur le plan professionnel et dont le temps ici est déterminé par la fin de leur cursus académique sanctionné par au moins une licence.

Les programmes d'enseignement, les unités d'enseignement et leurs processus de transmission doivent ainsi tenir compte du type d'homme que l'on veut former et prédire à travers une prise en charge efficace des aptitudes et les compétences appropriées en fonction de chaque emploi ciblé.

La théorie du comportement planifié est ainsi importante et déterminante dans une formation académique dans ce sens qu'elle permet de prédire en avance le comportement des apprenants par rapport à une situation ; à travers une action, un contexte bien connu. Le comportement planifié dans ce contexte de langues étrangères dans l'enseignement étrangères constitue à cet effet l'ensemble des aptitudes, des facultés à la fois professionnelles et intellectuelles que chaque apprenant doit acquérir pour pouvoir faire face aux réalités socioprofessionnelles dans une situation problème précise. C'est dans cette logique que (El Hrbi et Mansour, 2009, p. 3) affirment que pour la théorie du

comportement planifié tout comportement nécessite une planification. (Ajzen, 1991) affirmait à cet effet que tout comportement est le fruit d'une intention particulière. Il va sans dire que sans l'intention, sans une planification exacte on ne saurait aboutir à un comportement planifié adéquat. Les programmes de langues étrangères dans les universités d'Etat au Cameroun doivent pour ainsi dire déterminer une intention précise ; un ensemble d'objectifs précis pour prédire un comportement précis dans le contexte de la professionnalisation à l'effet de garantir des meilleures opportunités d'emplois à leurs apprenants.

Ajzen (2012) cité par (Ross- Ploudre, 2016, p. 29) propose que la perception du contrôle comportemental doit refléter le contrôle réel de la personne sur le comportement planifié, il va sans dire de ce fait que d'autres facteurs peuvent s'ajouter aux trois variables présentées par Ajzen en 1991 pour la réalisation d'un comportement. Pour ce fait, nous pouvons par exemple parler de :

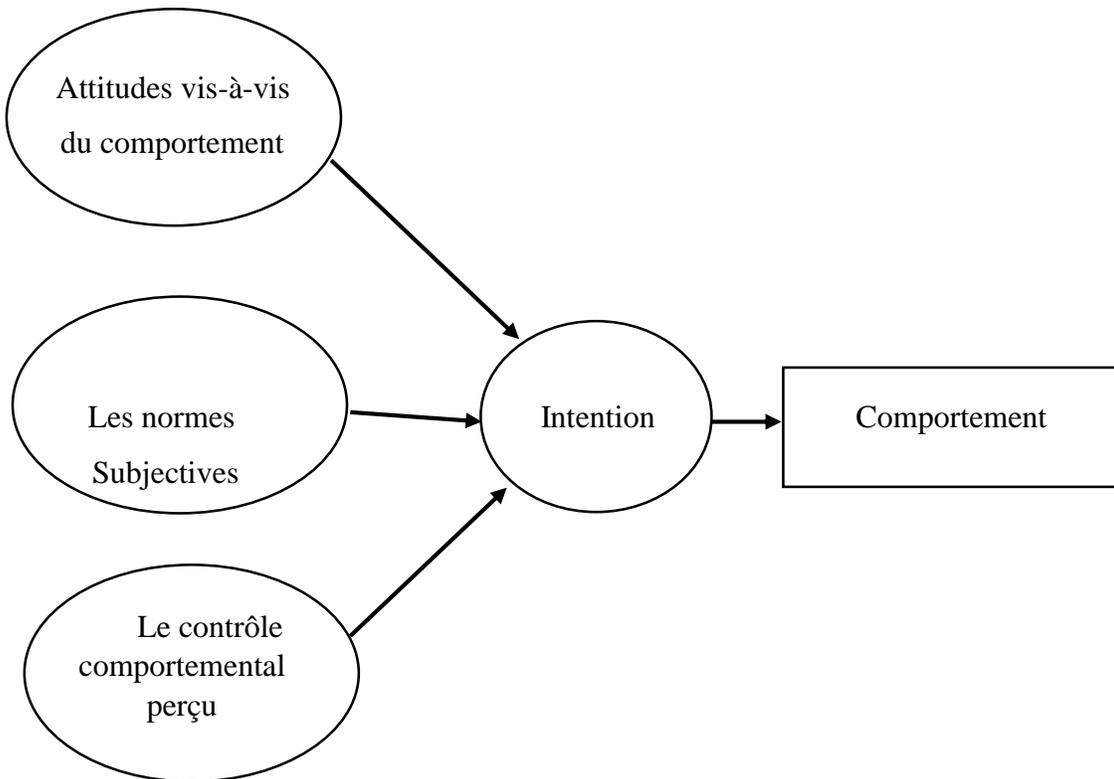
L'influence socioprofessionnelle. Pour aboutir à la réalisation d'un comportement adéquat, ou plus précisément pour que les programmes de langues étrangères doivent tenir compte de l'influence socioprofessionnelle du Cameroun dans l'élaboration des contenus d'enseignement et des expériences d'apprentissages qui cadrent avec le contexte social et professionnel actuel pour garantir l'effectivité d'un comportement souhaité et qui pourra leur permettre d'intégrer facilement le monde professionnel. Il est à cet effet indispensable de se questionner sur les métiers rentables et les plus fiables; de la montée et de l'utilité de nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) et surtout des réels besoins et aspirations de la société.

L'environnement socioéconomique et culturel. Celui-ci est un grand facteur qui peut influencer le comportement planifié dans ce sens que si par exemple un programme d'enseignement ne tient pas compte de l'environnement socioéconomique ou culturel de la population à qui est destiné ce programme, celui-ci ne pourra pas atteindre les résultats escomptés et les objectifs visés. Il est donc capital que tout programme d'enseignement supérieur étudie tout d'abord l'environnement socioéconomique et culturel de milieu où il sera implémenté. Les apprenants ont-ils les moyens économiques considérables pour supporter une formation ? Quelle est la conception socioculturelle de la population concernée par rapport audit programme d'enseignement ? C'est alors qu'au terme de ces

questionnements qu'il sera envisageable de se rassurer de la mise sur pied d'un programme avec une intention précise d'un comportement planifié et un type d'homme souhaité et certaine que celle-ci pourra être effective.

La théorie du comportement planifié se résume ainsi par la figure suivante :

Figure 2.1: la théorie du comportement planifié, (Ajzen, 1991)



La Théorie du capital humain

Prônée par (Schultz, 1961 et Becker, 1962), la théorie du capital s'appuie principalement sur le postulat selon lequel plus on investit intellectuellement sur soi-même, plus on aspire à l'échelle sociale et professionnelle le plus élevée. Chaque individu devrait à cet effet accroître sans doute son capital humain afin non seulement d'être plus compétitif sur le marché de l'emploi mais également pour être employable.

Pour la théorie du capital humain, l'éducation est bien qui génère des bénéfices et des avantages et garantit ainsi un avenir promoteur sur le plan socioprofessionnel et économique. La théorie du capital humain se situe donc dans la logique de mettre l'étudiant dans les conditions lui permettant de mieux garantir une opportunité d'emploi. Enseignement supérieur devient alors un investissement auquel, l'on espère un profit au terme de la formation ou du parcours universitaire. Il y a lieu de montrer ici l'intérêt et la justice sociale de l'éducation. À cet effet (Lieccht, 2006, p. 17) affirme que : « c'est l'intérêt, sous forme d'utilité espérée, de chaque individu à investir dans son propre capital humain qui est considéré... » L'enseignement supérieur en général et les programmes de langues étrangères en particulier doivent s'assurer d'être rentable et utiles pour chaque apprenant à l'issue de leur formation académiques à travers des emplois stables et décents tenant compte de leur niveau académique.

Becker (1964) pensent que le capital humain renvoie au stockage des connaissances à la fois intellectuelles et professionnelles. Il va sans dire que chaque apprenant au terme de sa formation supérieure sanctionnée par un diplôme doit pouvoir trouver aisément s'insérer dans le monde professionnel au travers d'une embauche eu par entremise d'une auto emploi à l'effet d'améliorer ses conditions de vie et d'apporter le développement dans sa société toute entière. C'est dans cette logique de Denion (1962) estime que l'accroissement et le développement d'une personne et de toute la société de dépendent pas seulement des efforts de travail fournis par des individus ; mais aussi de l'accroissement des intellectuels et des personnes formées sur le plan académique. Ceux-ci apportent alors un développement plus durable et stable. Maurice Aurélien Sosso, recteur de l'Université de Yaoundé lors d'une session budgétaire du conseil d'administration de ladite université le 28 décembre 2020 déclarera à cet effet que: «

l'Université de Yaoundé 1 doit étendre son rayonnement afin de fournir à la nation camerounaise un capital humain compétent, compétitif et diversifié ». Le document cadre de l'agenda 2063 de l'union africaine dans son point concernant le secteur de l'éducation renchérit cette conception de la réalité éducative de l'Afrique en général en mentionnant que : « l'Afrique doit améliorer considérablement son capital humain pour réaliser la transformation économique prévue dans le cadre de l'agenda 2063 » (L'union africaine, 2015, p. 64). Les programmes de langues étrangères dans les universités d'Etat au Cameroun doivent ainsi tenir compte des réelles aspirations non seulement des apprenants mais également celles de la société toute entière dans l'optique de développer des unités d'enseignement et des activités d'enseignement apprentissage qui permettent de renforcer les capacités professionnelles et intellectuelles des apprenants à l'effet de favoriser des opportunités d'emplois à ces derniers pour apporter l'expertise nécessaire pour le développement des sociétés. Plus le capital humain est développé et amélioré, plus la société toute entière en bénéficie. C'est la raison pour laquelle que (L'union africaine, 2015, p. 64) poursuit en affirmant : « l'amélioration du capital humain permettra également de préparer les pays à mieux tirer les possibilités et à atténuer les risques dans un monde en évolution rapide ». La théorie de capital humain devra aider les programmes d'enseignement en général et ceux particulièrement des langues étrangères à mieux organiser et dispenser les enseignements.

Becker (1961), cité par (Lieccht, 2006, p. 16) pense que : « l'éducation et la formation en cours d'emploi ont pour effet d'accroître durablement la productivité du travailleur ». À la suite de cette déclaration, nous pouvons constater que plus un individu développe son capital humain plus il a des possibilités d'accéder à des meilleures fonctions dans le monde professionnel, encore faudrait-il que cette éducation et cette formation soient objectives et orienter principalement sur le développement et le renforcement des compétences socioprofessionnelles. Les programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun doivent ainsi s'assurer de rendre plus compétitifs et performants leurs apprenants afin que ceux-ci puissent s'insérer facilement dans le monde professionnel. Si Becker (1961), pense que l'éducation est un investissement, l'insertion professionnelle serait ainsi le retour sur investissement. Il nous semble ainsi plus juste et plus profitable que chaque diplômé issu des programmes des

langues étrangères au Cameroun puisse avoir un accès facile au monde professionnel à l'effet de favoriser et des valoriser l'enseignement supérieur en général et les efforts de de chaque apprenant. (Gravot, 2007, p. 2) estime pour sa part que l'accumulation du capital humain n'est pas uniquement liée à une simple formation académique, car il faut aussi ajouter à celle-ci de expériences professionnelles qui permettront à chaque apprenant de renforcer ses capacités professionnelles. Il y a lieu à cet effet de montrer l'importance des méthodes d'enseignement qui permettent de mettre en pratiques l'ensemble des connaissances théorique, reçues par les apprenants. Il est question dans cette logique de toucher du doigt les réalités concrètes de leur formation dans le but d'accroître leurs facultés et leurs compétences pratiques dans l'exercice d'un métier précis. (Gravot, 2007, p. 2) affirmera à cet effet que : « l'expérience professionnelle est la première source d'accumulation du capital humain ».

Le contexte socioprofessionnel camerounais présentant pour plusieurs, beaucoup d'incertitudes compte tenu de la perspective d'insertion professionnelle au terme d'un parcours académique dans l'enseignement supérieur sanctionné par un diplôme universitaire. Les programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun devraient par conséquent rendre disponibles des unités d'enseignement qui sont en adéquation avec les réelles aspirations de la société toute entière. Ils devraient également développer des expériences d'apprentissage qui renforcent les acquis des apprenants quant à la maîtrise des compétences favorables pour espérer et garantir des meilleures opportunités d'emploi. Dans cette perspective, (OCDE, 2006, p. 11) définit le capital humain comme : « ... les connaissances, les qualifications, les compétences et les autres qualités d'un individu qui favorisent le bien-être personnel, social et économique ». De ce fait, il est important de noter que le capital humain lie à la fois la qualité qui relève beaucoup plus du domaine d la compétence et de la connaissance qui quant à lieu relève du domaine du savoir et de la théorie. Tout programme d'enseignement supérieur et celui des langues étrangères en particulier doit à cet effet être capable de pouvoir associer à la fois la pratique à la théorie dans le processus d'enseignement apprentissage. Le but étant de garantir pour les apprenants des meilleurs bénéfices de l'éducation qui d'après (OCDE, 2006, p. 13) se situe à deux niveaux à savoir : pour les apprenants eux-mêmes et pour la société toute entière à travers un bien-être et un développement global

et optimal de la société. À cet effet, Becker (1964) pense que les divers développements de l'éducation sont la principale explication du développement économique et socioculturel d'une société. Fort de ces propos, (OCDE, 2006, p. 18) soutient alors que: « si le capital humain contribue à la croissance économique, il procure aussi d'autres bénéfices aux individus ». C'est comme dire que l'éducation en général et l'enseignement supérieur en particulier constitue un facteur déterminant pour le progrès et l'épanouissement socioprofessionnel et économique non seulement des diplômés mais aussi de la société toute entière. La principale condition pour que cette éducation puisse garantir cet épanouissement est que celle-ci doit s'appuyer sur des contenus d'enseignement, des méthodes et des expériences d'apprentissage qui permettront de mettre un accent particulier sur le développement et le renforcement des compétences et des capacités à répondre efficacement aux exigences du monde professionnel. C'est pourquoi, si nous pouvons dire que le capital humain met l'emphase sur l'accroissement du niveau intellectuel de chaque individu, il est aussi important de noter que cet accroissement doit se baser spécifiquement sur l'amélioration des capacités de production dans des activités précises.

La Théorie du Filtre

Encore appelée la théorie du signal, la théorie du filtre est l'extension de celle du capital humain et résulte des nombreux travaux scientifiques de Becker. Cette théorie met une emphase sur le niveau de formation et le type de formation subis par un individu qui le place largement très loin au-dessus des autres individus sur le plan socioprofessionnel. C'est ce qui lui permet de se démarquer des autres et être plus compétitif et plus sollicité. C'est dans cette optique que Spencer (1973) l'un des précurseurs de cette théorie affirme que: « les études ne sont un investissement pour augmenter le capital humain, mais un simple moyen de sélection ». Pour lui, le premier et principal objectif de l'éducation en général est la sélection sur le plan professionnel. Il y a ainsi lieu de soulever la problématique de la performance dans le monde professionnel ; car il n'est pas question de promouvoir l'exercice professionnel ou l'accensions socioprofessionnelle mais également de renforcer et de promouvoir les compétences des apprenants afin d'être plus

compétitif, productif et de conserver son emploi sur le marché du travail. Il faut alors souligner dans ce contexte que seul le capital humain dans son simple expression d'accroissement de connaissances, bien qu'indispensable mais reste insuffisant. La société a besoin des citoyens non seulement instruits sur le plan académique, mais aussi des gens capables de réaliser des un rendement professionnel concret dans l'exercice d'un métier précis. C'est d'ailleurs ce qui justifie en grande partie les difficultés rencontrées par nombreux des diplômés de l'enseignement supérieur du Cameroun en général et ceux plus particulièrement des programmes de langues étrangères. Il faut pouvoir associer à ces longues et hautes études une spécificité professionnelle plus pragmatique qui permettra à chaque apprenant de renforcer ses capacités à la fois sur le savoir empirique, dont le savoir savant et le savoir-faire afin qu'au terme de ces études que ce dernier défende brillamment son niveau intellectuel, puisse s'insérer facilement dans le monde professionnel, être plus compétent et compétitif et que ce dernier puisse conserver son emploi. Il va de soi à cet effet que l'enseignement supérieur et les programmes de langues étrangères en particulier se focalisent davantage et fondamentalement sur les contenus d'enseignement et des méthodes pédagogiques qui rendent véritablement compte de la réalité existentielle des apprenants en apportant des solution concrètes aux difficultés, obstacles et besoins de ces apprenants. D'où la nécessité de rendre plus pratiques et objectifs ces différents programmes dans l'enseignement supérieur au Cameroun. (Ndior, 2013: 88) énumère à cet effet quelques variables socioprofessionnelles qui nous semblent indispensables pour rendre les programmes d'enseignements plus pratiques, attractifs et compétitifs quant au souci de promouvoir des meilleures opportunités d'emplois à leurs apprenants. Il s'agit entre autres de: La spécificité des entreprises dans lesquelles les apprenants sont appelés plus tard à travailler ; la structure du marché de l'emploi qui offre un éventail de réalités dont devraient tenir compte les programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun pour favoriser une meilleure insertion socioprofessionnelle de leurs apprenants ; le contexte économique, celui-ci s'appuie principalement sur la conjoncture économique et ses réalités et contraintes qui doivent guider chaque programme de formation dans le but de sa rythmer à ces réalités et former des diplômés assez futés et avertis pour faire face è ces réalités, le secteur d'activité ; parce que chaque formation doit être ciblée et orientés vers un objectif précis, les

programmes de langues étrangères devraient au préalable sélectionner des secteurs d'activités en fonction de la demande sociale pour lesquelles ils développeront leurs enseignements. Ceci permettra également de tenir directement compte des expériences d'apprentissage, des méthodes pédagogiques qui renforceront cette formation ayant un objectif précis pour éviter la navigation à vue. Plus l'apprenant est focalisé dans un apprentissage précis avec des objectifs qu'il connaît, il développe plus facilement des compétences y afférentes à l'effet d'être plus compétitif sur le marché de l'emploi. C'est dans cette perspective que Arrow (1973) cité par (Lemistre, 2008, p. 4) déclare que : « la théorie du filtre s'intéresse à l'efficacité du système éducatif pour trier les individus avant l'embauche, afin notamment d'optimiser l'adéquation formation-emploi à un coût minimum ». Cette théorie met donc au centre des préoccupations la qualité de la formation qui doit permettre aux apprenants de se perfectionner sur un secteur d'activité précis. La théorie du filtre recherche ainsi principalement non pas uniquement l'amélioration du niveau intellectuel mais aussi et surtout l'accroissement des aptitudes et compétences individuelles pour la réalisation d'un métier précis. (Lemistre, 2008, p. 4) ajoutera à cet effet que: « la formation n'augmente pas les capacités productrices. Le niveau de formation est avant tout un critère classant... ». À ce niveau, le niveau d'étude ou encore le diplôme devient un moyen efficace pour accéder à un emploi si ce dernier reflète à la fois les attitudes, les aptitudes optimales pour cet emploi. C'est ce qu'il a appelé : « l'hypothèse du filtre productif » (Lemistre, 2008, p. 5), qui lie à la fois le niveau intellectuel ou le diplôme et la compétence pratique indispensable pour l'emploi. Il y a donc lieu de mettre un accent particulier sur le type de formation initiale universitaire qui prône une éducation qui associe à la fois la théorie et la pratique suivant les besoins non seulement des apprenants mais aussi de la société toute entière afin de promouvoir une véritable adéquation entre la formation et le milieu de cette formation et de garantir des opportunités d'emploi. Arrow (1973) affirme alors que le niveau de formation et en particulier le diplôme servent à apporter des informations sur les qualités intellectuelles et la capacité de travail des individus et que le système productif par conséquent filtre les individus en fonction des qualités qu'il recherche. L'éducation en général et l'enseignement supérieur en particulier de ce point de vue ne sauraient donc se limiter qu'à un simple facteur de discrimination entre un diplômé et un non diplômé et

pour ainsi dire devenir un élément non déterminant pour la productivité. L'éducation doit s'étendre jusqu'à rendre un individu compétent, productif et performant dans un secteur d'activité précis. C'est ce qui fait dire à (Ndior, 2013, p. 90) que : « si la rentabilité d'un individu dépend de sa capacité à exécuter convenablement des tâches dans la chaîne de production, il est aisé de comprendre que l'agent formé à son poste demeure plus performant qu'un autre agent non formé ». L'éducation en général devra donc mettre un appui sur une formation pratique et concrète, cela permettrait à cette éducation de contribuer efficacement au développement socioéconomique, culturel et professionnel de la société. Il faut à cet effet noter que plus un individu pratique une activité, plus il la maîtrise, plus il pratique un emploi plus il devient de plus en plus performant.

La théorie Behavioriste

Mis sur pied en 1913 par Watson, le Behaviorisme vient du mot anglais « behavior » qui signifie comportement. Encore appelée le comportementalisme, cette théorie s'appuie principalement sur la prédiction et le contrôle du comportement. Elle met emphase sur le développement des compétences à partir de l'observation. C'est pourquoi Watson (1913) pense que pour pouvoir évaluer et étudier l'acquisition d'un comportement d'un individu, il faut le faire à travers des faits observables, vérifiables et quantifiables. Si les behavioristes pensent que les structures mentales d'un individu sont inaccessibles il est donc question d'orienter et de modifier le comportement de celui-ci vers un objectif précis, ce qui le permettrait de rentabiliser de manière concrète un apprentissage. Le behaviorisme ne se situe donc pas autours de la poursuite des connaissances à acquérir, en termes de compréhension, esprit d'analyse ou esprit de synthèse car l'accent est mis sur les « entrées » et les « sorties » parce qu'il estime que ces structures mentales relèvent de « la boîte noire » dont on n'a point accès. À cet effet, le behaviorisme construit son enseignement autour du développement des compétences observables qui doivent être mis en œuvre au bout d'un processus d'apprentissage. L'apprenant doit ainsi être capable de répondre efficacement à une situation problème dans laquelle ce dernier est confronté à une difficulté qu'il doit être capable de surmonter. Ce comportement se développe à travers un processus dans lequel nous avons une situation, un besoin ou un problème

précis et qui nécessite une réponse précise et appropriée. Pour ce fait, le behaviorisme attend de l'étudiant au terme d'un apprentissage d'être capable de déployer des compétences concrètes et observables dans la réalisation des fonctions précises. Dans cette logique, apprendre c'est devenir capable de donner la réponse adéquate, en précisant les mécanismes psychologiques à l'œuvre ; dont la répétition de l'association stimulus-Réponse (S-R) issu des travaux de Pavlov (1849-1931) et en proposant une méthode d'enseignement-apprentissage ; opérationnaliser les objectifs d'apprentissage, conditionner, apprendre par essai-erreur, provoquer des renforcements positifs en cas de bonne réponse et des renforcements négatifs pour rectifier l'erreur. C'est dans cette logique que Kozanitis (2005) affirme que : « Le béhaviorisme considère l'apprentissage comme une modification durable du comportement résultant d'un entraînement particulier ». Il est donc question au cours d'un processus d'apprentissage d'être plus précis, concret et surtout focaliser au développement des compétences, quand il est question de parler de la professionnalisation des enseignements qui constitue le point focal de la lutte contre le chômage des diplômés de l'enseignement supérieur et la dévalorisation des diplômes.

Il faut ainsi donner aux apprenants l'opportunité de toucher du doigt et de rencontrer les difficultés du monde professionnel afin d'apprendre à les surmonter à l'effet de développer des compétences concrètes et pratiques dans l'exercice d'un certain nombre de métiers bien précis. Les programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun devraient ainsi mettre un accent particulier sur les activités pratiques et la formation en alternance afin de renforcer efficacement les compétences et les capacités de leurs apprenants dans le but de leur assurer des opportunités d'emplois à la fin de leur formation. Si l'apprentissage a pour but de modifier, de développer et de renforcer un comportement et une aptitude précis des apprenants, celui-ci doit mettre l'apprenant dans des conditions qui lui permettent d'atteindre ce but. Ce qui leur sera très profitable afin d'être plus compétitifs sur le marché de l'emploi. Tambo (2012) pense à cet effet que tout apprentissage doit avoir comme objectif premier de développer et de renforcer les compétences de chaque apprenant de telle sorte qu'il soit capable d'agir de manière efficace face aux difficultés de la vie.

Le développement des compétences dépend de la mise en application des connaissances et les savoirs empiriques, les programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun devront développer des contenus d'enseignement et des méthodes d'enseignement qui permettent aux apprenants d'apprendre en pratiquant. C'est pourquoi Dewey (1902) parle de « learning by doing », ce qui signifie apprendre en pratiquant. Ce qui permet inéluctablement aux apprenants de rencontrer et d'être confronter aux réalités professionnelles et enfin d'apporter personnellement des solutions adéquates à ces difficultés. Les apprenants doivent ainsi être prêts que ce soit émotionnellement, physiquement et intellectuellement au sortir de leurs formations sanctionnées par un diplôme de l'enseignement supérieur d'apporter la solution aux réalités du monde professionnel.

Le Behaviorisme cadre donc à juste titre avec la professionnalisation des enseignements, dans ce sens qu'il est une théorie qui permet de construire des enseignements autour du développement des compétences pratiques, observables et professionnellement utilisables dans la résolution des situations problème. Apporter des réponses adéquates et précis aux difficultés rencontrées, tel est l'objectif du behaviorisme et tel est aussi le point focal de la professionnalisation des enseignements. Ce qui permet aux étudiants et même aux pouvoirs publics de résorber les problèmes de chômage et de sous-emploi. Il se situe dans la logique de la dynamisation des enseignements car il est un atout pour la réforme des enseignements supérieurs en générale et les programmes de langues étrangères en particulier puisqu'il permet de modifier à la fois sur le plan affectif, cognitif et psychomoteur des comportements, de développer des nouvelles compétences et d'acquérir capacités concrètes quant à la pratique professionnelle.

La théorie du Socioconstructivisme

Le socioconstructivisme est une théorie d'apprentissage mise sur pied et prônée par (Bruner, 1960) et plus tard par Vygotski (1934/1997). Aussi connu sous l'appellation de constructivisme social, le socioconstructivisme est selon (Alipour, 2018, p. 29) une émanation et une complémentarité de la théorie constructiviste de (Piaget, 1893) qui estime que: « les connaissances ne sont pas transmises d'un individu qui sait à un individu qui ne sait pas selon un système cruche/pot, mais sont reconstruites par l'individu qui apprend » (Piaget, 1936) cité par de (Raymond et Rieunier, 2012, p. 124). Il est question ici de montrer que c'est chaque individu qui construit ses propres connaissances en fonction des expériences d'apprentissage mises à contribution et qui permettent à l'apprenant de prendre une part active au processus enseignement-apprentissage à travers des situations problèmes auxquelles il sera confronté et dont il devra trouver des solutions.

L'apprenant doit ainsi s'adapter et s'accommoder à des réalités nouvelles qui nécessitent le déploiement des capacités concrètes et pragmatiques qui lui permettront de surmonter les défis et de modifier lui-même ses facultés à la fois mentales et physiques. C'est dans cette optique que (Alipour, 2018, p. 14) rapportant les propos de Piaget (1950) déclare qu'« à chaque stade de développement, chaque apprenant est capable de résoudre un type de problème ... ».

Le socioconstructivisme met donc l'emphase sur la place capitale qu'occupent les interactions sociales dans la construction des connaissances de l'apprenant et qui garantissent un développement des compétences. Il est indispensable de renforcer les méthodes d'enseignement qui permettent non pas uniquement la transmission verbale des connaissances mais aussi la construction des connaissances à travers des activités qui leur mettent dans une interaction avec leur environnement ou le monde socioprofessionnel. Il faut ainsi montrer la pertinence du point de vue pragmatique qui stipule que les seules connaissances fiables sont celles qui permettent aux apprenants d'agir adéquatement dans la situation précise de leur contexte socioprofessionnel. (Raymond, 2006, p. 78) déclare à cet effet que : « le socioconstructivisme introduit la dimension relationnelle d'un sujet qui apprend avec les autres en interaction avec eux dans un contexte social qui influence la

construction des connaissances et qui comporte alors nécessairement une dimension affective ». L'environnement social joue ici un rôle très important dans le processus de développement des connaissances et des compétences chez l'apprenant. Les programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun devraient donc mettre appui sur des méthodes d'enseignement qui favorisent la mise en pratique des connaissances des apprenants à travers des situations concrètes pour permettre à ces derniers de pouvoir s'imprégner des réalités du monde professionnel afin de développer les compétences adéquates pour soit les éliminer soit alors les contrecarrer. (Jannert et Borgh, 1999, p. 266) conçoivent ainsi l'apprentissage comme : « un processus dynamique par lequel un apprenant à travers une série d'échanges avec ses pairs et enseignant met en interaction ses connaissances avec des savoirs dans l'objectif d'utiliser ses nouvelles connaissances (...) ». (Raymond, 2006, p. 121) quant à lui soutient qu'enseigner c'est: « créer, animer et gérer des situations propices à l'apprentissage, c'est -à- dire créer des situations (...) ou l'élève effectue lui-même toutes les opérations intellectuelles propres à assurer la construction de ses connaissances pour assurer le développement des compétences transférables ». (Li, 2011 et Kelly, 2014) cités par (Alipour, 2018, p. 10) comparent ainsi deux types d'approche dont l'une est axée sur l'enseignant et l'autre axée sur l'apprenant à travers un tableau illustratif suivant.

Tableau 2.1: comparaison des approches axées sur l’enseignant et axée sur l’apprenant selon (Kelly 2014 et Li 2011, p. 3)

Approche axée sur l’enseignant	Approche axée sur l’apprenant
<ul style="list-style-type: none"> • L’enseignant transmet son savoir. • L’apprenant reçoit la matière enseignée. • L’accent est mis sur la transmission des connaissances. • L’enseignant explique clairement. • L’apprenant écoute attentivement. 	<ul style="list-style-type: none"> • L’enseignant accompagne l’apprenant en fournissant des outils et des pistes de réflexion. • L’apprenant développe ses connaissances à travers ses recherches et ses expériences. • L’accent est mis sur le développement des capacités de résolution de problème et de prise de décision de l’apprenant. • L’enseignant guide les échanges et les interactions entre apprenants et leur procure des moyens efficaces d’apprentissage. • L’apprenant découvre des concepts et des principes par la réflexion et par ses recherches. • L’apprenant construit des connaissances en interagissant avec ses pairs et son enseignant.

Vinneau (2011, p. 55) pour sa part énumère quelques principes importants d’un enseignement qui s’appuie sur l’approche socioconstructiviste. Il s’agit de:

Susciter la participation : l’enseignant incite l’apprenant à participer activement à la construction de ses connaissances. Pour lui, la participation renvoie à un « engagement volontaire et actif dans la construction de son propre savoir » (Vinneau, 2011, p. 55).

Planifier : l’enseignant doit organiser des situations d’apprentissage permettant à l’apprenant d’atteindre les objectifs visés.

Agir comme médiateur : l'enseignant joue le rôle de guide ou d'accompagnateur de l'apprenant dans son processus d'apprentissage. Il lui procure des outils efficaces et des pistes de réflexion favorisant la construction de ses connaissances.

Rétroagir : l'enseignant fournit une rétroaction à l'apprenant ou fait en sorte que celui-ci reçoive cette rétroaction par l'intermédiaire des autres apprenants.

Pour Vygotski (1978), le développement des connaissances pratiques et concrètes dépend de l'apprentissage, il confirme son assertion en s'appuyant sur deux éléments très fondamentaux à savoir : L'apprenant peut accomplir seul certaines activités et ainsi apprendre et l'apprenant peut accomplir une activité avec l'assistance d'un accompagnement

Il va d'ailleurs dans cette perspective évoquer la notion de « zone proximale de développement » (ZPD), qui selon lui est la distance entre le niveau actuel de développement qui est déterminé par la résolution individuelle des problèmes et le niveau du développement potentiel qui est quant à lui déterminé par la résolution des problèmes sous la direction d'un adulte (Vygotski, 1978, p. 86). Il faut donc montrer que l'apprentissage devient plus facile et accessible pour l'apprenant grâce à l'intervention et l'accompagnement d'un guide ou d'un enseignant.

Le socioconstructivisme permet ainsi à l'apprenant de se confronter aux réalités et difficultés de son environnement professionnel. Il va sans dire qu'il y a une importance capitale dans le développement des compétences et adéquates aux situations problèmes précis. Les programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun doivent ainsi s'inspirer de cette approche dans l'optique de développer des méthodes des stratégies d'enseignement qui permettront à leurs apprenant de se rendre compte des difficultés de leur environnement socioprofessionnel afin de développer et de renforcer des capacités et des facultés à la fois cognitives, affectives et surtout psychomoteur ou pratique. Ce qui leur permettra de répondre avec efficacité aux exigences du monde professionnel et de garantir ainsi des meilleures opportunités d'emploi plus stable, fiables à la hauteur de leur niveau d'étude.

La Théorie de l'Action Sociale

La théorie de l'action sociale est une théorie qui explique et détermine l'action ou la série d'actions qui peuvent être élaborées par l'homme ou bout d'une certaine formation. (Ogien, 2013, p. 2) considère alors l'action sociale comme : « un processus ... dont la forme se constitue dans le déroulement temporel des échanges qui la composent ». De cette conception, il va sans dire qu'une action est l'aboutissement d'un long processus dans laquelle l'individu, principal acteur de cette action est lui-même fortement impliqué. C'est dans cette mesure qu'il va renchérir ses propos en affirmant que: « l'accomplissement de ce processus requiert la participation active des individus qui y sont impliqués ». La théorie de l'action sociale met ainsi en exergue la problématique de la professionnalisation des enseignements dans l'enseignement supérieur en général et les programmes de langues étrangères en particulier ; car il est important que ces programmes se développent avec comme objectif majeur de mettre l'étudiant au centre de la formation. Les expériences d'enseignement-apprentissage et les méthodes pédagogiques adoptées ici doivent permettre à chaque apprenant de toucher du doigt les réels problèmes et difficultés qui incarnent le milieu professionnel dans lequel ils sont appelés se mouvoir professionnellement. Il y a ainsi lieu de s'assurer que les contenus d'enseignements et les méthodes d'enseignement et de transmission de savoirs et compétences sont en adéquation avec les réels objectifs fixés. C'est dans cette optique que sera envisagée une véritable formation en alternance qui permet aux apprenants de lier la théorie à la pratique afin de promouvoir l'action professionnelle souhaitée et de renforcer une réelle et efficace insertion socioprofessionnelle de ces apprenants.

Si Blumer (1965) cité par (Ogien, 2013, p. 2) estime que: « l'individu se constitue dans son identité en devenant le producteur réfléchi de son action au contact des autres »; nous pouvons constater ici, l'intérêt capital d'une formation en alternance et de la professionnalisation des enseignements dans le développement des compétences professionnelles essentielles aux apprenants qui sont utiles non seulement pour eux-mêmes mais aussi pour la société toute entière. Il faut donc sans ambages promouvoir une formation supérieure plus utile, attractive et objective afin de développer des compétences professionnelles et pratiques pouvant permettre à chaque apprenant au sortir

de cette formation de se frayer un chemin dans le monde professionnel. La théorie de l'action sociale s'appuie ainsi sur le paradigme de l'anticipation professionnelle. Il faut anticiper sur les actions que l'on qui semblent indispensables pour la réussite socioprofessionnelle des apprenants après leur parcours académique sanctionné par un ou plusieurs diplômes universitaires.

Nous pouvons noter que les programmes de langues étrangères dans les universités d'État en particulier ont jusqu'ici renforcé uniquement ou principalement les fonctions et les capacités langagières et linguistiques quant à leur utilisation optimale. Il faut alors préciser que la théorie de l'action sociale permet de redynamiser l'enseignement de ces programmes dans laquelle l'apprenant est au centre de l'apprentissage et dans laquelle il est le principal constructeur et développeur de ses propres compétences et de savoir-faire, utiles et indispensables pour l'exercice d'un emploi précis. Cette théorie permet ainsi de transformer les connaissances abstraites et théoriques en des savoirs concrets et pratiques à travers la maîtrise des compétences indispensables pour la résolution des problèmes de la société. L'objectif majeur étant de permettre à chaque apprenant d'agir compétent face à une réalité ou une situation problème; de développer les expériences d'apprentissage qui amènent chaque apprenant à interagir avec les autres ou dans une activités professionnelle concrète qui lui permettra de toucher du doigt les réalités, les problèmes et difficultés liées à cette activité afin de pouvoir personnellement développer les aptitudes et les attitudes adéquates pour venir à bout de cette situation. De ce fait, quoique l'expérience soit personnelle en communication et en interaction avec les autres, l'apprenant peut ainsi apprendre à surmonter toutes les défis professionnels que ce soit sur le plan communicationnel avec les autres, que sur le plan de l'adaptation des méthodes et stratégies appropriées pour résoudre ou apporter des solutions aux différentes difficultés professionnelles rencontrées. C'est dans cette logique que (Taurisson, 2007, p. 10) pense que l'activité sociale apporterait à chaque apprenant : « Une finalité, qui est le moteur, menée en collaboration ; un processus de production, transformation qui oblige à la coopération et à une coordination des actions grâce au langage ».

Il y a lieu de noter à cet effet que même l'enseignement des langues fut elle étrangères doit obéir aux canaux et règles de la professionnalisation des enseignements

qui place l'activité au centre de la formation. Le dictionnaire de didactique de français (2003, p. 94) mentionne que l'exercice renvoie à « un travail méthodique, formel, systématique, ciblé vers un objectif spécifique ». Cela démontre que l'apprentissage des langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun devrait ainsi d'orienter vers un certain nombre d'activités bien définies et bien spécifiques dans le but d'éviter une formation sans orientation professionnelles précise pour les apprenants à la fin de leur parcours académique et également pour assurer une insertion professionnelle de ces derniers une fois au marché de l'emploi.

Au regard de l'ensemble de théories présentées ici, bien qu'émanant de recherches diverses et par différents auteurs et chercheurs, il faut noter qu'elles permettent toutes de justifier la pertinence d'un enseignement supérieur en général et universitaire en particulier qui s'appuie sur une approche pragmatique et objective. Celle-ci permet aux différents programmes les universités d'État en général et ceux des langues étrangères en particulier de promouvoir une formation optimale qui garantit des meilleures opportunités d'emplois et d'insertion socioprofessionnelle aux diplômés à l'issue de leur cursus universitaire, à travers un processus de transmission et de développement des connaissances, des facultés et des compétences à la fois sur les savoirs empiriques, les savoir-être et aussi et surtout les savoir-faire. Cet ensemble de compétences constituent sans doute un package acquis par les apprenants qui leur ouvrira aisément et de manière efficiente les portes de l'emploi.

La théorie du comportement planifié, celles du capital humain, du filtre, du behaviorisme, du socioconstructivisme et également celle de l'action sociale permettent donc d'apporter une nouvelle orientation dans l'enseignement supérieur au Cameroun, car elles s'appuient sur le postulat selon lequel chaque programme d'enseignement devrait mettre l'apprenant au centre du processus enseignement apprentissage et aussi tenir véritablement compte des réelles aspirations et difficultés de ces apprenants.

Cependant, le but ultime ici est de garantir l'insertion professionnelle aux diplômés en leur dotant des compétences nécessaires pour une activité et non prôner un enseignement purement pratique. Si les entreprises sont de plus en plus exigeantes sur les compétences que sur les savoirs, il faut noter la nécessité de construire un enseignement autour d'une situation de vie réelle à travers une difficulté professionnelle précise. Il n'est

donc pas question de tourner le dos à la théorie c'est-à-dire aux savoirs empiriques et théoriques mais plutôt question de combiner à la fois les savoirs théoriques et savoirs pratiques ; ce qui permettra de sortir une fois pour toute des enseignements totalement théoriques et même ceux du totalement pratiques.

Revue Historique

Présentation Historique du Curriculum

Le curriculum à l'origine est un terme latin dont le père fondateur est Franklin Bobbit, qui l'utilisera pour la première fois en 1913 dans son livre « the curriculum » pour désigner selon le dictionnaire the Oxford English Dictionary, les activités scientifiques et formelles des adultes dans les universités et transmises sous forme d'objectifs behavioristes.

Cependant, Safard (1992) pense tout de même que le curriculum prend son envol spécifiquement par les travaux de William Torry Harris dès 1870 et qui selon lui est le véritable « réformateur grâce à la contribution qu'il a apportée à la recherche en éducation. Les fondements des idées de Harris ont influencé les travaux de Bobitt en 1913 et Charter en 1923, qui comparent le monde de l'usine à celui de l'école » (Safar, 1992, p. 25).

Néanmoins, bien après Harris, le curriculum va connaître son véritable essor avec l'influence des travaux de Bobbit en 1918, de Tyler en 1950 et de Dewey en 1996. C'est pourquoi Safar réaffirmera après sur l'évolution du curriculum que: « Bobitt est celui qui est considéré par la plupart des auteurs comme le père du curriculum » (Safar, 1992, p. 32). Quelques années plus tard, la notion de curriculum intéressera bon nombre d'auteurs et de penseurs qui apporteront chacun à son tour une nouvelle définition en fonction de ses orientations et de son approche. Nous pouvons à cet effet citer entre autres Siegel en 1974, D. Hainaut (1979), Braslavsky (2001), Legendre (2005), Depover et Noel (2005) Jonnaert et Ettayebi (2007). Ettayebi et Defise reviendront en 2009.

Tous ces auteurs démontreront que le curriculum renvoie soit à tout ce qui concerne l'éducation. Soit aux contenus des programmes, soit alors à l'organisation de tous les

éléments constitutifs du système éducatif. D'autres par contre établiront un distinguo entre le curriculum plus vaste et général et les programmes plus spécifiques. C'est pourquoi Legendre (2005) dira que le curriculum est

L'ensemble des moyens mis en œuvre par un système éducatif pour assurer la formation, un curriculum ne se limite pas aux programmes d'études et aux pratiques pédagogiques des enseignants. Le curriculum c'est l'infrastructure économique, humaine, matérielle, pédagogique et administrative qui permet à une communauté, une région ou un pays de devenir une société sans cesse plus éducative conformément à des options politiques et des orientations axiologiques particulières concernant le développement des personnes et de leur milieu de vie. (Legendre, 2005, p. 320).

Marie – Françoise Legendre, (2008 a, p. 25) abonde dans la même lancée pour montrer la globalité du curriculum qui regroupe plusieurs aspects de l'éducation affirmera que

Le curriculum inclut plusieurs autres aspects tels l'organisation scolaire, les moyens d'enseignement, les ressources didactiques les modes d'évaluation et de sanction, les politiques éducatives les rôles et fonctions des divers acteurs, etc. Il est différent d'un programme d'étude, mais c'est à travers les programmes d'étude qu'un curriculum devient opérant dans les classes.

Roegiers (2000) pour sa part inclura aussi toutes les parties prenantes de l'éducation, de l'élaboration du curriculum jusqu'à son implémentation. Il pense à cet effet qu'aucune partie ne devrait être mise de côté dans ce vaste dispositif, car celles-ci influencent le curriculum à un niveau ou un autre en fonction du contexte et des réalités existentielles. Il déclare à cet effet que: « [...] les enseignants, les parents, les directeurs d'école, les inspecteurs, les décideurs interviennent. Leurs rôles respectifs et leurs relations peuvent varier très fort selon les contextes » (p. 155).

Finalités, Rôles, Fonctions et Niveaux Du Curriculum

La finalité désigne un principe philosophique d'après lequel toute chose a été créée, en vue d'une fin, celle du curriculum est de s'assurer que les objectifs de production des compétences visées chez les diplômés sont atteints. De manière spécifique, elle distingue et décrit les activités dont les enseignants emploient les objectifs globaux et spécifiques de l'enseignement.

Pour ce qui est de la professionnalisation des enseignements, la finalité du curriculum est construite sur la base des compétences ; car il a pour mission fondamentale de rendre les apprenants compétents, créatifs, autonomes, responsables et innovateurs afin de contribuer eux même à leur propre épanouissement socioprofessionnel. Etoundi Ngoa (2018) déclarera alors : « Le présent curriculum est conçu dans l'optique de développer des compétences chez les apprenants et de poser les bases d'une fondation des apprentissages des sciences, des technologies, de l'ingénierie et des mathématiques (STEM). » (Etoundi Ngoa 2018, p. 3). Le curriculum est donc le moteur d'un système éducatif, car il constitue l'élément central sans lequel un système éducatif ne saurait fonctionner.

Legendre (2005) pour sa part énumère quelques rôles que joue le curriculum dans un système éducatif à savoir :

Il favorise les expériences d'apprentissages des élèves [...], guide l'enseignant dans la planification et l'évaluation des apprentissages [...], contribue à l'implantation et à l'actualisation des programmes d'études, permet le choix et l'organisation des contenus et des expériences d'apprentissage permettant l'atteinte des objectifs à l'aune des options et des valeurs éducationnelles d'un milieu.

(Legendre 2005, p. 323)

Jonnaert, Ettayebi (2007) quant à eux étaleront l'ensemble des fonctions, qui pour eux permettent à un curriculum de promouvoir la mise sur pied d'un système éducatif conforme aux attentes, défis et besoins d'une société précise. Il revient donc principalement au curriculum d'orienter le système éducatif vers la quête des solutions

aux difficultés connues et propres à une communauté. Ils affirment à cet effet qu'« [...] un curriculum a pour fonction de spécifier :

Les assises, les finalités et les grandes orientations d'un système éducatif ;

Le type de contenus pour les apprentissages : savoirs, compétences, attitudes, valeurs, savoir-faire, etc.;

Des modalités de structuration des programmes d'études : pédagogie par objectifs, pratiques professionnelles de référence, logique de développement de compétences, approche par résolution de problèmes, approche par projets, etc.;

Une conception de l'apprentissage ;

Des mesures relatives à l'actualisation des rôles du personnel scolaire ;

Des orientations à donner au contenu du matériel didactique ;

Une conception de l'évaluation et des mesures concernant la sanction des études ;

Les programmes d'études ;

Une organisation du parcours scolaire en périodes, en années et en cycles. (Jonnaert et Ettayebi, 2007, pp. 26-27).

Plusieurs années plus tard, Jonnaert (2015) ajoutera cinq (05) autres fonctions pour le curriculum qui relèvent selon lui des caractéristiques fondamentales du curriculum et « assurent toute la flexibilité ainsi que son adaptation continue aux besoins sociétaux sans cesse actualisés en matière d'éducation. C'est par cette capacité d'adaptation qu'un curriculum permet à une société de progresser ». (Jonnaert 2015, p. 45). Il soutient pour cela qu'« un curriculum permet :- de traduire les politiques éducatives et les grandes orientations en matière d'éducation pour un pays ou une région donnée dans des documents qui servent de cadre d'orientation (COC, CC) à des offres de formation, des établissements scolaires, un système éducatif, etc.; d'opérationnaliser des plans d'action pédagogiques, d'évaluation et administratifs au sein d'un système éducatif, de mettre en place des mécanismes de contrôle et de les articuler étroitement entre eux; d'assurer la cohérence à tous les niveaux du travail éducatif par rapport à un cadre d'orientation curriculaire et d'un core curriculum; d'assurer le développement et la formation des personnes en harmonie avec leur environnement social, historique, religieux, culturel, économique, géographique, linguistique et démographique; d'adapter et de réguler le système éducatif autant par rapport à un projet sociétal local et actualisé en matière

d'éducation et de formation, que par rapport à une ouverture de la société et de ses membres sur le monde. (Jonnaert 2015, p. 45)

Ces différentes fonctions, rôles et finalité du curriculum nous permettent ainsi d'identifier les différents niveaux d'implémentation du curriculum. Pour Depover et Noel (2005), il s'agit de :

La politique éducative. Ici, il est question de la vision nationale et internationale que les pouvoirs publics ont du système éducatif. Quel est le type d'homme à former et pour quels objectifs.

La gestion de l'éducation qui est du domaine des compétences des autres autorités en charge de l'éducation ; que ce soit sur supra, nano, méso et micro. Chacun ici doit donc pouvoir orienter le curriculum en fonction des objectifs spécifiques qui sont les leurs ; prenant en considération la vision globale de l'éducation.

La réalisation quotidienne de l'action éducative. Ce niveau est celui réservé aux acteurs de base, les éducateurs et les enseignants qui sont censés mettre le curriculum en application auprès des apprenants, à travers des programmes d'étude et des enseignements bien spécifiés. C'est pourquoi un curriculum nécessite donc les moyens matériels (didactiques, infrastructurels, financiers) et une main d'œuvre abondante pour son implémentation.

Ces trois niveaux corroborent avec ceux de Keeves (1992), identifiés plus tôt. Il s'agit de :

Le *curriculum officiel* (intended curriculum), le *curriculum implanté* dans les salles de classe (implemented curriculum) et le *curriculum maîtrisé par les élèves* (achieved curriculum). Cette organisation présente un même curriculum dans son *organisation temporelle* : depuis les politiques éducatives jusqu'aux connaissances construites par les élèves dans un système organisé de formation. Dans un curriculum holistique, global et inclusif, certaines dimensions relèvent des *politiques éducatives*, d'autres relèvent des processus d'opérationnalisation du

curriculum et d'autres enfin relèvent de l'*action pédagogique* dans les salles de classe. Keeves (1992), cité par Jonnaert (2015, p. 40).

Ces trois niveaux de curriculum précis Jonnaert (2015), multiplient les interactions entre elles. Des processus, telle la *transposition curriculaire*, font cheminer les produits des différentes actions menées au niveau de chacune de ces trois dimensions vers les deux autres. Les trois dimensions évoquées présentent des champs d'action, des lieux de décisions, des métiers, des acteurs et des types de produits différents. Les trois dimensions cependant s'emboîtent. Mais cette articulation entre les trois dimensions est complexe, parfois conflictuelle, et les engrenages qui devraient en permettre un fonctionnement efficace sont souvent enrayés par des contingences rarement rationnelles, celles que vit régulièrement toute société humaine. (p. 40).

Le tableau qui va suivre illustre l'interaction entre les trois niveaux ou dimensions du curriculum, partant des fonctions de chacune des dimensions jusqu'aux produits affinés dont les résultats d'apprentissage.

Tableau 2.2: Interactions, au sein d'un curriculum holistique, entre politiques éducatives, processus curriculaires et pratiques pédagogiques, jusqu'aux résultats des apprentissages

	Dimensions de la politique éducative	Dimensions du curriculum	Dimensions de la pratique pédagogique
	Au niveau macro de la politique de l'éducation [Intended curriculum (Keeves; 1992)	Au niveau méso de la gestion de l'éducation [Implemented curriculum (Keeves; 1992)]	Au niveau de l'action de l'éducation [Achieved curriculum (Keeves; 1992)]
Fonctions	Définitions d'un projet social, des finalités et des grandes orientations en matière d'éducation et de formation pour tout un système éducatif et ses offres de formation d'un pays ou une région donnée.	Opérationnalisation des politiques éducatives à travers des plans d'action pédagogiques et administrative assurant la mise en place de la politique éducative.	Mise en œuvre d'action éducative cohérente avec les politiques éducatives.
Niveaux de décisions	Les finalités se situent au niveau des politiques éducatives	Un document cadre d'orientation du curriculum (COC), un core curriculum (CC) et des programmes éducatifs (PE) se situent au niveau d'une gestion éducative cohérente avec les politiques éducatives	L'action éducative se situe au niveau de la gestion quotidienne des actions d'enseignement et apprentissage dans les salles de classe, plus ou moins cohérentes avec les politiques éducatives filtrées à travers la compréhension que l'enseignant s'en est construit.

Lieux de décision	Parlements, chambres des représentants, ministères, sièges des organisations internationales, grandes conférences internationales, groupes de pression	Administration Ministères Établissements scolaires	Les salles de classes.
Acteurs concernés	Des hommes politiques, des citoyens, des syndicalistes, des membres d'associations des parents, d'organisations professionnelles, d'organisations internationales	Des administrateurs de l'éducation, fonctionnaires, inspecteurs, des conseillers pédagogiques, des membres des conseils d'administration	Des enseignants et professionnels de l'éducation (éducateurs, psychologues scolaires, orthopédagogues etc ...), leurs élèves et étudiants.
Produits bruts	Des déclarations d'intention, des grandes orientations, des valeurs, des finalités, des décrets ministériels, des agendas internationaux	Un document cadre d'orientation du curriculum (COC), qui rassemble et synthétise l'ensemble des intentions politiques, des orientations et valeurs... Un core curriculum(CC), qui synthétise les orientations destinées aux programmes éducatifs et précise un tronc commun Des profils de sortie (PS), pour les formations, des cahiers de charge pour des manuels scolaires et du matériel didactique, des politiques dévaluations...	Des activités d'enseignement, d'apprentissage et de dévaluation dans les salles de classe (y compris les activités de suivi des résultats de l'évaluation).

des socles de compétences,
des référentiels

Des programmes éducatifs
(PE) précisent les contenus
des activités éducatives et les
objectifs d'apprentissages
scolaires.

Produits affinés	Une diversité de textes d'intention dispersés entre différents organes politiques Groupes de décision, association, ... Une loi-cadre organisant le système éducatif Des recommandations issues des agendas internationaux	Des domaines d'apprentissage organisés dans des programmes éducatifs. L'ensemble des prescriptions des enseignements, des apprentissages, de l'évaluation et de la certification, des ensembles didactiques (manuels scolaires, cahiers d'activités, guides pédagogiques, etc...), l'ensemble des prescriptions relatives à l'organisation administrative d'un système éducatif.	Des résultats d'apprentissage
---------------------	--	---	----------------------------------

(Source: Jonnaert, 2015, p. 42)

Au regard de ce tableau, il ressort clairement que le curriculum, dès sa conception jusqu'à son implémentation est un vaste chantier qui associe toutes les parties prenantes de l'éducation à tous les niveaux et avec toutes les couches de la société.

C'est dans cette optique que Jonnaert (2015) identifiera les différents « formats de d'un curriculum » car selon lui: « Un curriculum adopte successivement, parfois même simultanément, le *format* d'un objet d'études, celui d'un processus, celui d'un produit de ce processus, ou encore celui d'un cadre de référence, voire celui d'un objet d'adaptation ou même celui d'un moyen de régulation. Ces différents formats peuvent être ceux d'un même curriculum qui chemine progressivement, à travers le processus de transposition curriculaire, jusqu'aux résultats des apprentissages scolaires, voire au-delà. » (Jonnaert 2015, p. 37)

Ces différents formats du curriculum sont très déterminants dans ce sens qu'ils permettent à un curriculum d'être cohérent, clair et précis. Il s'agit donc selon lui de :

Au niveau *théorique* ou *empirique* ; format du curriculum : les travaux théoriques ou empiriques sur *le curriculum pris comme objet d'études* ;

Au niveau de *développement curriculaire* ; format du curriculum : les étapes de l'élaboration d'un curriculum et les catégories d'actions qui permettent d'y arriver, le cours d'action du développement curriculaire, etc. ; *le curriculum est considéré comme processus*

Au niveau de *l'ensemble des résultats de ce processus* ; format du curriculum : des textes de finalités, un cadre d'orientation du curriculum, des profils d'entrée et de sortie, des programmes éducatifs, une politique d'évaluation, etc. ; *le curriculum est analysé comme produit* ;

Au niveau de *l'implantation d'un curriculum* ; format du curriculum : les processus progressifs de mise en place du curriculum, ses ajustements, etc. ; *le curriculum est pris comme cadre de référence pour introduire un changement* ;

Au niveau de la *régulation du curriculum lui-même* ; format du curriculum : l'analyse, l'évaluation, l'adaptation du *curriculum pris comme objet d'adaptation* ;

Au niveau de la *régulation d'un système éducatif* ; format du curriculum : *le curriculum est pris comme moyen de régulation de tout un système éducatif.* (Jonnaert 2015, p. 37)

Il est indispensable de noter à ce niveau que le curriculum peut ainsi être perçu sous deux catégories, dont le curriculum comme processus et le curriculum comme produit.

Braslavsky, citée par (Roux 2011, p. 3-6) établit alors une différence entre les deux catégories du curriculum.

Comme un processus, le curriculum est constitué de tous les éléments indispensables au processus éducatif, dont le tissu des décisions sont prises autour des expériences d'apprentissages par les acteurs de toutes les sphères de la société et de tous les niveaux ; à savoir les politiciens, les experts, les enseignants. Aussi bien qu'au niveau international, national, régional, départemental que local. Ce processus peut se faire soit du haut vers le bas dans les pays centralisés ; on parle alors du type « top-down ». À ce niveau, nous pouvons déterminer quatre phases du processus du développement du curriculum :

Curriculum offert aux enseignants,

Curriculum assumé par les enseignants,

Curriculum expérimenté par les apprenants et

Curriculum évalué.

Il peut également se faire du bas vers le haut, principalement dans les pays plus décentralisés ; on parle alors du type « bottom-up » ici, on détermine également quatre phases dans le processus du développement du curriculum à savoir :

Les demandes de la société ou des parents des apprenants,

Les réponses produites par les enseignants dans les écoles,

Les rassemblements de ces réponses et l'effort pour identifier certains aspects partagés,

L'élaboration des standards et leur évaluation.

Cependant, la tendance actuelle à ce niveau prône plutôt pour un processus non plus « top-down » ou « bottom-up » mais une interaction où la contribution et la proposition viendront de tous les côtés et les pouvoirs politiques joueront principalement le rôle de régulateurs, puisque désormais placés « au centre » du processus du curriculum.

Comme produit, le curriculum est la résultante du curriculum comme processus. C'est un document comportant les contenus d'enseignements, les méthodes et stratégies d'enseignement, le matériel didactique, le système d'évaluation et de tout ce qui entre en jeu dans la réalisation du processus enseignement/apprentissage d'un système éducatif.

Caractéristiques, Aspects, Étapes d'analyse et Indicateurs d'évaluation du Curriculum

Le curriculum se caractérise par un certain nombre de caractéristiques qui permettent d'assurer son originalité liée à un environnement précis. Ceci démontre en réalité qu'un curriculum n'est pas transposable. Il correspond spécifiquement à des indicateurs socioéconomiques et environnementaux bien spécifiés. Jonnaert (2015) identifie alors cinq (05) caractéristiques du curriculum. Celles-ci sont selon lui déterminantes pour que le curriculum remplisse les fonctions citées plus haut. Il s'agit de:

1. *Unicité du curriculum* : caractérise la mesure selon laquelle le curriculum est unifié ou pas ; l'ensemble des travaux curriculaires et leurs produits réfèrent à un même cadre d'orientation curriculaire.
2. *Participation* des acteurs au développement et à la mise en œuvre du curriculum : caractérise la mesure selon laquelle il y a, ou non, participation de l'ensemble des parties prenantes de l'éducation (professionnels de l'éducation, élèves, parents, employeurs, communautés, etc.) au processus de développement du curriculum.
3. *Univocité* du curriculum : caractérise la mesure selon laquelle le curriculum est univoque, c'est-à-dire qu'il ne multiplie pas sans discernement les orientations pour le système éducatif et les offres de formation et que les orientations proposées aillent toutes dans la même direction.
4. *Adaptabilité* du curriculum : caractérise le degré de *flexibilité*, c'est-à-dire qu'il peut s'adapter à l'évolution des besoins sociétaux en matière d'éducation.

5. *Cohérences* interne et externe du curriculum : la cohérence *interne* qualifie le degré de cohérence entre les différentes productions des actions curriculaires au sein d'un même curriculum ; la cohérence externe caractérise le degré d'adéquation du curriculum aux besoins sociétaux en matière d'éducation et de formation; la cohérence externe implique également la capacité du curriculum à orienter ou à informer les mesures sociétales relatives à l'éducation et à la formation, y compris l'évaluation des apprentissages, la formation des enseignants, mais aussi l'éveil de la petite enfance, la préparation à la vie et au travail, l'investissement dans l'éducation, l'accès à la culture, etc. (Jonnaert 2015, p. 46).

Cependant, Cros, de Ketele, Dembélé, Develay, Gautier et al. (2009) ont établies les aspects qui permettent d'analyser l'objectivité et la pertinence d'un curriculum. Si tant est qu'un curriculum se base sur la réalité, certains aspects allant de la conception du curriculum jusqu'à son évaluation permettent donc de s'assurer de son efficacité. Ils parleront donc de: « les finalités du curriculum (pourquoi ?): finalités internes, de conservation (de transmission d'un patrimoine culturel, d'autoperpétuation... finalités externes adaptatives (sociales, économiques...)

Les fondements et les orientations du curriculum (pour quoi ?) :

Les fondements : quelle théorie de l'apprentissage et de la connaissance prévaut ?

Les orientations du curriculum : quelle place est faite aux disciplines, à leur éventuel regroupement, aux life skills, à une organisation en cycles, aux pratiques sociales de référence...

Les clientèles visées (pour qui ?) :

Le curriculum a-t-il été écrit pour les seuls enseignants (et les parents, et les élèves ?)

Combien d'années sont au départ concernées ?

Les contenus (quoi ?)

Les apprentissages des élèves sont-ils référés à des compétences ? qu'entend-on par compétence ? De quel type sont ces compétences ? Quels sont les caractéristiques qui les distinguent des autres approches ?

Les auteurs (qui ?) ?

Sur quelles sources se sont-ils appuyés (sources nationales, internationales ?)

Les ressources (avec quoi ?) :

De quelle nature sont-elles (pédagogiques ? didactiques ?) ; précises quant aux intentions visées et aux choix effectués ?

Sous quelle forme se présentent-elles (manuels, guides d'accompagnement, cahiers d'exercice, utilisant les TICE...)

Les modalités opératoires (comment ?)

Y a-t-il des indications relatives aux situations d'apprentissage-enseignement ?

Fait-on référence à des approches pédagogiques privilégiées ? (Activités de projet, d'interdisciplinarité, de résolution de problèmes... ?)

Y a-t-il des indications relatives à l'utilisation des ressources ?

Les modalités d'évaluation (qu'en est-il des pourquoi, des pour quoi, des quoi ?)

Des situations d'évaluation sont-elles prévues, et de quel type (diagnostic, formatif, sommatif ?)

Sont-elles en congruence avec les autres éléments du curriculum ?

La question de la qualification/certification est-elle présente ? » (Cros, de Ketele, Dembélé, Develay, Gautier et al. 2009, p. 114).

Outres les aspects qui permettent de faire une analyse objective du curriculum, Jonnaert (2015) recensera quelques étapes indéniables sur leur importance pour une analyse fiable. Il parle alors de:

1. Identifier les textes et les documents officiels de politiques éducatives ;
2. Décoder et analyser la politique éducative ;
3. Identifier toutes les composantes du curriculum ;
4. Situer les composantes du curriculum dans les différents cadres de la trame conceptuelle d'un curriculum ;
5. Vérifier dans quelle mesure les différents cadres de la trame conceptuelle sont suffisamment complets que pour rendre le curriculum opérationnel ;
6. Vérifier le cheminement des politiques éducatives et leur transformation à travers les différentes phases de la transposition curriculaire ;
7. Identifier le format du curriculum analysé ;

8. Analyser les données dégagées de ces différentes étapes à l'aide de différents indicateurs.

9. Mesurer l'efficacité du curriculum. Jonnaert (2015:43)

Mesurer l'efficacité du curriculum est un exercice qui se fait généralement à long terme; car il doit tenir compte non seulement de l'évaluation de l'efficacité interne, celle des ressources et activités pédagogiques et celle de l'efficacité externe.

L'évaluation du curriculum pour (Nkeng et Mambeh 2007, p. 20) est un processus de détermination de l'effectivité des apprentissages soumis aux apprenants en rapport avec les objectifs visés. Pour y parvenir, poursuivent-ils, cette activité d'évaluation doit passer par la mesure du niveau d'atteinte des objectifs à partir des accomplissements des apprenants; c'est-à-dire ce que les apprenants sont capables de faire ou de réaliser au terme d'un enseignement. Cependant, les résultats issus de l'évaluation du curriculum doivent servir soit à sa correction, son recadrage ou sa révision.

L'évaluation du curriculum obéit de manière générale à quatre critères fondamentaux qui assurent l'originalité et l'efficacité de ce curriculum. Il s'agit de:

L'adaptabilité et la flexibilité qui selon (Nkeng et Mambeh 2007, p. 21) permettent à un curriculum de s'adapter au contexte et aux réalités de celui-ci. Jonnaert (2015) dira à cet effet que: « un curriculum est donc *flexible* et oriente un système éducatif vers des réponses adaptées aux questions suscitées par les besoins sociétaux actuels... Un curriculum doit s'*adapter* aux réalités contextuelles et aux besoins sociétaux actuels en matière d'éducation et de formation. » (Jonnaert 2015, p. 44). C'est donc sans doute deux critères d'une importance capitale pour le curriculum

Ouvert; il est important de noter qu'un bon curriculum ne saurait être fermé; car il doit subir des modifications et des nouvelles orientations en fonction de l'évolution de la société et des attentes de celle-ci.

Compromis. Si tant est qu'un curriculum doit être adapté et ouvert à son milieu d'implémentation et attaché aux attentes de sa société, celui-ci devrait donc faire l'objet d'un consensus unilatéral. Il doit être orienté vers une tendance ou une idéologie centrée vers un idéal de société projeté par toute la communauté éducative et son système éducatif.

Cependant, quatre questions selon Tyler (1949) sont indispensables pour tout développement d'un curriculum. En effet, il est question pour chaque concepteur et développeur du curriculum de se poser au préalable un certain nombre de questions à l'optique de s'assurer que ledit curriculum est en étroite ligne avec la société à laquelle il est destiné et peut garantir par conséquent la professionnalisation des enseignements. Il s'agit de:

- (1) Quelles sont les *finalités* éducatives de l'école ?
- (2) Par quelles *expériences éducatives* peut-on atteindre ces finalités ?
- (3) Comment *développer ces expériences* éducatives ?
- (4) Comment *vérifier* si les résultats escomptés sont atteints ?

Idéologies du Curriculum

(Schiro 2008) identifie les différentes idéologies curriculaires qui soutiennent chaque curriculum, de la conception jusqu'à l'évaluation finale de celui-ci.

(1) Idéologie de formation académique

Ici, l'objectif de l'école est d'aider les apprenants à accumuler les connaissances sur leur culture et leur société. L'accent est donc mis particulièrement sur la connaissance.

Le but de l'éducation quant à lui est l'extension des disciplines dans lesquelles les apprenants prennent massivement part. le développement du curriculum s'appuie à cet effet principalement sur les disciplines, qui assureront le développement des connaissances de chaque apprenant et contribuer à l'alphabétisation des populations.

L'organisation hiérarchique de chaque discipline se compose à l'amont par la recherche des connaissances qui tiennent compte de l'environnement socioculturel et transmises par les enseignants et se situe en aval par les résultats de ces connaissances en termes des acquis du savoir obtenus par les apprenants. La quête des connaissances est l'élément principal de cette idéologie; cette connaissance doit être transmise par les éducateurs et se concrétisée par les apprenants. Cette connaissance s'obtient ainsi par un processus linéaire qui tire son origine sur la société qui permet de développer un

curriculum, traduit en termes de ressources et des tests pour faciliter la transmission des connaissances chez les apprenants.

(2) Idéologie de l'efficacité sociale.

L'idéologie de l'efficacité sociale s'appuie sur l'idée selon laquelle l'objectif de l'éducation est de renforcer les capacités des apprenants sur les besoins de la société afin d'en trouver des solutions et contribuer efficacement et de manière efficace au progrès de la société.

Les jeunes doivent ainsi aller à l'école non seulement pour acquérir des connaissances mais aussi pour apprendre à se performer et occuper des fonctions indispensables pour la productivité et le développement de la société. Le premier défi de chaque éducateur ici est donc de trouver et de déterminer les réels besoins et difficultés de la société. Les contenus d'enseignement, les activités y relatives et les expériences d'apprentissage doivent se construire en appui à cet objectif. L'apprentissage quant à lui s'appuie sur l'approche behavioriste centré sur les concepts de stimulus-réponse, action-réaction ou encore de cause à effet ; ce qui permet de prédire le type d'homme indispensable pour la résolution des problèmes et le changement des comportements dans la société. Le curriculum selon cette idéologie se développe donc au travers de la demande sociale uniquement.

Outres les quatre questions fondamentales énumérées plus haut, que propose Tyler pour le développement du curriculum, il affirmera ensuite que si un programme éducatif doit être planifié...il est nécessaire d'avoir certains objectifs éducatifs que ce programme veut atteindre et ces objectifs éducatifs s'obtiennent à travers les critères tels que le matériel sélectionné, les contenus d'enseignement, les procédures instructionnelles; c'est-à-dire comment l'enseignement est dispensé et les tests et évaluations préparés. (Tyler 1949, p. 3).

(Schiro 2008, p. 52) pense à cet effet que l'idéologie de l'efficacité sociale s'appuie sur le principe selon lequel les objectifs du curriculum doivent être fixés en des termes comportementaux comme: comportement observable, capacité à l'action, la démonstration des choses qu'un individu peut faire, les activités qui peuvent performer les individus. Tyler affirmait déjà à cet effet que l'éducation est un processus de

changement des comportements des individus... les objectifs éducatifs constituent le type de changements comportementaux dont une institution éducative propose à ses apprenants. (Tyler 1949, pp. 5-6).

Il est à cet effet primordial de conclure que la raison d'être principale de l'éducation est de changer les comportements des individus à travers des expériences d'apprentissage qui selon (Tyler 1949, p. 46) se réfèrent à l'interaction entre les apprenants et les conditions externes de l'environnement avec lesquelles ils peuvent réagir.

(3) Idéologie centrée sur l'apprenant

Pour cette idéologie, les besoins de la société ou des disciplines académiques ne constituent pas la raison principale de l'éducation mais plutôt les besoins des individus et précisément des apprenants.

L'idéologie centrée sur l'apprenant estime que chaque individu possède une énorme potentialité et des capacités internes. L'éducation doit donc être un agent qui actualise, fait ressortir et fait grandir ces capacités. C'est pourquoi le résultat de l'éducation est de faire ressortir et de mettre en évidence les capacités inhérentes de chaque individu. À cet effet, les individus sont amenés à construire et accroître en termes de résultats palpables les interactions avec leur intellect, leur physique et leur environnement social. Apprendre est donc fonction d'interaction entre une personne et son environnement. L'éducation est à l'image d'une école idéale. C'est ce que (Dewey 1915) appelle « une école de demain ».

(Schiro 2008, p. 93) tentera d'apporter une différence entre une école traditionnelle et une école idéale où l'individu est au centre des préoccupations et qui est organisée autour des activités sociales. C'est une école de croissance et de progrès.

(Rugg et Shumaker 1928, p. 56) quant à eux pensent que l'école idéale est différente de celle traditionnelle dans ce sens que celle traditionnelle est basée uniquement sur l'organisation totale de l'école autour des apprenants ; tandis que l'école idéale se focalise particulièrement sur les besoins et les intérêts des apprenants au

détriment de ceux des enseignants, les chefs d'établissement, les disciplines, les parents et les politiciens.

(4) Idéologie de la reconstruction sociale

La reconstruction sociale est consciente des problèmes que la société connaît et les injustices que subissent les membres de cette société à travers les différences autour des races, les genres et les inégalités sociales et économiques.

Pour l'idéologie de la reconstruction sociale, l'objectif de l'éducation est de faciliter la construction d'une nouvelle société plus juste, qui offre le maximum de satisfaction à chaque individué.

(Shiro 2008, p. 6) énumère trois perspectives sociales de cette idéologie.

Premièrement, la perspective d'une société malade et donc toute suivie est menacée. Le curriculum doit ainsi permettre de redonner vie et espoir à cette société. L'éducation ici a donc pour mission principale de trouver des solutions aux maux qui minent cette société.

Deuxièmement, la perspective selon laquelle quelque chose doit être fait pour épargner la société de son autodestruction. À ce niveau, il nécessite un développement d'une vision d'une société meilleure que celle existante.

Troisièmement, la perspective d'actions qui doivent être orientées vers la reconstruction d'une société plus stable, équitable et favorable, en droite ligne avec la vision d'une société souhaitée.

Le but de l'orientation affirme (Shiro 2008, p. 6), est de rectifier la situation en éliminant les aspects culturels indésirables et en remplaçant les fausses valeurs par des valeurs sociales désirables. Assurer cette reconstruction cette reconstruction apporte la satisfaction de tout un chacun sur le plan matériel, spirituel et intellectuel.

La vision et l'action sociales ici sont organisées autour des projets de société dans lesquels les apprenants n'expérimentent pas seulement n'analysent pas et ne discutent pas seulement des situations sociales et leurs difficultés mais prennent aussi une part active

dans la reconstruction et font des propositions sur comment apporter une société nouvelle.

Les apprenants sont aussi appelés à motiver et à convaincre leurs familles et leurs communautés à agir conséquemment afin d'éliminer tous les problèmes existentiels. (Counts 1932a, p. 258) affirme alors que le résultat de la reconstruction sociale réside à ce qu'il n'y a pas de bon individu séparément du concept de la nature de bonne société. L'homme sans la société humaine et la culture humaine n'est pas un homme. Il poursuivra en déclarant qu'il n'y a pas une bonne éducation séparément de la conception de la nature de la bonne éducation ; une éducation n'est pas bonne si elle ne songe pas à changer la situation permanente. Ce qui est donc judicieux de comprendre ici est que, une éducation qui n'apporte pas des solutions aux problèmes de sa société doit être revue et remodeler au regard de la nécessité à garantir des meilleures conditions de vies des populations. Cette éducation doit être celle qui développe une main d'œuvre abondante et qualifiée, prête à trouver efficacement les solutions à leurs propres difficultés. À cet effet, il affirmera deux ans plus tard que : le record historique montre que l'éducation est toujours fonction du temps, du lieu et des circonstances. Dans sa base philosophique, son objectif social et son propre programme d'instruction, elle reflète inévitablement les expériences, les conditions et les espoirs ; les peurs et les aspirations d'un peuple particulier... l'éducation comme une entité, une intégralité et un vaste ensemble est toujours relative... elle ne peut être une éducation qui embrasse tout ou un programme qui appartient à toutes cultures et à tous les âges. (Counts 1934, p. 1).

Ceci démontre à suffisance l'aspect utilitaire et important de l'éducation dans une société ; car elle doit apporter des solutions auxquels fait face cette société. Le curriculum quant à lui doit être développé sur la base d'une société et du temps, des individus de cette société et leurs besoins et difficultés afin d'apporter des solutions efficaces et en adéquation avec les réels besoins de cette société.

Si le développement des programmes éducatifs permet aux gens de voir les différences qui existent entre eux, entre les difficultés de la société présente et la société idéale, plus juste et bonne, il permet donc de motiver les individus à transformer la société actuelle, en posant des actes conséquents et en développant chez les apprenants

des compétences indispensables pour la résolution de leurs problèmes et la reconstruction de leur société. C'est pourquoi, cette idéologie de la reconstruction sociale ne considère pas les conditions et difficultés sociales présente comme inaltérable ou comme interchangeable ; elle pense que ces conditions et difficultés peuvent changer trouver des solutions si l'éducation incarne véritablement la responsabilité qui est la leur. C'est-à-dire renforcer les capacités et les compétences des apprenants pouvant leur permettre de trouver des solutions à leurs difficultés et de reconstruire une société plus juste et équitable. Cette reconstruction sociale est un processus dont le premier élément est l'éducation et ensuite un système dans lequel toutes les parties sociales doivent activement prendre part. à travers tous ces aspects, les expériences d'apprentissage se développent sur la base des expériences de groupes par les interactions humaines. L'éducation en elle-même est focalisée sur les expériences de groupe en situation problèmes et d'apprentissage. La société idéale recherchée se construit ainsi sur la base d'un consensus social en tenant compte des aspirations, les croyances et les besoins de cette société.

Les Composantes Curriculaires et les Courants du Curriculum

Le curriculum est un système se développe autour des composantes fondamentales soit pour son élaboration, soit pour sa description ou encore pour son analyse. Celles-ci assurent donc son organisation et sa pertinence.

(Nkeng et Mambeh 2007, p. 32) déclarent que qu'un curriculum doit impérativement tenir compte des quatre composantes suivantes pour son élaboration. Il s'agit de :

Les finalités, les buts et les objectifs. Il est très nécessaire pour tout curriculum de se fixer sur ces trois éléments lors de sa conception afin d'être plus efficace et indiquer non seulement sa portée, son importance mais aussi sa vision.

Les disciplines ou matières à enseigner. Celles-ci se traduisent en termes des contenus d'enseignement qui doivent cadrer avec les finalités, les buts et les objectifs définis en amont. Elles permettent donc de rendre le curriculum effectif.

Les expériences d'apprentissage, qui constituent le comment les enseignements seront dispensés à travers les méthodes d'enseignement et l'organisation des activités relatives à cet apprentissage.

L'évaluation ; elle doit être intégrative à toutes les autres composantes, non seulement de manière particulière à chacune des composantes mais aussi de manière globale. Cette évaluation permet aussi de mesurer l'atteinte des objectifs fixés au travers des résultats issus des tests auprès des apprenants.

Outres les quatre composantes ressorties par Nkeng et Mambé pour la conception ou l'élaboration d'un curriculum, Ninan (2009) cité par Le Roux identifiera trois autres composantes du curriculum qui permettent plutôt de décrire un curriculum. Elles sont les suivantes :

1. « Ce qui est appris. Le contenu ou sujet d'instruction.
2. Comment l'apprentissage et l'enseignement sont faits : la méthodologie didactique utilisée.
3. Quand les diverses matières sont présentées et leur ordre d'instruction »
Ninan (2009 : 2).

Cependant, Jonnaert (2015) présentera plus tard bien d'autres composantes du curriculum qui selon lui sont « habituellement observées lors de l'Analyse du développement d'un curriculum » (Jonnaert 2015, p. 33). Il s'agit de :

- un cadre d'orientation curriculaire (COC) ;
- un core curriculum (CC) ;
- des socles communs de contenus d'apprentissage ;
- le type de contenus pour les apprentissages ;
- les profils d'entrée et de sortie des offres de formations ;
- des modalités de structuration des programmes éducatifs ;
- une conception de l'apprentissage ;
- les rôles et les statuts du personnel scolaire ;
- les programmes éducatifs ;

une politique d'évaluation des résultats des apprentissages ;
des mesures concernant la sanction des études ;
les orientations à donner au contenu et à la forme des ensembles didactiques ;
une stratégie d'implantation d'un nouveau curriculum ;
le régime linguistique des études ;
le régime pédagogique ;
une stratégie de communication ;
la carte scolaire ;
etc. (Jonnaert 2015, p. 33).

Ces différentes composantes du curriculum regroupées autour de trois grandes catégories selon Jonnaert (2015) sont celle qui correspond au cadre d'orientation, celle relative au cadre d'opération et en fin celle qui renvoie au cadre d'évaluation ou de régulation. Ces catégories sont présentées telle que suit :

La catégorie relative au *cadre d'orientation* qui rassemble toutes les composantes du curriculum qui font référence aux politiques éducatives ;

La catégorie relative au *cadre d'opérationnalisation* qui rassemble, d'une part les composantes qui concernent un plan d'action pédagogique et celles qui d'autre part font référence à un plan d'action administratif ; ce sont ces deux sous-catégories de composantes qui, articulées entre elles, permettent l'opérationnalisation d'un curriculum ;

La catégorie relative au *cadre d'évaluation* rassemble toutes les composantes du curriculum qui font autant référence à l'évaluation des apprentissages des élèves que celles qui traitent de l'évaluation et de la régulation du curriculum lui-même ».

Roux (2011), pour sa part identifiera également quelques éléments qui selon lui pourraient composer un curriculum. À savoir :

L'énoncé des intentions de formation

La définition du public cible

La présentation des contenus :

- Les objectifs de contenus
- Les compétences spécifiques et les effets attendus en termes d'attitudes et de comportements

- L'organisation des apprentissages :

- Les progressions
- La planification des activités
- Les horaires

- Les méthodes :

- Les relations d'aide et les ressources humaines
- Les activités d'enseignement-apprentissage
- Le matériel didactique (les manuels, les supports, etc)

- L'évaluation :

- La description du système d'évaluation
- Les critères de réussites

Van den Akker (2003) va à son tour élaborer un tableau dans lequel toutes ces composantes seront bien détaillées et précisera la pertinence de chacune de ces composantes sous forme d'items. Ce tableau se présente comme suit:

Tableau 2.3 : Les 10 éléments composant un curriculum

Composants	Components	Items
Raison	<i>Rationale</i>	Pourquoi apprennent-ils ?
Fins et objectifs	<i>Aims & Objectives</i>	Quels sont les buts de leur apprentissage ?
Contenus	<i>Content</i>	Qu'apprennent-ils ?
Activités d'apprentissage	<i>Learning activities</i>	Comment apprennent-ils ?
Rôle du professeur	<i>Teacher role</i>	Comment le professeur peut-il faciliter cet apprentissage?
Matériel et ressources	<i>Materials & Resources</i>	Avec quoi apprennent-ils ?
Organisation des groupes	<i>Grouping</i>	Avec qui apprennent-ils ?
Lieu	<i>Location</i>	Où apprennent-ils ?
Temps	<i>Time</i>	Quand apprennent-ils ?
Évaluation	<i>Assessment</i>	Jusqu'où est allé cet apprentissage ?

Source: (van den Akker, 2003)

Au regard de tout ce qui précède sur les différentes compositions du curriculum, il nous semble judicieux de montrer que le curriculum dès sa conception jusqu'à son implémentation devrait donc se structurer sur les quatre points fondamentaux qui sont:

- Les besoins, qui déterminent la nécessité d'un curriculum dans un contexte socio professionnel et économique précis et dans lequel ce curriculum est apte à répondre aux attentes de ce contexte.

- Les finalités de ce curriculum, qui représentent la visée et le point d'ancrage de ce curriculum.

L'organisation structurelle, qui quant à elle détermine non seulement les contenus thématiques en rapport aux besoins du contexte et les finalités du curriculum, les

méthodes pédagogiques, les activités et expériences d'apprentissage appropriées au contexte sociale, mais aussi le cadre temporaire qui est relatif aux horaires des activités d'apprentissage et les découpages temporaire sur la durée des séquences d'apprentissage, la durée semestrielle et la durée globale ou annuelle des enseignements.

Le système d'évaluation, qui déterminera d'un côté les types et les formes d'évaluation et de l'autre côté les sentions relatives au système d'évaluation.

Les différents points ci-haut mentionnés nous permettent ainsi de montrer quel peut être la portée d'un curriculum relative aux difficultés des diplômés à trouver de l'emploi et à lutter efficacement contre le chômage. Il est nécessaire de planifier un curriculum ou tout simplement un programme d'enseignement qui tient compte de réelles aspirations et besoins de chaque société, afin de développer non seulement les méthodes d'enseignement, les types d'activité d'apprentissage adéquats pour promouvoir le développement des compétences adéquates pouvant permettre à ces diplômés de s'insérer aisément dans le monde de l'emploi.

Le curriculum regorge plus d'une conception en fonction des écoles des recherches et même des pays. Ces différentes conceptions jouent un rôle déterminent dans la conceptualisation, l'implémentation, l'évaluation et les réformes de tout système éducatif en rapport avec ce curriculum. Jonnaert (2015) identifie deux courants curriculaires déterminants soit du système anglo-saxon ou alors du système francophone et de l'Europe.

Le courant curriculaire anglo-saxon et nord-américain est une conception du curriculum dans lequel le curriculum va au-delà du simple programme d'enseignement. Cette conception est celle prônée par les précurseurs du curriculum comme (Bobbitt, 1918, 192471 ; Dewey, 1899, 190272 ; etc.), et est également soutenue par les recherches et chercheurs plus ou moins récents comme (Keeves,1992, Jackson, 1992, Connelly et coll., 2008, Pinard, 200976 ; etc.). Pour le courant anglo-saxon et nord-américain, le curriculum est plus large et plus englobant. Il représente tous les éléments structurels d'un système éducatif, y compris le programme éducatif lui-même.

Un curriculum est constitué d'une large concertation dont le programme éducatif est en amont et ensuite toutes les autres orientations qu'il fait relatives à l'action pédagogique. Il s'agit principalement de:

- « - il suggère les lignes directrices pour les activités d'enseignement et d'apprentissage ;
- il fournit des indications relatives au matériel didactique, aux manuels scolaires, aux guides pédagogiques, etc. ;
- il régit le régime pédagogique ;
- il régit le régime linguistique ;
- il détermine les axes de la formation des enseignants ;
- il suggère des stratégies éducatives à mettre en place pour atteindre les orientations précisées dans le curriculum ;
- il définit une série de directives pour l'évaluation, autant des acquis des élèves que des enseignements, voire de l'ensemble du curriculum lui-même ; Par ailleurs pour opérationnaliser ce plan d'action pédagogique, le curriculum définit en outre un *plan d'action administratif* pour la mise en œuvre de l'ensemble de ces éléments. » (Jonnaert 2015, pp. 16-19).

Dans cette perspective, il est évident que le curriculum est dense et englobe une vision générale du système éducatif. Jonnaert (2015) dira alors à cet effet que « le curriculum dépasse largement les questions technicistes d'analyse, de hiérarchisation et de codification de savoirs, d'écriture d'objectifs ou de formalisation de compétences dans des programmes éducatifs, ces derniers n'étant que des *moyens* pour la mise en œuvre des orientations précisées dans le curriculum ». (Jonnaert 2015, p. 19). Ce courant curriculaire met également l'accent sur les expériences de vie des apprenants, le pragmatisme et la concrétisation de l'apprentissage par les compétences selon Dewey (1938).

Le courant curriculaire franco-européen est celui le plus récent et offre une conception plus stable du curriculum. Ce courant est plus orienté vers les programmes éducatifs et les contenus thématiques y afférant, pour la concrétisation des enseignements. Reuter et coll. (2007) diront alors à cet effet

(...) on entend par programmation didactique le processus de planification temporelle des contenus d'enseignements d'une discipline. Dans son sens large, la programmation didactique est consubstantielle au système d'enseignement et constitue un des traits importants de la forme scolaire, qui envisage la découverte progressive des contenus d'enseignement dans le cursus scolaire : c'est le curriculum qu'on peut définir comme l'ensemble des programmes disciplinaires ; (...) le curriculum désigne la programmation des contenus d'enseignement tout au long de la scolarité (...). (Reuter et coll. 2007, p. 185)⁸².

Le constat fait après cette déclaration est celui d'un curriculum qui regroupe un ensemble de *programmes éducatifs* construits sur des bases disciplinaires. Dans cette perspective, le curriculum est compris comme un ensemble : « (...) des contenus d'enseignement finalisés, subordonnés à des objectifs transmis méthodiquement (...). » (Danvers 1992, p. 68). (Jonnaert 2015) ajoutera que : « dans cette littérature franco-européenne, curriculum et programmes éducatifs se complètent. Ils traitent prioritairement de savoirs, de matières et de disciplines scolaires, de contenus d'apprentissage, de leurs fondements épistémologiques, de leur programmation, de leur structuration, de leur organisation et de leur évaluation ». (Jonnaert 2015, p. 18).

Dans cette perspective, le curriculum peut aussi être considéré comme un modèle qui selon Jonnaert (2015) « peut être considéré comme une représentation simplifiée d'un objet, d'une situation, d'un phénomène, d'une réalité ou encore d'un système, dont on peut se servir pour mieux appréhender l'objet, la situation, le phénomène, la réalité ou encore le système que l'on souhaite étudier ou évaluer. La modélisation d'un objet est préalable à un processus de son évaluation ». Bertrand et Balis (2004) établissent quelques critères qui permettent de développer un modèle.

- il doit être *précis* et reproduire la réalité de la façon la plus fidèle possible ;
- il doit être une *représentation simplifiée* de la réalité ;
- il doit être construit afin de *faciliter les activités et les observations* du chercheur sur le phénomène analysé.

Les Types de Curriculum et les Modèles du Curriculum

Les Types de Curriculum

Le curriculum n'étant pas constitué uniquement que du programme éducatif est un vaste ensemble qui regroupe plusieurs informations dont la réalité, les tenants, la réflexion et la mise en application se situent à plusieurs niveaux sur le plan international et national.

On distingue à cet effet plusieurs types de curriculum en fonction soit du niveau de prise de décisions soit alors du niveau d'application du curriculum.

Pour (Nkeng et Mambeh 2007, p. 8), il existe cinq types de curriculum qui seront reconnus par biens d'autres chercheurs et répartis comme suit :

Du Curriculum formel ou le curriculum prescrit vers le curriculum réel

C'est le plus haut niveau du curriculum, dont la conception tient principalement compte des aspirations et de la vision globale du pays sur le plan national et international.

Encore appelé le curriculum explicite, il représente selon (Roux 2011, p. 14) « un ensemble explicite d'instructions structurant le déroulement de l'activité d'enseignement. ».

Legendre pour sa part va le définir comme un [...] constitutif d'un projet de formation que se donne une société. [...] Il sert essentiellement à définir les grandes orientations, devant imprimer une direction aux changements à opérer [...] [Il est] unitaire et défini par un ensemble d'écrits, il offre ainsi un cadre général à l'intérieur duquel effectuer ces changements. (Legendre 2008a, p. 46). Le curriculum explicite est un ensemble de textes officiels qui donne la ligne et les indications générales et font des prescriptions et des recommandations sur la mise en applications du système global de l'éducation. Si la réalité du terrain laisse entrevoir d'autres possibilités sur la mise en application du processus enseignement apprentissage, il va sans dire que les recommandations tenues par le curriculum formel doivent tenir compte la compréhension et les variations des contextes. Perrenoud dira alors que : « [...] curriculum prescrit n'a d'effets qu'à travers la représentation que s'en font les professeurs et la traduction qu'ils en donnent en classe au moment d'enseigner, mais aussi à travers leurs exigences au moment

d'évaluer» (Perrenoud, 2000). Depaver et Noel ajouteront qu'« Il n'est pas rare de constater dans certains pays des divergences dans son application bien que le curriculum officiel soit national» (Depaver et Noël, 2005, p. 23). C'est pour cette raison que l'on peut constater un déséquilibre au niveau de l'application des textes officiels et sur le respect scrupuleux des recommandations relatives à une politique éducative. C'est cette optique que Legendre ira plus loin pour montrer le *curriculum réel* comme « [...] la partie explicite ou implicite d'un curriculum qui est effectivement appliqué dans la réalité d'un système d'éducation, d'une école, d'une classe d'une entité de formation » (Legendre, 2005, p. 329). Le curriculum prescrit n'est-il donc pas finalement lié à son niveau de compréhension par les acteurs de terrain et aux contextes ? Legendre affirme en effet que: « Le curriculum réel est multiple et divers puisqu' il est étroitement lié à son contexte d'application et aux acteurs qui l'appliquent » (Legendre 2008a, p. 46).

Les recherches menées par (Jonnaert 2015) ont montré que (Perrenoud 1985)⁸⁴ a introduit une distinction entre *curriculum formel* ou *officiel* et *curriculum réel* tels qu'ils sont évoqués par (Forquin 2008, p. 85). Perrenoud (1984) a une vision de précurseur par rapport au niveau de (Keeves 1992, p. 86) qui font autorité jusqu'à ce jour : le *curriculum officiel* (*intended curriculum*), le *curriculum implanté* dans les salles de classe (*implemented curriculum*) et le *curriculum maîtrisé par les élèves* (*achieved curriculum*). Bien plus, (Perrenoud 1984, p. 87) évoque un niveau curriculaire non abordé par (Keeves 1992, p. 88), le *curriculum caché*, qui évoque les intentions non exprimées par les acteurs du curriculum, des politiques et des fonctionnaires chargés de l'élaboration du curriculum jusqu'à l'enseignant chargé de sa mise en œuvre dans les salles de classe.

Le Curriculum Informel

Le curriculum informel est l'ensemble de textes qui ne sont pas pris en compte par les enseignants, les éducateurs et même l'administration dans l'élaboration du curriculum officiel, pourtant ces éléments sont aussi importants dans la réalisation du processus d'enseignement-apprentissage. Nous pouvons noter l'exemple de certains matériels didactiques utilisés dans des différentes localités pour la mise sur pied d'un enseignement formel.

Le Co- Curriculum ou Le Curriculum Extra

Celui-ci se réfère à l'ensemble des activités et expériences d'apprentissage auxquelles les apprenants sont parfois soumis par leurs enseignants dans l'optique d'atteindre certains résultats. Ces activités et expériences d'apprentissage ne figurent pas dans le curriculum officiel. L'enseignant est donc libre d'introduire une activité dans son enseignement. Le curriculum extra fait généralement référence aux jeux, au sports, clubs scientifiques organisés et créés dans les écoles et qui permettent aux apprenants d'acquérir un certain nombre d'informations indispensable pour son épanouissement intellectuel.

Le Curriculum Caché

Encore appelé le curriculum implicite, celui-ci est caractérisé par un ensemble éléments de l'expérience et des activités de l'école qui ne sont pas structurés dans le programme ou les textes officiels. Ce sont des éléments désignés comme non académiques. Cependant, ils influencent considérablement le processus éducatif et peuvent être manifestés par les attitudes, les comportements, les habiletés de chaque apprenant. (Nkeng et Mambeh 2007, p. 8), affirment que le curriculum caché est souvent responsable des valeurs des apprenants qu'ils exhibent dans la vie courante. Le curriculum caché inclut selon eux, ce que les enfants apprennent en regardant les autres faire, comme la façon de s'habiller, de manger, de se comporter ou alors de communiquer.

À partir de ces différents types de curriculum, nous voyons dans quel mesure les programmes peuvent être élaborés dans le strict respect des textes officiels mais en

tenant davantage compte des aspirations de la société, en ciblant quels types de compétences avons-nous besoins pour promouvoir une évolution objectives dans nos sociétés qui est portée à long terme par des citoyens compétents et compétitifs sur le marché de l'emploi.

Les Modèles du Curriculum

Les modèles de curriculum sont construits quant à ce qui les concerne dans l'optique de s'assurer ou de répondre de manière spécifique et objective à des préoccupations éducatives bien précises. À cet effet, un modèle de curriculum peut être une solution à une partie du problème ou peut tenter de résoudre un problème spécifique de manière générale.

Un modèle de curriculum doit donc être pratique, réaliste, efficient et inclusif. Il doit ainsi être développé sous la base des orientations telles que :

- Instrumentale ; le curriculum doit être accentué dans l'atteinte des objectifs. Il doit être systématique, basé sur une analyse systémique consciencieuse. Dans cette orientation, les objectifs sont clairement formulés en des termes mesurables et le diagnostic des besoins doit se faire sous forme des objectifs, les expériences et des activités d'apprentissage et d'évaluation.

Communicative ; cette orientation permet de mettre toutes les parties prenantes de l'éducation au centre des réflexions et des négociations sur le curriculum, qui doit être mis en place. Le processus de planification du curriculum s'appuie ainsi sur l'importance de la communication entre ces parties prenantes afin d'élaborer un curriculum consensuel qui répond efficacement aux réels besoins de toute la société.

Artistique ; le curriculum doit être un chef d'œuvre artistique élaboré par des artistes qui au terme des consultations et des communications sur les aspirations de la société doivent pouvoir apporter la douche finale en tenant compte de leur vision personnelle sur le curriculum.

Pragmatique ; cette orientation requière un ensemble d'usages pratiques des produits du curriculum. Le curriculum de ce point de vue, est développé sur la base des résultats concrets et des compétences pratiques dont doivent jouir les apprenants au terme

d'une formation ou d'un programme. C'est la raison pour laquelle le développement du curriculum et son évaluation dans ce contexte vont de pair pour assurer l'effectivité des objectifs.

Les modèles de curriculum sont ainsi organisés dans le but de mettre sur pied de manière systémique et transparente un système éducatif de qualité plus pratique, utile et efficace pour trouver les solutions aux difficultés sociales liées à l'éducation.

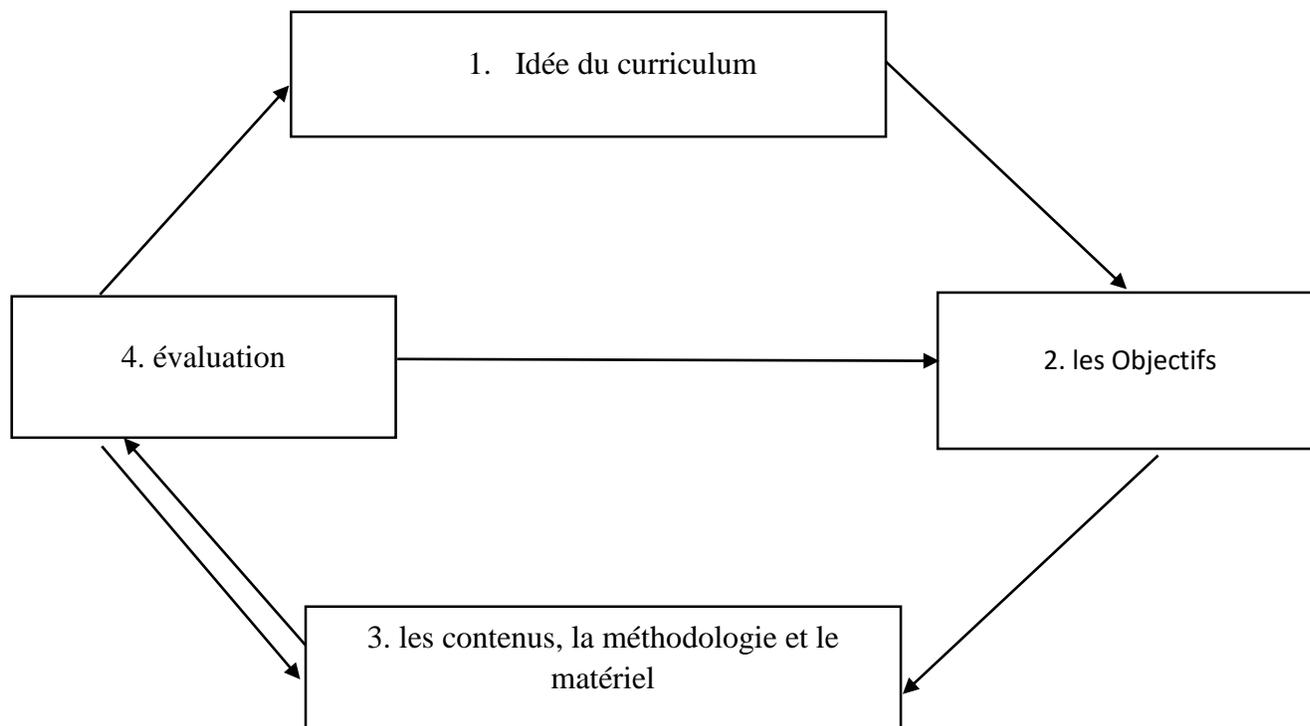
Il existe plusieurs modèles de curriculum selon les points de vue des auteurs. (Keng et Mambeh 2007, pp. 23-30) dénombrent sept différents modèles de curriculum. Ces modèles disposent d'un certain nombre de composantes selon les développeurs et selon leurs approches et leurs orientations philosophiques. Quelques-uns, en fonction de leurs particularités porteront notre attention dans cette réflexion.

Le Modèle Objectif

Il est développé sous l'influence de la psychologie behavioriste. Selon ce modèle, le curriculum doit débiter par des buts et des objectifs clairs et spécifiques. (Nkeng et Mambeh 2007, p. 23) affirment à cet effet que ces objectifs doivent spécifier les résultats attendus en termes des comportements spécifiques mesurables. D'après (Gatawa 1990, p. 30), ce modèle comprend quatre étapes, dont la première est relative à la déclaration des buts, qui découlent de l'analyse autour des objectifs. La deuxième étape se situe sur la construction d'un curriculum dans le but d'atteindre les objectifs. La troisième étape fait référence aux expériences et activités d'apprentissage permettant de tester les capacités du curriculum à atteindre chacun de ses objectifs. La quatrième et dernière étape concerne la communication du curriculum par les enseignants sur le canevas conceptuel des objectifs.

Ce modèle se présente comme suit

Figure 2.3: le modèle objectif



Source: adaptation de Gatawa, B.S.M. (1990). *The politics of school curriculum: an introduction*. Harare: Jongwe press

Il est indispensable de remarquer que l'évaluation dans ce modèle se fait à tous les niveaux ou toutes les étapes du curriculum. Par ailleurs, les contenus, la méthodologie et le matériel sont issus des objectifs qui permettent objectivement de les déterminer.

Le Modèle De Processus

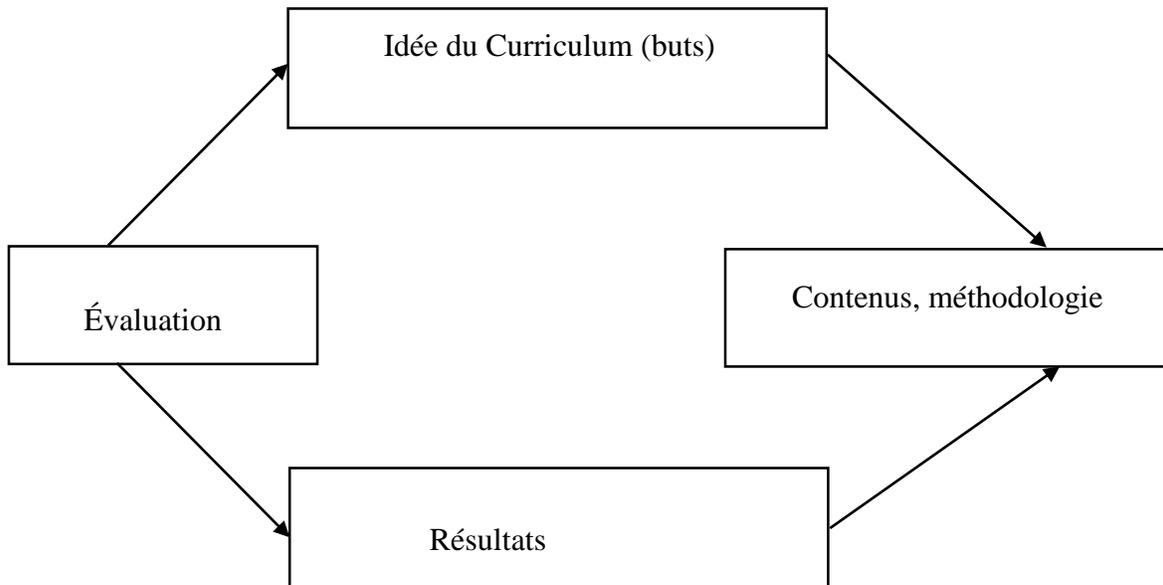
Contrairement au modèle objectif, le modèle de processus ne met pas les objectifs au centre du curriculum. Développé par Lawrence Stenhouse, ce modèle selon lui apparaît plus important et plus efficace que le modèle objectif. Pour Stenhouse cité par Urebu (1985), la priorité dans l'élaboration d'un curriculum se situe au niveau des contenus et non sur les objectifs.

Le modèle de processus suppose selon Gatawa (1990) que:

- Chaque contenu a sa valeur, cependant, ce dernier ne peut être sélectionné sous la base des objectifs.
- Chaque contenu implique des procédures, les concepts et les critères qui peuvent être utilisés pour apprécier et évaluer le curriculum.
- La transformation de contenus en objectifs pourrait déformer les résultats des connaissances.
- Les activités d'apprentissage ont leurs propres valeurs et peuvent être mesurables en termes de leurs propres standards. Pour cette raison ajoute-t-il les activités peuvent développer leurs propres standards. (Gatawa 1990, p. 30).

Le modèle de processus se présente comme suit :

Figure 2.4: le modèle de processus



Source: adaptation de (Gatawa, B.S.M. 1990). *The politics of school curriculum: an introduction*. Harare: Jongwe press

Il est indispensable de noter que dans le modèle de processus selon (Nkeng et Mambeh 2007, p. 25),

- Les contenus et la méthodologie dérivent des buts; chaque ayant des résultats par lesquels il sera évalué.

- L'évaluation résulte des résultats qui sont élaborés en objectifs et qui à leur tour influenceront plus tard les contenus et la méthodologie.

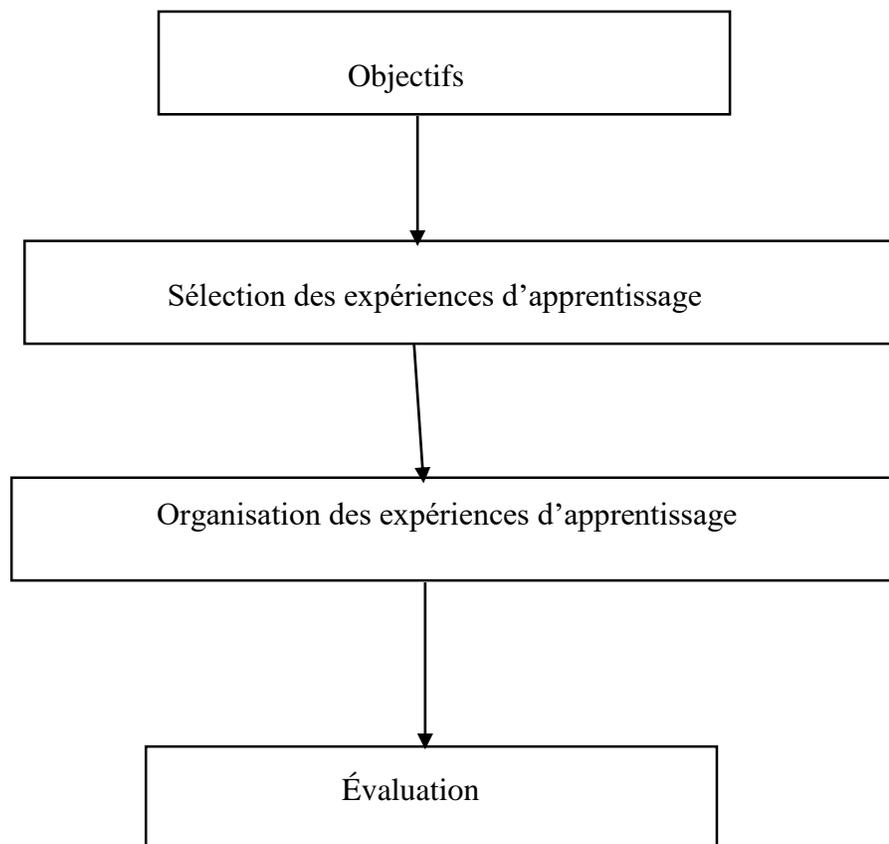
Le Modèle de Tyler

Ralph Tyler, cité par (Nkeng et Mambeh 2007, p. 25), récence quatre questions essentielles dans le processus d'élaboration d'un curriculum selon le modèle de Tyler à savoir:

1. Buts et objectifs – quels buts éducationnels est ce que l'école cherche à atteindre?
2. Contenu – quelles expériences éducationnelles pourraient être fournies aux apprenants pour les aider à atteindre ces buts?
3. Méthodologie – comment organiser ces expériences éducationnelles ?
4. L'Éducation – comment peut-on évaluer l'éducation pour voir si les buts sont atteints ?

Le modèle de Tyler se présente de la manière suivante :

Figure 2.5: le modèle de Tyler



Source : adaptation de Urevbu, A.O. (1985, p. 20). Curriculum Studies.

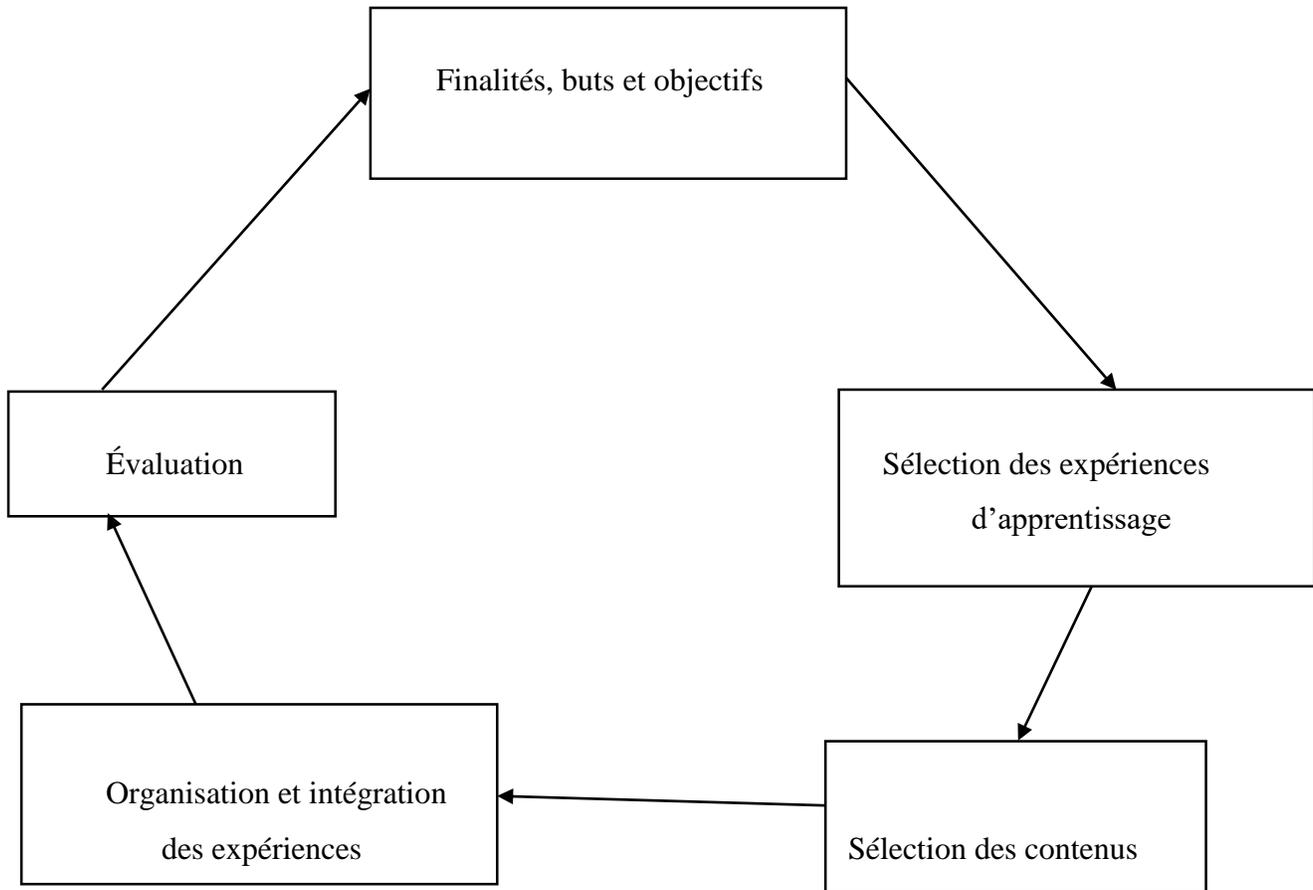
Il faut impératif de préciser ce modèle est linéaire, il commence par les objectifs et s'achève par l'évaluation. Dans ce modèle précisent (Nkeng et Mambeh 2007, p. 26) qu'il est important de noter que:

- Les objectifs sont à la base pour la sélection et l'organisation des expériences d'apprentissage.
- Les objectifs sont à la base de l'évaluation du curriculum
- Les objectifs dérivent des apprenants, de la vie contemporaine et des matières spécifiques.

Le Modèle de Wheeler

Il est issu du modèle de Tyler. Si le modèle de Tyler est linéaire, Wheeler va développer le sien sur une nature cyclique. L'évaluation chez Tyler est terminale tandis que chez Wheeler est continue et influence chaque étape du modèle. (Nkeng et Mambeh 2007, p. 26) affirmeront à cet effet que ce modèle illustre la dynamique de la nature du processus du développement du curriculum. Il prend sa base sur les besoins et les intérêts de la société et pense que ces besoins peuvent changer à tout moment alors les objectifs aussi changeront. Contrairement au modèle de Tyler, le modèle de Wheeler est formulé en cinq étapes. Après la sélection des expériences d'apprentissage, Wheeler introduira la sélection des contenus avant de poursuivre avec l'organisation et l'intégration des expériences. Le schéma du modèle de Wheeler se présente comme suit:

Figure 2.6: le modèle de Wheeler



Source: adaptation de (Urevbu, A.O. 1985, p. 20).

Wheeler cité par (Nkeng et Mambeh 2007, p. 26) prétend que:

- Les finalités doivent être discutées comme comportements référant au produit final de l'apprentissage qui permettent de produire les finalités ultimes et fondamentaux;
- Les finalités sont formulées du général au particulier dans la planification du curriculum ;
- Les contenus se distinguent sur la base des expériences d'apprentissage, qui déterminent ces contenus.

Le Modèle de Kerr

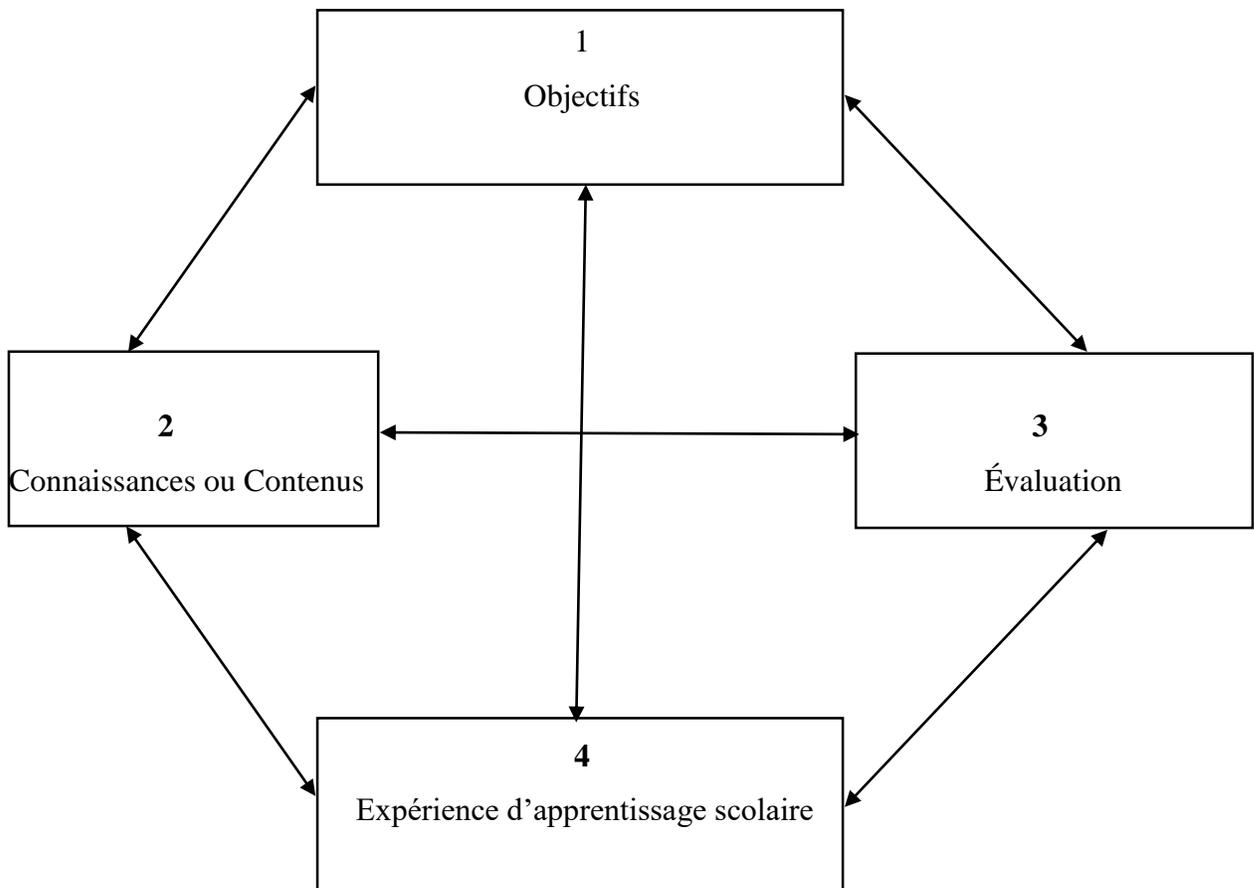
Le modèle de Kerr, à travers plusieurs caractéristiques se ressemble à celui de Wheeler et même celui de Tyler. Cependant, il va se démarquer des autres à travers d'une part une division à quatre éléments et d'autre part grâce à sa nature cyclique.

Ces quatre domaines sont présentés par (Urevbu 1985, p. 23) en:

- Objectifs,
- Connaissances ou les contenus,
- Évaluation et
- Expérience d'apprentissage scolaire.

Le modèle de Kerr se présente de la manière suivante:

Figure 2.7: Le modèle de Kerr



Source: (Nkeng et Mambeh 2007, p. 28):

Le modèle de Kerr regroupe plusieurs particularités importantes pour un bon curriculum, dynamique et objectif. Ces particularités sont les suivantes :

- Les quatre domaines du curriculum identifiés dans ce modèle sont directement et indirectement interactifs,

- Les objectifs dérivent des expériences d'apprentissage scolaires et des connaissances.

(Nkeng et Mambé 2007, p. 28) affirment par ailleurs que les objectifs dans ce modèle de Kerr sont divisés en trois groupes tels que:

- Affectifs
- Cognitifs
- Psychomoteur.

Cette division des objectifs nous semble importante dans la mesure où cela permet à une formation de ne pas rester focaliser sur un seul aspect de la compétence mais de toucher tous les trois domaines de compétence indispensable pour une formation complète et parfaite de chaque apprenant.

Le modèle de Kerr identifie par la suite les indicateurs qui doivent être pris en compte pour les connaissances. Celles-ci doivent ainsi être :

- Organisées
- Intégratives
- Divisées en séquences
- Renforcées.

Par ailleurs, l'évaluation dans le modèle de Kerr confirme (Nkeng et Mambé 2007, p. 30) est une sorte de collecte des informations indispensables pour une prise de décision concernant le curriculum. Tandis que les expériences d'apprentissage scolaires quant à elles sont influencées par: les réalités sociales, la communauté éducative, les relations entre les enseignants et les apprenants, les différences individuelles, les méthodes d'enseignement, les contenus des enseignements et la maturité des apprenants. Ces expériences se feront évaluer grâce aux tests, les interviews, les appréciations et bien d'autres méthodes d'évaluation objectives.

Implémentation du Curriculum

L'implémentation du curriculum peut se définir comme une relation étroite et d'entente entre les programmes d'enseignement et l'environnement social et professionnel dans lequel ce programme est appliqué.

Pour Tambo (2012) cité par (Nguiamba, 2021, p. 41) l'implémentation du curriculum est le fait l'enseignant mette en opération les décisions qui sont prise dans les étapes de planification, particulièrement les méthodes d'enseignement, les activités d'apprentissage. Toutefois, il y a véritablement implémentation lorsque l'enseignant interagit avec les apprenants.

Nguiamba (2021) identifie ainsi quelques concepts et approches d'implémentation du curriculum qui sont :

- L'implémentation du curriculum comme sujet d'analyse politique
- L'implémentation du curriculum comme un concept administratif
- L'implémentation du curriculum comme une action instrumentale
- L'implémentation du curriculum comme une action interprétative
- L'implémentation du curriculum comme un processus
- L'implémentation du curriculum comme un processus personnel et social
- L'implémentation du curriculum comme un processus hiérarchisé
- L'implémentation du curriculum comme un processus dispersé et décentralisé
- L'implémentation du curriculum comme un changement de processus.

Par ailleurs, elle énumère également les modèles d'implémentation du curriculum et des programmes. Il s'agit de :

- Des modèles classés sur la base du paradigme de l'entreprise comme
 - L'approche programmée
 - L'approche adaptative-évolutive

Des modèles classés sur la base des préoccupations sociales qui sont

- Le modèle de dépassement de la résistance au changement
- Le modèle d'adoption basé sur les préoccupations
- Le modèle du développement organisationnel
- Des modèles classés sur la base des perspectives des décideurs

- Une perspective d'avenir
- Une perspective en amont.

Revue Empirique

Encore appelée la recension des écrits sur une problématique donnée, la revue empirique est une période cruciale dans une recherche scientifique. Ndié (2003) pense que c'est un ensemble des productions scientifiquement prouvées autour d'une thématique d'étude. Faire un inventaire des réflexions scientifiques permet de voir l'ampleur et l'état de connaissances sur un thème de recherche précis. C'est dans cette logique que (Nna Mondo 1997, p. 11) parlera d'« un ensemble organisé d'idées, de concepts abstraits pour un domaine particulier qu'il décrit et explicite ».

L'étude portée sur les programmes de langues étrangères dans les universités d'État regorge une très grande importance dans un contexte de plus en plus professionnalisant et orienté vers l'employabilité. Les programmes de langues étrangères recouvrent des réalités multiples avec des enjeux multivariés dont le principal dans le cadre de l'enseignement supérieur au Cameroun devrait tourner autour des opportunités d'emplois que ceux-ci peuvent offrir à leurs diplômés. Cependant, l'efficacité d'un programme éducatif est tributaire du choix thématique et de ses capacités à répondre conséquemment aux besoins de la société. Elle permet de faire face aux défis de la société en général et ceux du secteur de l'éducation en particulier.

L'enseignement supérieur en général et au Cameroun en particulier se veut de plus en plus participatif au développement non seulement des connaissances, capacités intellectuelles et des mentalités mais aussi des conditions de vie des diplômés. Pour y parvenir, il va adopter en son sein une formation qui met l'emphase sur les réalités environnementales afin de promouvoir la professionnalisation des enseignements. Il nous revient donc dans ce chapitre de le présenter globalement d'une part d'un point de vue évolutif et d'autre part en rapport avec le contexte camerounais.

Il va sans dire que l'enseignement supérieur ne saurait véritablement se professionnaliser s'il ne se rapproche pas des structures professionnelles qui assurent la

mise en application des ressources thématiques et notionnelles. Celui-ci prend corps à travers une formation en alternance qui constitue ainsi un processus de développement des compétences combinées et mobilisées en situation problème et dont l'enseignement supérieur a besoin pour parfaire le parcours de formation.

Il est évident que la professionnalisation des enseignements doit également s'appuyer sur la qualité de la formation qui rassure sur le respect des règles, des normes et conventions pour garantir une éducation utilitaire et dont les objectifs sont en étroite ligne avec les réels besoins de la société. Celle-ci nous permet donc de nous interroger sur l'adéquation entre la demande qui constitue les besoins de la société et l'offre qui par contre relève de la formation en elle-même et dont la symbiose entre les deux entités concoure à une expérience professionnelle qui s'ajuste à travers un apprentissage intégratif et interactif.

Certes, l'efficacité d'un programme d'enseignement supérieur tient ainsi compte du rapprochement entre la société avec ses réalités et la finalité dudit programme éducatif. Il va sans dire que cette efficacité s'appuie sur des facteurs bien clarifiés qui déterminent sa probation. Il est donc nécessaire de s'appesantir un tant soit peu sur ces facteurs déterminants de l'efficacité des programmes de langues étrangères afin d'établir objectivement le lien entre ces différents facteurs et l'efficacité de ces programmes à assurer des opportunités d'emplois à leurs diplômés.

Dans cette partie consacrée à la revue de la littérature, l'accent sera tout d'abord mis sur l'examen des facteurs déterminants de l'efficacité des programmes d'enseignement en général et ceux des langues étrangères en particulier quant à leur contribution à l'insertion professionnelle des diplômés au Cameroun. Ensuite, il sera question de poser un regard de manière générale sur l'efficacité relative que possèdent les langues étrangères dans les universités d'État à garantir des opportunités d'emplois au Cameroun. Par ailleurs, un regard plus précis sera ensuite posé sur la capacité de chacune de ces langues à assurer des opportunités d'emplois aux diplômés issus des programmes de ces différentes langues dans les universités d'État. En fin, un accent particulier sera mis sur l'existence d'autres langues étrangères à l'efficacité comparativement supérieure à celles des langues étrangères présentes dans les universités

d'État au Cameroun pour assurer des meilleures opportunités d'emploi chez les diplômés issus de ces programmes dans l'enseignement supérieur.

Efficacité des Programmes de Langues Étrangères dans les universités d'État au Cameroun

Tout système de formation en général et celui de l'enseignement supérieur en particulier repose principalement sur une mission fondamentale qui est celle de répondre efficacement aux besoins de la société. De cette mission, l'enseignement supérieur ne saurait se limiter simplement sur la transmission des connaissances de l'enseignant aux apprenants. Pour le cas échéant, celle-ci doit se faire à travers l'insertion socioprofessionnelle des diplômés dans la vie active ou dans le monde professionnel grâce à un renforcement de la promotion des opportunités d'emplois. Pour y parvenir, il devra donc satisfaire la demande socioprofessionnelle à travers la formation d'une main d'œuvre abondante et qualifiée pour améliorer la performance et la compétitivité et garantir en même temps des opportunités d'emplois afin de faciliter l'insertion professionnelle de ces diplômés. L'élaboration des programmes d'enseignement en général et ceux des langues étrangères en particulier doit ainsi favoriser le développement des compétences globales et spécifiques de chaque apprenant dans un domaine d'activité précis. Tout type de programme et en occurrence celui des langues étrangères au Cameroun devra donc se rythmer à cet idéal très profitable à la société en général et aux diplômés en particulier. Platon pense à cet effet que la prospérité de la cité dépend d'une éducation correcte de la jeunesse ; au cas contraire, c'est la catastrophe qui est envisagée.

Le contexte actuel animé par des profondes mutations socioéconomiques et professionnelles interpelle tout le système éducatif en général et l'enseignement supérieur en particulier sur la nécessité de s'adapter à des programmes, objectifs et méthodes plus fiables quant à la quête d'un meilleur rendement sur le plan des opportunités d'emplois pour les apprenants. L'efficacité des programmes d'enseignement devient ainsi une priorité majeure ; car elle est garante de la satisfaction des besoins tant éducatifs que socioprofessionnels et économiques de la société.

Il est question de s'assurer de l'efficacité des programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun et dans le contexte de la professionnalisation des enseignements universitaires, alors, il est de prime à bord nécessaire d'identifier et de clarifier les différents facteurs déterminants de l'efficacité pouvant contribuer à assurer des meilleures opportunités d'emplois pour les diplômés issus de ces programmes au Cameroun.

Les Facteurs Déterminants L'efficacité D'un Programme à Garantir les Opportunités D'emplois Au Cameroun

Il est incontestablement vrai que l'éducation en général et la formation universitaire en particulier doivent résolument se pencher vers l'amélioration des apprentissages dans le souci de faire émerger une éducation plus utile et rentable à la société en général et aux diplômés en particulier; il va sans dire que cette éducation et plus précisément l'enseignement supérieur au Cameroun doivent nécessairement faire l'objet d'une évaluation qui vise à assurer l'efficacité des programmes éducatifs de ce dernier pour garantir des lendemains meilleurs aux diplômés issus de ces programmes. Il est donc judicieux de penser à des programmes d'enseignements objectifs pour ne plus former dans le seul but de former mais former pour garantir des capacités et des opportunités d'emplois aux diplômés. C'est dans cette logique que (Gangloff et al., 2009, p. 3) affirment que: «la mise en place d'une évaluation des enseignements et des formations est une obligation mainte fois affirmée par les textes relatifs aux universités... »

L'enjeu fondamental ici est à cet effet celui d'améliorer l'efficacité de certains programmes universitaires en occurrence ceux relatifs aux langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun sur les opportunités d'emplois que ceux-ci peuvent garantir aux diplômés afin de lutter efficacement contre le chômage et le sous-emploi des diplômés.

(Sall et De Ketele, 1997, p. 119) pensent que l'évaluation d'un système de formation ou d'un programme éducatif repose principalement sur trois aspects clés qui sont l'efficacité, l'efficience et l'équité, Ben Abid-Zarrouk et al. (2013) cités par (Coulibaly et Ben Abid-Zarrouk: 2019, p. 89) identifient cinq facteurs qui permettent

d'évaluer l'efficacité d'un système de formation ou un programme éducatif. Il s'agit de: l'efficacité interne, l'efficacité externe, l'efficacité, l'équité et la qualité. Ils déclarent à cet effet que ces indicateurs ou facteurs répondent chacun à son niveau des objectifs bien spécifiques (Coulibaly et Ben Abid-Zarrouk, 2019, p. 89).

L'Efficacité Interne

(Sall, 1997, p. 104) affirme que l'un des domaines dont s'intéresse l'efficacité interne est les programmes d'enseignements ou de formation, il va sans dire que ces derniers s'appuient tous principalement sur les besoins et les intérêts de la société dans laquelle ils sont implémentés. Il pense à cet effet que les objectifs ici doivent tendre vers les « savoir, savoir-faire et savoir-être ». Toute chose utile et indispensable pour les diplômés de ces programmes, car c'est grâce à ces trois degrés de savoir que l'étudiant pourra efficacement conquérir le monde de l'emploi. Eicher (1983) le montrait déjà bien de temps avant lui lorsqu'il déclarait que: « l'efficacité interne, on fait le choix de l'estimation de l'efficacité pédagogique mesurée par des résultats à des tests de connaissances ». Il semble évident que l'efficacité interne tient donc aussi compte des performances des apprenants face à des situations données.

L'objectif principal de l'efficacité interne est de montrer le lien sur les résultats le nombre des diplômés sortants par rapport au nombre d'étudiants inscrits, il n'en demeure pas moins vrai qu'elle met aussi un accent particulier sur la qualité de ces diplômés. Nous parlerons alors de l'efficacité interne quantitative qui s'appuie sur le nombre des licenciés qui sortent d'un programme de formation, en occurrence les programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun. Certes le nombre de licenciés issus de ces programmes peut être considérable et même satisfaisant mais il est davantage plus important de se questionner sur leurs capacités à accéder dans le monde professionnel. C'est dans cette logique qu'on parlera de l'efficacité interne qualitative. Celle-ci met alors un accent particulier sur les contenus des programmes, leur processus et leurs objectifs. Il est capital à ce niveau de s'intéresser plus précisément sur leurs référentiels de compétences et des métiers, de s'interroger sur l'adéquation entre ces programmes et les réels besoins de la société. En somme, le type d'homme visé par ces programmes et les opportunités d'emplois à fournir. Sall et De Ketele, (1997) pensent à cet effet que

l'évaluation de l'efficacité interne doit aussi concerner les aspects quantitatifs que les aspects qualitatifs. Ils déclarent alors que: « l'évaluation de l'efficacité interne prend en compte les produits ou effets internes au système en son sein. C'est-à-dire les performances...» (Sall et De Ketele, 1997, p. 11). C'est pourquoi, un an avant cette déclaration (Sall, 1996, p. 94) affirmait déjà que lorsque l'efficacité interne est appréciée qualitativement, elle exprime : « le rapport entre les connaissances et les compétences après et avant la formation ». De ce fait, les programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun doivent se soucier fondamentalement du renforcement de capacités et de performances de leurs diplômées dans leur planification et leur développement dans le but de garantir des opportunités d'emplois aux diplômés. Ces capacités doivent également tenir compte de la demande sur le plan socioprofessionnel. Les programmes de langues étrangères doivent ainsi s'établir et se développés sur la base d'un référentiel de métiers bien déterminés dans l'optique d'orienter spécifiquement le processus d'enseignement - apprentissage vers le développement des compétences y relatives. (Sall et De Ketele, 1997, p. 122) vont ainsi établir une différence claire entre l'efficacité interne de nature quantitative qui tient compte principalement de : « rapport entre le nombre des diplômés et le nombre d'inscrits, rapport entre le nombre de redoublement et l'effectif d'une cohorte »; et l'efficacité interne d'ordre qualitatif qui par contre prend en compte « toutes les études de plus-value pédagogique et des comparaisons de profils de compétences à la sortie par rapport à l'entrée ». Le (Minseup, 2018, p. 25) prévoit dans cette logique un suivi permanent des étudiants qui assure que chaque institution universitaire ou chaque programme d'enseignement universitaire dispose d'un mécanisme d'efficacité interne qualitative de suivi de ses étudiants tout au long de leur formation et même après.

Efficacité Externe

L'efficacité externe d'un programme éducatif est fondamentalement liée à l'exercice professionnel ou des compétences pratiques qu'un diplômé de ce programme est censé avoir faire ou développé au terme de sa formation. (Fadiga, 2003, p. 68) affirme à cet effet que: « l'efficacité externe des diplômés consiste à voir si à l'issue de la formation, ils sont bien en mesure de remplir les besoins pour lesquels ils ont été formés ». Cette déclaration remet sur la table le déterminant fondamental à l'origine de chaque formation ou programme éducatif qui est un référentiel de métiers pour lequel un programme ou une formation devrait exister. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle le (Minesup, 2018, p. 22) déclare que : « les institutions universitaires doivent veiller à offrir des formations pour l'employabilité ou l'auto emploi ». Les programmes éducatifs en général et ceux des langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun doivent donc assurer une adéquation formation-emploi afin de garantir des meilleures opportunités d'emplois à leurs étudiants au terme de leur formation universitaire. Cependant, il est important de noter que l'employabilité dont il est question ici doit être la résultante d'un diagnostic social pour que celle-ci soit basée sur la demande et les aspirations de la société et non sur la base de l'offre faite et proposée par le programme qui pourra ne pas répondre aux réelles aspirations de la société. Le (Minesup, 2018, p. 23) poursuit en affirmant qu': « aucune formation ... ne doit échapper à l'implication total et non partielle des différents corps de métiers ». Évaluer l'efficacité externe consiste alors à se questionner si le programme à l'issue de son implémentation peut garantir les emplois clairement identifiés, les étudiants au terme de cette formation peuvent-ils répondre efficacement aux exigences liées à ces emplois sur le plan professionnel? C'est dans cette logique que (Atangana Ondo, 2011, p. 74) soutient que: « l'efficacité externe soulève la question de l'utilité d'une école dans la société... il s'agit des valeurs socio productives des diplômés d'une unité d'enseignement ».

Les besoins de la société à l'instar du chômage des diplômés de l'enseignement supérieur en général et particulièrement ceux des programmes de langues étrangères reste et demeure persistants et même aggravants, il revient de questionner l'efficacité externe de ces programmes d'enseignement, car il convient de corroborer la déclaration de

(Atangana Ondo, 2011, p. 74) qui estime que l'efficacité externe d'un programme éducatif : « ... permet de savoir si l'éducation répond aux objectifs de la société et satisfait les besoins du marché du travail... elle permet aussi d'apprécier la capacité du système éducatif à préparer les élèves et les étudiants à leur rôle futur dans la société» Le (Minesup, 2018, p. 26) assure à cet effet que: « la mise en œuvre de l'approche par les compétences entraîne pour chaque institution universitaire d'entrer en relation avec les entreprises de son secteur...afin de les impliquer dans la définition des programme d'enseignement, la formation des apprenants... et d'encourager le développement des compétences directement sur le terrain ». Il y a donc lieu d'affirmer ici l'implication totale de la société à travers les entreprises et aussi les étudiants qui constituent les principaux bénéficiaires de tel ou tel programme d'enseignement et grâce à qui ce programme peut efficacement atteindre ses objectifs. Enjeu ici étant de satisfaire les besoins de la société en général et ceux des diplômés en particulier, à travers la baisse considérable du taux de chômage de ces derniers et éradiquer le sous-emploi. C'est dans cette optique que (Atangana Ondo, 2011, p. 74) poursuit en affirmant que: « apprécier l'efficacité externe d'un système éducatif, revient à se demander si les individus éduqués sont socialement et économiquement utile ou productifs ». L'efficacité externe repose donc sur le rendement, c'est-à-dire la capacité de production d'un programme éducatif par rapport aux réalités et besoins de la société. À cet effet, (Sall et De Ketele, 1997, p. 122) présente clairement l'efficacité externe d'un système de formation sur le plan qualitatif et sur le plan quantitatif.

Sur le plan quantitatif, il est question selon eux du ratio entre le nombre d'emplois obtenus à l'issue d'une formation par rapport aux nombre de diplômés. Aussi, le ratio entre le nombre d'emploi créés (auto emploi) par rapport au nombre de diplômés.

Sur le plan qualitatif, ils établissent que les « sorties et les entrées sont de nature qualitative » sur le rapport entre les compétences exigées et recherchées dans le monde professionnel et les compétences développées par un programme d'enseignement. C'est aussi le ratio sur les compétences visées par le programme et celles développées. Il est question à ce niveau de voir la capacité d'un programme en occurrence ceux des langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun à garantir des opportunités d'emploi à leurs diplômés soit par le biais d'un recrutement soit alors par l'entremise de création

d'emploi. À cet effet, les mesures doivent donc être prises que ce soit sur le plan académique et professionnel ou sur le plan de la définition des grammes d'enseignement pour s'assurer et veiller sur la capacitation des diplômés à trouver des emplois après leur cursus universitaire ou à entreprendre. C'est pour quoi ils déclarent que: « l'efficacité externe doit tenir compte des objectifs de la société, des besoins du marché du travail et des aspirations individuelle » (Sall et De Ketele, 1997, p. 125). (Gerard, 2001, p. 57) pense alors à cet effet que l'efficacité externe doit se mesurer hors du système de formation lui-même afin de voir si les attentes des diplômés liés à la formation sont satisfaites. L'enseignement supérieur est donc certes une condition capitale pour une certaine ascendance sociale à travers l'obtention des diplômes. Cependant, seul le diplôme ne suffit pas, encore faudra-t-il que cet enseignement contribue au développement intégral des citoyens et que celui les octroie des compétences nécessaires et indispensable pour une insertion socioprofessionnelle réussie et efficace. (Coll et Martín 2006) parleront alors des « bases indispensables » pouvant leur permettre de répondre efficacement aux exigences du monde de l'emploi. À cet effet, Psacharopoulos & Woodhall (1988), pensent que l'efficacité externe « permet de savoir dans quelle mesure l'éducation répond aux objectifs de la société et satisfait les besoins du marché du travail (en plus de permettre) d'apprécier la capacité du système éducatif à préparer les élèves et les étudiants à leur rôle futur dans la société ».

Il est donc question en un point douter de développer un enseignement qui permet de créer un nouveau type d'homme confiant en ses propres capacités et compétences, un homme plus dynamique et créatif.

Efficienc

L'efficienc permet de déterminer le rapport entre l'efficacité c'est-à-dire le rendement d'un programme éducatif sur le plan interne comme sur le plan externe et les moyens mis à la disposition pour réaliser et implémenter ce programme. Il s'agit de faire un compte rendu et un bilan sur les moyens engagés et les résultats obtenus au terme de ce programme. Sall et De Ketele (1997) parleront alors du rapport entre le coût et l'efficacité. Il est judicieux ici de se questionner sur le rendement d'un programme

d'enseignement en particulier en rapport avec les moyens mis à contribution. En s'appuyant sur les travaux de (Legende, 1993: 476-477) et de Sall et De Ketele (1995), (Sall 1996, p. 108) affirme que l'évaluation de l'efficacité s'appuie sur:

- Le rapport entre les résultats (ou outputs) et les ressources utilisées (ou inputs), y compris les coûts de formation,
- La qualité des études en fonction des coûts de formation,
- Le taux d'occupation professionnelle des produits d'un système de formation selon les Coûts de formation,
- Les niveaux de salaires en fonction de la nature et du coût des études,
- L'adéquation des formations reçues par rapport aux occupations professionnelles...

Il est question dans cette logique de s'attarder sur l'impact réel d'un programme dans l'optique de voir en quoi ce dernier peut contribuer à la résolution des problèmes et besoins de la société avec les moyens matériels et spatio-temporels mis à contribution. Dans cette lancée, (Sall 1996, p. 95) fait un distinguo entre « efficacité interne » et « efficacité externe » puis les notions de « efficacité interne quantitative » et « efficacité externe qualitative ». De ce fait, il affirme que :

- *L'efficacité interne est quantitative* lorsqu'elle compare les sorties aux entrées à l'intérieur du système de formation, en mettant en relief les données quantitatives (par exemple, le rapport entre le nombre d'apprenants diplômés et les dépenses de personnels, ou bien encore le rapport entre le nombre de diplômés et l'encadrement pédagogique).
- *L'efficacité interne est qualitative* lorsqu'elle analyse les sorties et les entrées à l'intérieur du système d'enseignement, en privilégiant l'aspect qualitatif des études (par exemple, appréciation de la qualité des études en fonction des coûts, ou bien encore l'appréciation des connaissances et des compétences acquises par les formés en fonction des enseignants).

· *L'efficience externe* évalue les effets externes au système de formation. Elle est de nature *quantitative* en comparant les produits du système de formation aux emplois (par exemple, le rapport entre le nombre de sortants d'un système de formation occupant un emploi et l'investissement total qui a été nécessaire à leur formation, les emplois occupés peuvent déjà existés ou avoir été créés par les produits eux-mêmes).

· *L'efficience externe* est de nature *qualitative* lorsqu'elle compare le niveau de production ou le poste de production occupé à la formation reçue; elle peut également comparer le niveau de salaire au niveau atteint à l'issue des études (par exemple, rapport entre le niveau de productivité d'une entreprise après et avant un stage de perfectionnement de ses personnels).

Il va ainsi conclure sa réflexion en soutenant que: « ... l'efficacité interne ou externe, une part, et l'efficience interne ou externe, d'autre part, peuvent faire l'objet d'une évaluation en des moments différents. Au plan interne, leur évaluation permet d'apprécier les résultats immédiats obtenus en cours de formation ou dès la fin des études ».

Au regard de ce qui précède, force est de constater que chaque programme d'enseignement en général et ceux relatifs aux langues étrangères doivent s'assurer que les attentes des diplômés issus de ces derniers soient satisfaites à travers une intégration efficace dans le monde de l'emploi. Veiller à la mise à la disposition des expériences d'apprentissage qui cadrent avec les aspirations sociales et pédagogiques des étudiants, garantir un rapport coût-bénéfice entre les moyens en adéquation aux objectifs fixés soit par le programme lui-même et aussi par les participants de ces programmes. C'est pourquoi (Belhocine et al. 2007, p. 73) en citant (Gerard, 2001, p. 55) affirment que : « efficacité et efficience sont liées ». Il y a donc lieu de noter à ce niveau que l'efficience veille et assure le bon déroulement d'un programme non seulement sur le plan interne mais également sur le plan externe à l'effet de mettre en évidence l'impact que ce

programme peut avoir sur lui-même, sur tout le système éducatif en occurrence le système universitaire au Cameroun et surtout sur les principaux bénéficiaires de ce programme qui sont les diplômés issus de ces programmes et sur la société en général. L'efficacité rend ainsi compte de la cohérence et de la pertinence d'un programme éducatif sur le plan externe et son processus.

Pour montrer l'importance de l'efficience dans l'évaluation d'un système éducatif, (Sall et De Ketele, 1997, p. 120) affirmeront que : « l'équité, l'efficacité et l'efficience sont la trilogie du développement socio-économique et socio-culturel ». C'est pourquoi ils déclarent que l'efficience est « l'ordre de la programmation » car c'est elle qui assure l'autonomisation de la mise en application d'un programme tenant compte des enjeux sociaux et des moyens mis en jeu pour son accomplissement.

Le (METFP, 2010, p. 22) définit à cet effet l'efficience comme « la qualité de l'efficacité permettant de réaliser des objectifs visés avec le minimum de moyens financiers engagés... c'est le rapport entre le niveau d'efficacité (production du système) et les ressources financières qui ont été mis à la disposition ». L'efficience d'un programme éducatif consiste donc à mettre un accent sur les moyens alloués pour l'exécution dudit programme en rapport avec les objectifs globaux de ce dernier.

Si l'efficience s'attarde sur le rapport coût-résultat, l'efficacité quant à elle s'appuie sur la qualité de ces résultats. Autrement dit, elle se rassure que les objectifs dudit programme sont effectivement atteints. C'est pourquoi le (METFP, 2010, p. 22) précise que : « l'efficience ne doit pas se confondre avec l'efficacité, qui ne mesure que l'atteinte des objectifs sans précision des moyens financiers utilisés ». François-Mari (2001) cité par (METFP, 2010, p. 28) apporte pour sa part quelques précisions sur l'efficience en la définissant comme : « l'efficacité interne qui consomme moins de ressources ». Ainsi, le taux d'efficience interne d'un programme ajoute-t-il est « le rapport entre le niveau d'efficacité interne et les ressources (institutionnelles, humaines, matérielles, financières, spatiales, temporelles ou encore méthodologiques) qui ont été mises à sa disposition ». suite à ces multiples déclarations, il est judicieux de préciser que pour qu'un programme éducatif soit jugé efficient, il doit consommer moins de ressources mais produire des résultats probants et bénéfiques pour les parties prenantes de ce programme.

Équité

Tout système éducatif en général et tout programme d'enseignement en particulier doit veiller à établir une justice sociale qui tient lieu non seulement de l'accès de tous les individus dans un système éducatif quand ils remplissent les conditions requises pour cette accession, mais aussi de leur accession au monde professionnel après la formation.

Parler de l'équité dans l'enseignement supérieur en général et dans les programmes de langues étrangères en particulier consiste donc à vérifier si chaque citoyen a l'accès d'une part à ces programmes dès lors qu'ils le désirent et qu'ils ont les facultés intellectuelles et matérielles d'accompagnement. Il faut ainsi garantir à tous les mêmes opportunités d'accès à l'éducation et aux mêmes formations supérieures lorsque les compétences et les facultés tant intellectuelles que matérielles sont les mêmes pour tous les individus. À côté de cet accès à tous à l'éducation, (De Ketele, 199, p. 65) pense que tout système éducatif doit également assurer les mêmes avantages de l'éducation à tous. Chaque diplômé doit avoir accès à un emploi après sa formation ou après son cursus académique sanctionné par un diplôme académiquement reconnu comme la licence. Il est donc prioritairement question ici des opportunités d'emploi que chaque programme éducatif doit offrir à ces diplômés à l'issue de leur formation. (Fadiga, 2003, p. 75) affirme à cet effet que : « l'équité concerne la façon dont les coûts et les avantages de l'investissement éducatifs sont distribués parmi les différents groupes de la société ». C'est pourquoi il distingue « trois groupes de variables » liées à l'équité d'un système éducatif. Il s'agit selon (Fadiga, 2003, p. 75) de :

« Des variables d'entrée », qui renvoient à tout signe et caractéristiques distinctifs entre les enfants. Ceux-ci peuvent être relatifs au sexe, à l'âge, à leurs origines et même à leur race.

« Des variables processuelles » qui mettent l'accent principalement sur le processus de formation. Il est question d'interroger la qualité de la formation, de la pertinence et de l'objectivité du programme face aux attentes socioprofessionnelles des apprenants et de la société en général et aussi de se rassurer de l'adéquation entre les contenus d'enseignement et les besoins de la société.

« Des variables d'effet ». Celles-ci font référence à la pertinence du programme sur le plan professionnel. Il s'agit de se demander quelles sont les opportunités et les compétences y afférentes qu'offre un programme au terme d'une formation. Les diplômés qui sont issus de ce programme ont-ils les aptitudes à la fois affective (savoir-être), cognitif (savoir-savant) et psychomoteur (savoir-faire) capables d'intégrer facilement le monde professionnel. À cet effet, (Sall et De Ketele, 1997, p. 133) identifient cinq types d'équité de l'éducation qui sont:

L'équité socio-économique d'accès. C'est en effet la possibilité d'accès qu'offre un système éducatif à tous les apprenants malgré les différences qui peuvent exister entre eux et qui sont à la fois d'ordre socioéconomique, religieuse, éthique et bien d'autres...

L'équité de confort pédagogique, qui quant à elle renvoie à l'ensemble du processus d'enseignement qu'offre un programme éducatif. Elle comprend ainsi le type d'enseignement, de son authenticité et sa pertinence à trouver des solutions aux problèmes de la société. De la qualité et de la quantité d'enseignants qui sont appelés à dispenser ces enseignements non sans occulter les expériences d'apprentissage, les activités y relatives et les matériels didactiques tant sur le plan de la qualité que sur le plan de la quantité.

L'équité de production. Il revient à ce niveau de veiller à ce que tous les apprenants d'un même niveau éducatif développent les mêmes facultés et aient les mêmes réalisations. Ils doivent être capables de produire les mêmes performances sur le terrain en dépit de leurs différences sur le sexe, l'âge, l'origine et bien d'autres.... Dans le cadre de cette recherche, tous les diplômés issus des programmes de langues étrangères doivent disposer les mêmes compétences académiques et professionnelles afin d'avoir les mêmes opportunités dans le monde professionnel et accéder facilement à ce dernier.

L'équité pédagogique. Celle-ci s'assure que les écarts entre les apprenants soient de moins en moins faibles.

L'équité externe ou équité d'accomplissement. Celle-ci fait davantage l'objet de cette étude car il est question de se pencher sur ce que la formation ou qu'un programme éducatif est capable de garantir à ces apprenants à la fin de la formation. Il y a donc lieu de parler à ce niveau de l'importance de l'éducation en général et particulièrement du profit ou du bénéfice que tirent les diplômés d'un programme éducatif à l'issue de celui-ci.

À cet effet, (Fadiga, 2003, p. 77) affirme qu'il est question de : « ... mesurer si, une fois sortis du système, les chances de se réaliser professionnellement, socialement et personnellement sont révélées équivalentes pour les différents niveaux de formation pour les différentes spécialités offertes... ». Il poursuit en déclarant que l'équité externe consiste également à « vérifier si à l'intérieur d'une même spécialité, les diplômés pris individuellement ou en sous-groupe ont eu les mêmes chances d'exploiter dans la société, les compétences qu'ils ont acquises durant la formation ». Chaque programme d'enseignement doit offrir aux diplômés les mêmes opportunités et les mêmes chances d'accéder au monde professionnel. L'éducation doit alors être rentable et profitable à ceux qui s'y investissent.

L'équité ici peut donc être considérée comme la justice de l'éducation à tous ceux qui s'y intéressent et s'y investissent. La société et les diplômés doivent pouvoir en tirer profit. C'est dans cette optique que (Gerard, 2008, p. 62) affirme que : « l'équité externe ou l'équité d'accompagnement s'intéresse à légalité de chance de se réaliser professionnellement à la fin d'une formation... ».

Fadiga (2003, p. 80) établit alors un lien entre l'efficacité externe et l'équité d'accomplissement à l'effet de montrer que l'équité et efficacité ont les mêmes objectifs qui sont ceux de mettre à la disposition de l'apprenant ou du diplômé des ressources nécessaires non seulement sur le plan des enseignements ou du cognitif mais aussi sur le plan du développement des compétences indispensables, capables de les permettre d'être utile à la société. Chaque programme doit ainsi veiller à mettre à la disposition des apprenants une formation objective, rentable et profitable pour la société en général et aux diplômés en particulier. C'est pourquoi l'équité relève pour Belhocine et al. (2007) d'une « préoccupation importante... ». (Sall et De Ketele, 1997, p. 133) quant à eux soutiennent à cet effet que l'équité relève de « l'ordre de l'éthique sociale » et du « degré de chance d'accéder aux divers avantages liés au système éducatif »

La Qualité

La qualité en éducation reste et demeure une valeur indispensable pour tout système éducatif en général et pour un programme d'enseignement supérieur en particulier. Elle permet à cet effet de garantir une éducation équitable mettant l'accent sur le développement des sociétés et une meilleure insertion des produits de ce programme d'enseignement à travers des opportunités d'emplois que ce dernier propose. La (Confemen, 2010, p. 21) pense alors que l'éducation en général et les programmes d'enseignement en particulier doivent veiller à ce que chaque apprenant devienne un citoyen utile pour sa société, un citoyen réfléchi, responsable et compétent face aux enjeux socioéconomiques et professionnels de sa société. Celui-ci doit également être capable de contribuer à l'évolution de sa société grâce à la création des emplois et grâce à son expertise professionnelle.

La Banque mondiale (1995) soutient que la qualité de l'éducation va au-delà de la simple analyse quantitative des réalisations socioprofessionnelles de cette éducation, car elle doit aussi concerner la qualité des enseignements, la teneur des contenus d'enseignements y compris le processus d'enseignement qui permettent sans doute d'aboutir à des meilleures performances des produits de cette éducation sur les plans social, économique et professionnel. La (Confemen, 2010: 48) pense alors à cet effet que la qualité d'enseignement est indispensable pour améliorer la qualité de l'éducation.

La Banque mondiale (1995) dans cette perspective ajoute que la qualité est « la priorité et stratégie pour l'éducation ». Coombs (1968) par ailleurs déclarait dans cette logique que : « ... la qualité dépend également de la pertinence de ce qui est enseigné et appris, comment ceci répond aux besoins actuels et futurs des apprenants concernés compte tenu de leurs circonstances et perspectives particulières... » il y a donc lieu de noter la nécessité et la pertinence des programmes d'enseignement qui accordent une place de choix aux savoir-faire et aussi qu'au type d'apprentissage permettant de garantir les meilleures opportunités d'emplois aux diplômés à l'effet de résoudre les réels problèmes de la société. (Fadiga, 2003, p. 42) affirme à cet effet que l'un des obstacles à la qualité de l'éducation est « l'inadaptation des programmes aux réalités socioculturelles ». Les programmes d'enseignement supérieur doivent donc selon lui mettre « davantage l'accent sur la qualité des connaissances, des aptitudes et compétences qui sont

nécessaires pour le bien-être social des individus et la croissance économique du pays » (Fadiga, 2003, p. 62). Dans le but poursuit il « d'assurer l'insertion et le suivi des formés par rapport au marché du travail, et d'élaborer des référentiels de formation selon l'approche par compétence » (Fadiga, 2003, p. 64). Il y a ainsi lieu d'affirmer qu'assurer la qualité de l'éducation est une démarche systématique basée sur les normes et les objectifs de cette éducation qui permet d'analyser le processus éducatif et de veiller au respect de ces normes afin d'assurer une éducation de qualité.

THOUARD (2011, p. 2) dira à cet effet que : « la démarche qualité permet de mesurer et de piloter les progrès dans l'implémentation des réformes nécessaires et d'aller vers une satisfaction plus grande des „clients“ de l'enseignement supérieur et une éventuelle labélisation ou certification ». Cependant, l'un des objectifs fondamentaux de la qualité de l'éducation est de s'assurer de l'efficacité et de l'efficience de cette éducation en terme de résultats concrets sur les plans académique et professionnel. C'est pourquoi, on ne saurait parler d'une véritable qualité de l'éducation ou d'un système éducatif si cette dernière ne garantit pas une professionnalisation de ses enseignements ; ce qui favoriserait une meilleure insertion socioprofessionnelle et promouvoir un développement des compétences de ses produits ou diplômés afin de participer efficacement dans l'évolution de sa société.

L'une des priorités majeures de tout programme d'enseignement supérieur doit être celle de préparer les étudiants à accéder facilement à un emploi après son passage à l'université sanctionnée par un diplôme universitaire. Le Minesup (2015) à cet effet s'appuie sur quelques éléments indispensables pour garantir la qualité de l'éducation. Il s'agit entre autres de :

L'adéquation qualitative, qui relève du processus de formation et qui tient compte des caractéristiques des emplois et des contenus des enseignements pouvant garantir ces emplois, pour faciliter la formation des compétences dans ces domaines.

L'adéquation quantitative, qui vise un équilibre entre la capacité de formation et les besoins du monde professionnel. Pour ce qui est de l'évaluation des compétences de celle-ci, elle estime que : « le référentiel de formation et le référentiel d'évaluation doivent être basés essentiellement sur les compétences requises pour exercer chacun des métiers ciblés » Minesup (2015). Perrenoud (2000) pense par ailleurs que chaque

programme d'enseignement supérieur doit être capable de présenter un bilan quant à sa contribution à développer les compétences chez les apprenants capables de résoudre les problèmes de la société. Ces programmes doivent être capables de promouvoir un développement de la société et rendre ses diplômés plus compétitifs sur le marché de l'emploi.

La qualité de l'éducation pour le Minesup (2018) repose alors sur des lignes directrices qui permettent de manière inévitable de garantir une éducation plus objective et utilitaire pour la société et de renforcer professionnalisation des enseignements. Il s'agit en effet du suivi des étudiants, de l'adéquation formation-emplois mais aussi et surtout de l'assurance qualité qui met un accent particulier à la fois sur le processus d'enseignement-apprentissage mais aussi des contenus d'enseignement. Il s'agit entre autres de :

La production et la diffusion de guides et de matériel pédagogiques

La formation et le perfectionnement destinés à appuyer le personnel enseignant et administratif de l'institution

La collaboration étroite avec le milieu du travail (analyse des métiers, réalisation des stages, alternance travail-études suivi des diplômés...)

La mise sur pied d'un système de veille à même de : suivre l'évolution du marché du travail et les modifications au niveau des compétences attendues, adapter les contenus et les capacités du dispositif de formation... (Minesup, 2018, pp. 27-28).

(Martin et Ouellet, 2012, p. 19) en ce qui les concerne affirment qu'il est question de « ... mettre en place un nouveau cadre de régulation d'un marché de l'enseignement supérieur capable d'être sensible aux attentes des étudiants-clients, des employeurs et des marché ».

L'efficacité d'un système éducatif en général et celle d'un programme d'enseignement en particulier s'appuient sur la capacité qu'a ce dernier garantir des opportunités d'emplois décentes et stables à ses diplômés, il est fondamental de noter que la qualité d'un programme tient lieu de son efficacité externe. C'est ce qui fait penser (Sall, 1996, p. 112) que l'efficacité externe et la qualité d'un programme d'enseignement s'associent au : « niveau des acquis (qui à son tour est affecté par les antécédents socioéconomiques des élèves, la situation scolaire et professionnelle de leurs parents), qui

ont d'ailleurs un impact sur la situation professionnelle future des élèves ». Le taux d'insertion socioprofessionnelle des diplômés issus d'un programme d'enseignement qui plus est supérieur détermine ainsi l'efficacité potentielle de ce programme. À cet effet, les indicateurs de l'efficacité externe tout comme de la qualité dans ce sens pourront d'après Sall et De Ketele (1997) être à la fois des indicateurs sociaux, qui selon eux se réfèrent au: « nombre de diplômés au chômage x mois (ou x année) après l'obtention du diplôme, le nombre de diplômés occupant une profession de niveau supérieur ou inférieur à leur diplôme, le nombre de subordonnés sous la responsabilité du professionnel en question, ou l'échelle de salaire ». Sall et De Ketele (1997).

Au regard de cet indicateur, il faut noter que l'occupation d'une profession seule ne suffit pas pour attester la qualité d'un programme éducatif, encore faudrait-il que cette profession soit proportionnellement équitable au niveau d'étude se son occupant c'est-à-dire son diplôme. Chaque diplômé devrait ainsi occuper une fonction ou tout simplement un emploi qui correspond à son niveau d'étude, avec une rémunération juste et conséquente.

Comme autre indicateur, il s'agit de l'indicateur subjectif, qui tient lieu de la conception personnelle du diplômé afin de déterminer si ce dernier se sent comblé et satisfait de son emploi ; et aussi la perception de son employeur afin de déterminer s'il est satisfait du rendement de son employé. Sall et De Ketele (1997) affirment à ce sujet qu'il s'agit du : « degré de satisfaction exprimé d'une part par le professionnel lui-même, d'autre part par les responsables ». S'il est vrai que l'individu est lui-même le premier évaluateur de ses capacités et compétences, il convient de noter à ce dernier de pouvoir s'assurer que ses acquis sur le plan professionnel sont satisfaisants et peuvent lui permettre d'agir efficacement dans le milieu professionnel et d'être compétitif.

Legende, (1993, p. 476) affirme que l'efficacité renvoie au: « degré de satisfaction des objectifs d'un programme »; il faut affirmer qu'un programme de qualité qui se veut efficace devrait clairement définir ses objectifs à cours, à moyens et à longs termes dans le cadre de sa mise en pratique en rapport avec la professionnalisation des enseignements. Kohler (2003) affirmera alors que : « la qualité des programmes d'étude est essentiellement la qualité des résultats ». C'est pourquoi, la déclaration de Bologne, (2000) citée par Kohler (2003) identifie trois variantes de la qualité d'un programme

éducatif dans l'enseignement supérieur ; dont cette relative à « l'excellence du point de vue de la recherche et de l'enseignement... la contribution au développement personnel ». Elle relative à l'employabilité qui permet à chaque diplômé de pouvoir s'épanouir sur le plan socioprofessionnel et économique après sa formation ou son cursus universitaire ; et enfin celle relative à la mobilité des apprenants, car ces derniers doivent pouvoir avoir la possibilité de se mouvoir à l'échelle nationale et internationale. C'est dans cette logique que (Avril, 2010, p. 3) s'appuie sur la définition de ISO 9001 pour dire que la qualité renvoie à : « l'ensemble des caractéristiques d'une entité qui lui confèrent l'aptitude à satisfaire des besoins exprimés et implicites ».

La qualité en général et celle liée à l'éducation devrait donc s'appuyer principalement sur trois aspects fondamentaux qui garantissent non seulement l'atteinte des objectifs de manière fiable et efficace ; mais aussi le bon déroulement du processus. Il s'agit de : la qualité des formateurs qui tient lieu de la formation et du suivi des responsables pédagogiques qui sont appelés à former des citoyens remplissant toutes les conditions socioprofessionnelles et académique dans l'optique de s'insérer sans difficultés dans le monde professionnel. En outre, nous avons l'organisation structurelle de l'établissement académique qui à son tour devrait garantir toutes les conditions et commodités adéquates pour la mise en pratique d'une formation plus optimale et objective des étudiants. En fin nous avons la qualité du processus qui met particulièrement l'emphase sur le déroulement des activités en rapport étroit avec les pratiques professionnelles standards qui tiennent lieu des normes universelles. Il est question à cet effet de toujours faire une introspection pour s'assurer que nous faisons est ce qui doit être fait et comme cela doit être fait. Il est donc évident que même si les indicateurs des résultats peuvent nous permettre d'évaluer ou de déterminer la qualité. Il va sans dire que ces derniers doivent s'appuyer sur le processus de cet enseignement. Ce processus quant à lui tient sur une démarche qualité qui détermine les points focaux sur lesquels un programme d'enseignement supérieur doit s'appuyer. Pour ce fait, (Avril, 2010, p. 7) énumère un certain nombre de points qui pour elles doivent être respectés et réalisés sous forme de cycle. Il s'agit de :

Définition claire de l'objectif de la démarche (définition des référentiels auxquels se rapporter s'il en existe)

État des lieux : mesure objective de la situation existante : analyse collective des points forts et points faibles, écarts au référentiel auquel on se réfère, dysfonctionnements, insuffisances, défaut de performance.

Tout défaut de performance doit faire l'objet d'analyse spécifique par des méthodes adaptées

Définition des objectifs de qualité

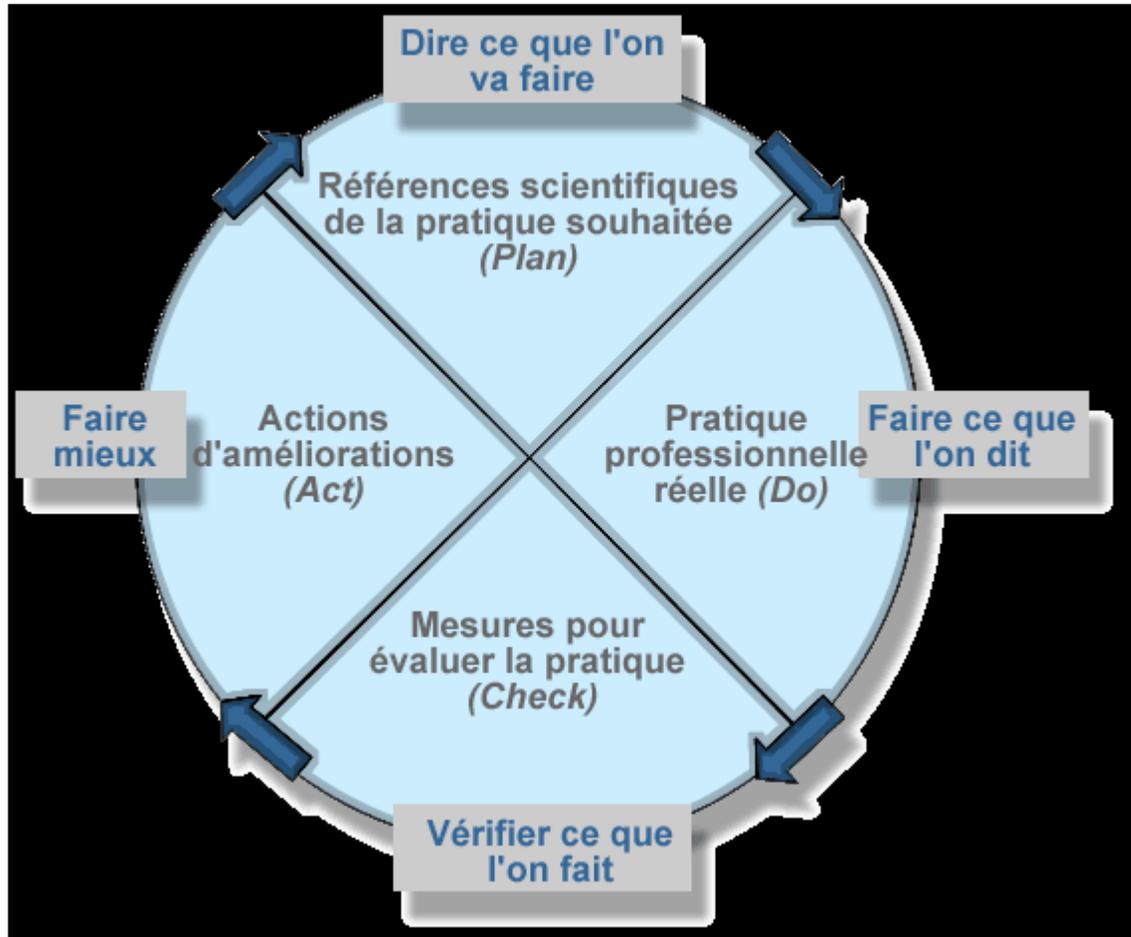
Définition d'actions susceptibles d'agir sur les causes des dysfonctionnements

Mise en œuvre des actions (hiérarchisées dans un plan d'actions précis : qui fait quoi ? comment ? quel calendrier ?)

Évaluation objective des effets de ces actions par des mesures.

La démarche qualité pour tout programme de formation et plus spécifiquement celui de lié à la professionnalisation des enseignements dans l'enseignement supérieur au Cameroun en particulier devrait se réaliser sous forme d'une roue qui permet d'évaluer et de s'assurer que toutes les phases sont interconnectées et peuvent fonctionner en synergie. HAS (2010) a à cet effet établi une roue de la qualité spécifiquement dans le domaine de la santé mais qui pourrait aussi bien être applicable dans le cadre de la professionnalisation des enseignements ; quand il est vrai que l'accent ici doit être mis sur la pratique professionnelle de chaque apprenant dans un métier bien précis. Cette roue se présente alors de la manière suivante :

Figure 2.2: la roue de la qualité



Source : (HAS 2010)

L'efficacité d'un programme d'enseignement reste un élément fondamental et la clé de voûte pour l'objectivité et la capacité de ce dernier à assurer une éducation objective, utilitaire et profitable pour la société. Elle constitue ce que Le Than Koi (1967) appelait « la productivité ». Elle permet de mettre en évidence les performances d'un programme éducatif en termes de la qualité des produits issus de ce programme, soit en termes de valeurs et qualité d'instructions et de formation quant à sa capacité à trouver des solutions adéquates aux problèmes et besoins de la société. Elle se situe en amont par l'efficacité interne qui assure le bon fonctionnement et l'authenticité du processus enseignement-apprentissage et en aval par une efficacité externe qui garantit un rendement objectif et une utilité de ce programme sur la société en matière d'atteinte des objectifs et la réalisation des attentes des diplômés issus de ces programmes. L'efficacité, l'efficience, l'équité et la qualité de l'éducation constituent donc sans doute les facteurs qui permettent de garantir l'efficacité et la qualité d'un programme éducatif indispensables à un programme objectif, rentable et utilitaire pour la société.

Curriculum et Programme D'enseignement en Rapport avec La Professionnalisation des Enseignements

La notion du curriculum est un vocable qui regroupe l'ensemble de tous les éléments qui déterminent et fondent un système éducatif. Celui-ci étant donc de la vision globale éducative d'un pays, les finalités de son éducation à travers les contenus thématiques y afférant, les activités d'apprentissage et d'enseignements qui assureront la mise en application de ce curriculum mais aussi de toutes les modalités tant sur le plan évaluatif que sur le plan structurel de ce dernier. Le curriculum est donc global et doit faire l'objet d'un projet de société dans lequel toutes les parties prenantes de l'éducation doivent être impliquées pour sa conception, puis qu'il doit garantir ce que (Mvesso 2005, p. 35) appelle : « l'intégration supra communautaire ». Il affirmait à cet effet que l'éducation doit former le

Citoyen et se doit de lui transmettre des valeurs centrales nécessaires à la perpétuation de la société, s'oblige à faire de l'intégration supra communautaire une

finalité primordiale... cela passe par l'éducation à la tolérance envers les hors groupe, la tolérance à égard de l'autre en général, dont il faut accepter, la culture et la langue... l'éducation doit ainsi former les jeunes consciences à la tolérance, à l'acceptation des autres, à l'exaltation de l'unité du Cameroun (Mvesso 2005, p. 36)

De toute évidence, un curriculum doit tenir compte de toutes les réalités socioculturelles qui constituent un peuple afin de former un citoyen homogène, enraciné dans culture et maîtrisant également celles des autres. Ce citoyen doit aussi être capable d'apporter des solutions aux différents problèmes que connaît son pays et garantir l'effectivité de la vision globale de ce pays. Le curriculum devra donc s'adapter aux besoins spécifiques de son environnement existentiel et pédagogiques afin de répondre efficacement aux attentes de cet environnement. L'objectif ici étant de satisfaire à la fois les besoins et attentes des pouvoirs publics, de chaque citoyen et de ceux du monde professionnel.

Il nous revient ici de constater la place de choix qu'occupe le curriculum dans la mise en application de la professionnalisation des enseignements qui ne relève pas uniquement du rapprochement des enseignements aux monde de l'emploi, mais surtout d'« un curriculum mettant en présence des savoirs orientés vers les finalités éducatives et professionnelles » selon Lemaitre (2009). Il est donc question de développer un curriculum orienté vers la réalité et les difficultés que connaît la société; afin de développer des programmes qui seront adaptés à ces réalités et de développer les activités pédagogiques permettant de relier ces programmes au monde professionnel. Ceci permet doute de renforcer les habiletés professionnelles des apprenants pour leur permettre de solutionner efficacement les difficultés dont ils font face. C'est pourquoi Isambert-Jamati (1995) considère le curriculum comme un ensemble de « contenus, programmes, finalités poursuivies, parcours ». Partant de la présentation globale d'un curriculum, il est question ici d'apporter un éclairage sur les éléments factuels dont se sert un curriculum pour assurer une véritable professionnalisation des enseignements.

Les Notions Fondamentales de la Professionnalisation de l'Enseignement Supérieur

On parle de la logique adéquationniste qui consiste à répondre et à rapprocher plus étroitement les enseignements et les méthodes d'apprentissage aux besoins précis du monde professionnel et des apprenants en fonction du niveau d'acquisition et des secteurs d'activités. Si pour Rose,

La question de la professionnalisation est ainsi devenue un des enjeux essentiels de l'université. Elle interroge en effet les rapports entre les universités et les entreprises ainsi que l'articulation entre formation générale et professionnelle, entre formation et accès à l'emploi. Elle soulève également des interrogations théoriques, par exemple sur la façon dont s'acquièrent et s'articulent savoirs pratiques et théoriques, compétences techniques et générales. Elle génère enfin de multiples questions pratiques concernant la place de la formation professionnelle dans l'enseignement supérieur, son dosage (quel doit être le poids respectif des formations générales et professionnelles ?), son moment (en fin de cursus ou chaque année ?) et ses modalités (alternance, stages, travaux personnels ? Rose, (2008)

L'enseignement supérieur devra donc s'assurer que la professionnalisation des enseignements soit au centre de toutes les pratiques académiques dans l'optique de trouver objectivement des réponses efficaces aux multiples questions soulevées par Rose. C'est dans cette perspective que Legault (2001) pense que la professionnalisation des enseignements défend l'intention de développer et de construire des aptitudes et compétences indispensables chez les étudiants à l'effet de réaliser les tâches les plus professionnelles dans le monde de l'emploi. C'est la raison principale pour laquelle ces pratiques académiques doivent toujours et nécessairement tenir compte des aspirations à

la fois du monde étudiant et le monde professionnel. Il faut donc sans doute prôner une interaction dépendante et effective entre les entreprises privées et publiques du secteur professionnel local et national. (Ghouati, 2016, p. 9) pense à cet effet que la professionnalisation des enseignements doit s'appuyer sur les principaux points tels que:

- Définir les objectifs en termes de compétences,
- Étudier les besoins réels du marché de l'emploi,
- Envisager que l'étudiant puisse être un créateur d'emploi (il ne doit pas attendre d'être recruté à sa sortie de l'université).
- Associer à la conception de l'offre les agences de création d'entreprises ou d'emplois.
- Établir des relations pérennes avec le secteur utilisateur,
- Créer et dynamiser une structure relationnelle chargée des stages.
- L'élaboration d'un projet d'université intégrant les préoccupations locales, régionales et nationales sur les plans aussi bien économique et scientifique que social et culturel ;
- Des offres de formation diversifiées, organisées en concertation avec le secteur économique
- Une pédagogie active où l'étudiant est un acteur de sa formation et l'équipe pédagogique un soutien, un guide et un conseil qui l'accompagne tout au long de sa formation.

Le MESRS pour sa part affirme que la priorité de la professionnalisation des enseignements est de : « mettre en place des filières à finalités professionnelles ». Il proposera à cet effet une « nouvelle vision de la formation universitaire » qui s'articule autour de trois éléments qui garantissent inéluctablement la formation professionnelle. Il s'agit de :

- L'élaboration d'un projet d'université intégrant les préoccupations locales, régionales et nationales sur les plans aussi bien économique et scientifique que social et culturel ;
- Des offres de formation diversifiées organisées en concertation avec le secteur économique,

- Une pédagogie active où l'étudiant est un acteur de sa formation et l'équipe pédagogique un soutien, un guide et un conseil qui accompagne tout au long de sa formation. (MESRS 2004, p. 19).

La professionnalisation permet ainsi de renforcer le processus d'enseignement – apprentissage et ses modalités pour un lien plus étroit avec le monde professionnel. C'est dans cette logique que (Henry et Bosson 2014, p. 3) affirment qu'« s'agit de préparer les formés à occuper un emploi, entrer dans une profession, acquérir un métier, développer des compétences, construire son identité professionnelle ».

L'enseignement supérieur se situe dans une posture polyvalente car elle doit non seulement s'assurer de la bonne qualité de l'éducation pour les apprenants mais aussi promouvoir une formation universitaire professionnelle. Celle-ci permet de garantir le développement des connaissances et compétences permettant à chaque apprenant de s'assumer dans le monde professionnel à travers la résolution des différentes difficultés et obstacles rencontrés en situation professionnelle. L'enseignement supérieur devrait donc s'accorder à toutes les réalités professionnelles et à la structuration du monde de l'emploi. UNESCO (1998) à cet effet identifie quelques objectifs de cet enseignement supérieur en affirmant que :

La mission de l'université est de former des citoyens responsables et engagés de fournir les professionnels dont la société a besoin, de développer la recherche scientifique, de préserver et transmettre la culture en l'enrichissant avec des apports créatifs de chaque génération, d'agir comme mémoire du passé, d'être sur le devant de la scène et de construire une instance critique et neutre fondée sur la rigueur et le mérite.

Fort de ce constat sur la liste des missions et objectifs que poursuit ainsi l'enseignement supérieur, il va sans dire que toutes ces missions tournent autour de la quête du bien-être social et de la cité, car l'objectif principal de l'éducation en général est d'assurer le bien-être des citoyens. C'est ce qui fait dire à Delors (2000) que l'université a quatre fonctions principales que sont :

- Préparation à la recherche et l'enseignement ;

- L'offre d'un genre très spécifique de formation qui répond aux besoins de la vie économique et sociale ;
- L'ouverture à tous de répondre à de nombreux aspects de la formation continue;
- La coopération internationale.

L'enseignement supérieur doit tout aussi reformer de manière continue ses méthodes et stratégies éducatives et managériales pour se rythmer aux tendances et aspirations nouvelles afin de répondre efficacement aux besoins de la société à la fois sur le plan socioprofessionnel et économique. La professionnalisation des enseignements devra donc s'appuyer principalement sur la demande sociale et l'université devient à cet effet un vecteur de développement et d'épanouissement socioprofessionnel et économique de sa société. À cet effet, Nuibó (2011) tentera de relayer quelques-unes des demandes faites par la société à l'université. Il s'agit de :

- La société demande à l'université des fonctions plus complexes car cette dernière doit satisfaire un éventail de besoins qu'il lui faut savoir combiner, d'une part une grande demande culturelle que seulement l'université peut satisfaire et d'autre part, répondre aux exigences du système de production en formant des bons professionnels.
- La société demande à l'université qu'elle soit une médiatrice entre la recherche, la technologie et les affaires. La nouvelle société exige un échange de stimuli entre le monde des entreprises et de l'université. Il est absolument nécessaire d'harmoniser les actions et de créer des synergies qui se réunissent en coordination dans le domaine de la recherche scientifique, l'innovation technologique et des applications sociales et commerciales. (Nuibó, 2011, p. 64).

Au regard de ces exigences de la société sur l'université, celle-ci se doit de s'adapter au changement de paradigmes afin de garantir une satisfaction sociale et quitter d'une université rigide et réticente à toute innovation en une université qui prend en compte les besoins et attentes de la société pour s'engager résolument à la résolution des problèmes de des populations. De ce fait, (ANECA, 2007) cité par (Nuibó, 2011, p. 73) identifie quatre scénarios de l'université. Ces scénarios sont présentés dans le tableau suivant

Tableau 2.4: Les quatre scénarios de l'université

UNIVERSITÉ TRADITIONNELLE	UNIVERSITÉ AVEC UNE STRATÉGIE NATIONALE ET LOCALE	UNIVERSITÉ TRADITIONNELLE ADAPTÉE	UNIVERSITÉ OUVERTE AVEC UNE STRATÉGIE GLOBALE
Résistance aux changements	Tendance à se renfermer sur son environnement géographique	Enseignement combiné : présence en classe et recherche	Utilisation intense des TIC et incorporation des réseaux
Cours traditionnels qui ne répondent pas aux demandes sociales	La concurrence n'est pas importante	Financement public élevé contrôlé à travers des contrats-programmes	Les étudiants choisissent les cours en réseaux qui s'assortissent de tutelles et de séminaires
La recherche prioritaire est basique sans interactions	Mobilité réduite des étudiants	La recherche individuelle laisse place à la recherche collective	Haute spécialisation
L'interdisciplinarité avance lentement	Seules les universités délités et les départements de recherche font partie de réseaux	Large degré de diversification et de spécialisation entre les universités	Sont gérées avec des critères d'efficacité, marché de services.

Source: (ANECA, 2007)

L'université en particulier et l'enseignement supérieur en général devraient être non seulement une courroie de transmission de la société vers les entreprises mais ils doivent être également développé une véritable synergie entre l'enseignement supérieur, les apprenants, la société en général et les entreprises ou le monde professionnel en général.

Si tant est que la société a d'énormes demandes vis-vis de l'enseignement supérieur, le monde professionnel qui se veut plus exigeant et compétitif en demande également. Fort de ce constat, (Sauvage, 2008) a élaboré un tableau dans lequel elle ressort à la fois les attentes des apprenants et aussi celles des entreprises. Ce tableau se présente tel que suit.

Tableau 2.5 : les attentes des apprenants et les attentes des entreprises à l'université.

De la part des apprenants	De la part des entreprises
Être mieux préparer pour la vie active (contenu et méthodes d'enseignement, de soutien individuel, des séjours ou des pratiques, enseignements en coordination avec les entreprises...)	Des diplômés hautement spécialisés et flexibles pour s'adapter aux besoins de l'entreprise
Développer les connaissances adéquates pour les aider à réaliser leur projet professionnel	Adopter les profils de formation non pas en terme de contenu mais en terme de compétences, plus larges permettant une intégration plus rapide
Poursuivre leurs études dans les meilleures conditions (subventions et être les acteurs de/dans la formation...)	Recherche d'un cadre de collaboration entre les universités et les entreprises en matière de transfert de technologie L'expansion des connaissances, spécialisation et reconfiguration vont de pair avec la nécessité moderne, domaines d'études interdisciplinaires

Source : (Sauvage, 2008)

Force est de constater que grâce à ce tableau que l'université a un très grand rôle à jouer au sein de la société. Elle est tributaire selon Hetzel (2006) d'une triple mission qui se résume sur : « la création du savoir, la diffusion des connaissances et l'insertion professionnelle des étudiants ». À travers la professionnalisation des enseignements, l'université peut développer des stratégies d'enseignement qui permettent de répondre plus efficacement aux exigences de la société et en fonction des différents changements que connaît cette société. Elle doit donc être flexible et dynamique, innovatrice et créatrice à l'effet de demeurer à la pointe de tout changement technologique, communicatif et socioprofessionnel de son environnement. C'est ce qui fait dire (l'Union africaine, 2015, p. 66) que : « l'enseignement supérieur apporte un soutien direct au développement économique en produisant de nouvelles connaissances renforçant les capacités permettant d'accéder à la mine mondiale des connaissances et d'adapter ces connaissances pour les utiliser au niveau local ». L'adaptation de l'université aux nouveaux changements de la société tient ainsi compte des « facteurs socioéconomiques » tels que identifiés par (Niubó, 2011, p. 73)

- La demande croissante des services d'éducation pour certaines typologies, des étudiants de plus en plus diversifiés
- L'augmentation des coûts unitaires de l'enseignement universitaire
- La limitation des fonds publics
- La détermination d'une vision de l'apprentissage pour l'avenir
- La nécessité de nouveaux modèles organisationnels
- Le rôle croissant des technologies de l'information et de la communication.

Il ajoutera à cet effet que : « si l'université évolue vers l'établissement de relation plus étroites avec le secteur productif, elle fait évidemment dans la fonction sociale, celle de la production de connaissances et de la formation spécialisée pour le bénéfice de tous les secteurs de la société » (Niubó, 2011, p. 74). L'enseignement supérieur devient alors un agent catalyseur de l'épanouissement social et doit ainsi garantir la justice sociale et éducative car les diplômés pourraient désormais tirer profit de ses sacrifices pour sa formation.

La professionnalisation des enseignements semble à ce point être une nécessité, il faut néanmoins noter qu'elle tient lieu d'un processus d'implémentation. De ce fait, si

tant est que l'objectif principal de la professionnalisation soit un accès facile au monde professionnel, la professionnalisation des enseignements est conçue suivant un paradigme qui tient compte de l'évolution de la société à travers une formation spécifique, concrète dans l'optique de développer des capacités et des compétences indispensables pour un métier précis. (Niubó, 2011, p. 82) nous présente à cet effet une figure représente toutes les dimensions de la conception de la professionnalisation.

Figure 2.9: conception de la professionnalisation



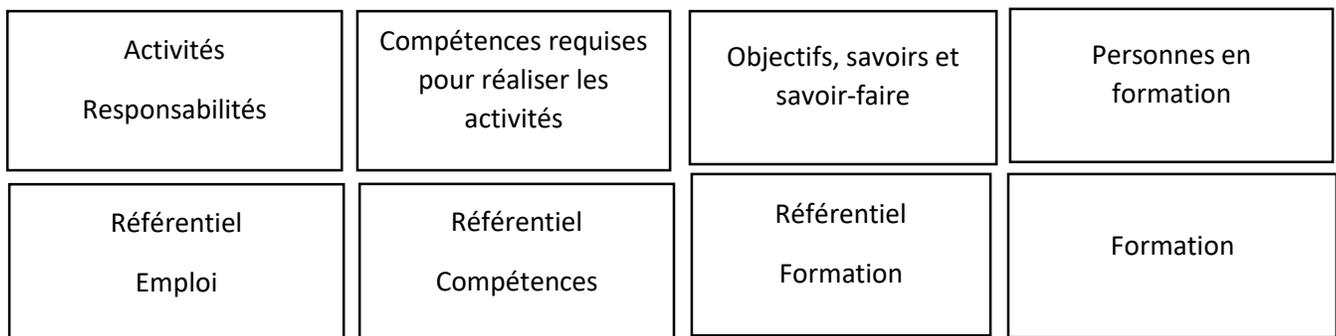
La conception de la professionnalisation telle que représentée ici permet de montrer qu'elle tient à la fois de la formation sur un métier précis, de la validation des savoirs, du comment les rendre plus objectifs c'est-à-dire quitter des simples idées à des savoirs concrets et pratiques. Elle exige la mise en œuvre de ces enseignements ou de cette formation qui doit se n'appuyer pas uniquement sur les institutions universitaires mais également du monde professionnel afin de sortir de là avec un individu accompli, prêt et apte pour affronter le marché de l'emploi avec dévouement.

Parvenu à l'étape de la conception, il faut passer à celle de l'implémentation qui se réalise à travers un processus de professionnalisation qui permet d'aboutir à une personne ayant une qualification professionnelle fiable lui permettant de réaliser des performances telles qu'énumérées par Niubó. Il s'agit de :

- Mettre en œuvre de façon plus efficace les capacités acquises dans la formation professionnelle initiale ;
- Acquérir des compétences professionnelles complémentaires et indispensables pour faire face à des situations de travail réelles ;
- Enrichir une culture et une identité professionnelles partagées par la profession ou le métier. (Niubó, 2011, p. 83).

Le processus de professionnalisation des enseignements se présente alors tel que suit:

Figure 2.10: Schéma classique d'un processus de professionnalisation



Source : (Niubó, 2011, p. 73)

La professionnalisation des enseignements s'articule donc autour des activités à travers un référentiel de métier ou d'emploi, les compétences, les objectifs ainsi que des savoirs et des savoir-faire grâce à un référentiel de formation qui s'appuie sur les méthodes et stratégies d'enseignements et enfin les personnes à former pour pouvoir à un emploi.

La conception et le processus de la professionnalisation sont en effet réalisés grâce à une analyse situationnelle et environnementale sur la société dans laquelle celle-ci est réalisée. Pour ce fait, (Tremblay, Groleau et Doray, 2014, p. 19) identifient quatre notions fondamentales de la professionnalisation qui rapprochent plus étroitement l'Université du monde de travail. Il s'agit de : les besoins, les compétences, l'insertion professionnelle et les situations pédagogiques que nous pouvons assimiler à l'alternance en formation.

Les Besoins

Tels que développés sur la conception et le processus de la professionnalisation, les besoins ici représentent l'argument principal pour lequel cette professionnalisation est mise sur pied. Les besoins touchent de ce fait toutes les parties prenantes du processus enseignement-apprentissage. Ils s'intéressent tant à la société en général à travers ses attentes, ses aspirations et ses difficultés sur les plans social, économique et professionnel. Au secteur de l'emploi à travers la pénurie en main-d'œuvre qualifiée et professionnelle, particulièrement dans les secteurs d'activités spécifiques et à faible recrudescence de personnes formées. Le programme d'enseignement doit ainsi s'atteler à répondre efficacement aux besoins spécifiques et urgents identifiés. La définition des objectifs et la sélection des contenus doivent tenir compte de ces différents besoins et aspirations. C'est pourquoi elles doivent s'appuyer sur les éléments tels que :

- Adéquation à la réalité professionnelle ;
- Étude de marché du travail ;
- Analyse des besoins sociaux
- Ouvertures aux nouveaux champs de développement professionnel ;
- Intégration des compétences.

Ces différents points permettent de rapprocher les enseignements au contexte socioéconomique et professionnel de la société. (Ghauoti, 2016, p. 9) pour sa part parle d'« étudier les besoins réels du marché de l'emploi ».

Les assises sur les réformes curriculaires tenues à Brazaville au Congo du 5 au 9 juillet 2010 dont la réflexion majeure portait sur les stratégies d'adaptation des systèmes éducatifs aux exigences factuelles de la société pour un changement de la vision de l'éducation en Afrique subsaharienne se sont articulées sur quelques différentes interrogations comme:

Quel système éducatif voulons-nous pour nos enfants ?

Quelles stratégies pour y arriver ?

Quel curriculum pour des résultats satisfaisants ?

Quel type d'enseignements ?

Au terme de ces assises, plusieurs recommandations seront élaborées pour répondre à ces différentes interrogations. Quelques-unes de ces recommandations sont résumées dans cette déclaration

Le contenu de ces programmes doit répondre au contexte national et aux besoins de l'apprenant et de la société. Les apprentissages doivent être signifiants et conduire l'apprenant à développer des compétences indispensables à la vie courante et faire de lui un citoyen responsable répondant aux finalités du système éducatif. Les méthodes d'enseignements doivent être variées afin de rejoindre les divers styles d'apprentissage et ainsi éviter l'exclusion à l'intérieur de la classe.

Ces différentes résolutions montrent à suffisance l'intérêt majeur et particulier de la professionnalisation des enseignements que doit porter tout programme d'enseignement supérieur, à l'effet de prendre en compte les multiples besoins et aspirations de la société en général et des apprenants en particulier. Toute chose qui contribuerait sans doute à résoudre les difficultés rencontrées aux quotidiens par les acteurs du monde professionnel et les apprenants dans le but de renforcer l'employabilité et de lutter efficacement contre le chômage et le sous-emploi des diplômés.

Les Compétences

La notion de compétence est une notion fondamentale dans la professionnalisation des enseignements car elle fonde l'apprentissage. L'objectif principal d'un enseignement ici porte sur le développement des compétences nécessaires pour la réalisation professionnelle d'un exercice professionnel précis. (Tremblay, Groleau et Doray, 2014, p. 20) affirment alors que : « les compétences reposent entre autres sur de nouvelles exigences de travail ou sur de nouvelles problématiques devenues incontournables (ou jugées comme telles) dans la discipline ou dans les métiers de destination ». Il est en effet question de s'assurer de la transmission des compétences exigées dans une profession précise et ciblée à la base. (Loarer, 2004, p. 73) de son côté affirmera que: « la compétence est ce qui permet « à un individu d'agir de façon pertinente dans une situation donnée »

Le processus de professionnalisation doit mettre un accent particulier sur un référentiel de compétences tel que mentionnée plus haut, ceci montre à quel point on ne saurait parler de professionnalisation des enseignements sans en tenir véritablement compte. (Tremblay, Groleau et Doray, 2014, p. 20) ajouteront à cet effet que : « on souhaite que les diplômés développent des compétences demandées généralement sur le marché du travail ou qui sont présentées comme nécessaires ou utiles pour travailler dans certains domaines ». Tout programme d'enseignement supérieur en général et ceux des langues étrangères en particulier doivent à cet effet veiller à développer chez chaque apprenant des compétences recherchées par un emploi ciblé afin de lui permettre d'accéder facilement à un emploi. Le processus d'apprentissage doit pour ce fait être précis, concret et surtout focaliser sur le développement des compétences spécifiques observables, pratiques et directement utilisables dans le monde professionnel. C'est dans cette mesure que le conseil européen (1997) recommandait « d'accorder la priorité au développement des compétences professionnelles et sociales pour une meilleure adaptation des travailleurs aux évolutions du marché du travail ». Le souci majeur est en effet de s'assurer que chaque apprenant au terme de sa formation académique sanctionné par au moins une Licence ait les compétences nécessaires pour accéder au monde de travail. Ce qui permettra à chaque programme d'enseignement universitaire de promouvoir une véritable insertion professionnelle des étudiants.

L'Insertion Professionnelle

La principale finalité de la professionnalisation est de permettre à chaque apprenant de pouvoir trouver une place dans le monde professionnel à travers un emploi stable et décent qui valorise ses compétences. C'est d'ailleurs dans cette perspective que les programmes d'enseignements sous l'égide de la professionnalisation se fondent sur la base des emplois et des métiers qui offrent des perspectives d'opportunités d'insertion socioprofessionnelle une fois la formation achevée. Chaque programme doit ainsi permettre d'aborder les questions de débouchés pour les diplômés avec une sérénité certaine. C'est à cet effet que (Tremblay, Groleau et Doray, 2014, p. 21) pensent que : « ... le programme est considéré comme une étape dans le processus d'insertion professionnelle ». Les programmes de l'enseignement supérieur en général et ceux des langues étrangères en particulier doivent en effet mettre en avant leurs capacités à garantir l'insertion professionnelle de leurs diplômés. Il y a ainsi lieu de préciser que chaque programme de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun doit pouvoir informer sur « le taux de placement ou sur les avantages de la formation ou du diplôme pour s'insérer sur le marché du travail ». (Tremblay, Groleau et Doray, 2014, p. 21). Le diplôme universitaire en général et celui des programmes de langues étrangères doit pouvoir assurer et favoriser une meilleure employabilité de son détenteur et garantir une meilleure insertion professionnelle de ce dernier. C'est sans doute pour cette raison que Laurence Pérennes (2012) affirme que : « on ne peut plus se contenter d'apporter une culture générale aux étudiants et de sélectionner les meilleurs pour les intégrer en recherche sans s'occuper du devenir des autres ». Chaque programme doit mettre l'accent sur « des réalités de travail qui doivent être prises en compte dans les situations de formation proposées ». pense Mezzena (2011).

L'un des objectifs du DSCE (2009) de l'amélioration de l'efficacité du marché de l'emploi est de « rendre transparent le marché de l'emploi et de réussir l'insertion professionnelle du plus grand nombre de demandeurs d'emploi ». Il faut dès lors noter que sa vision globale pour l'éducation en général est que « ... des programmes spécifiques en appui à la stratégie de développement des filières porteuses... seront mis en œuvre pour favoriser l'insertion des jeunes issus des établissements de formation professionnelle » DSCE (2009). Il y a donc lieu de promouvoir un enseignement

supérieur qui met en avant la formation professionnelle des apprenants quel que soit la filière pour renforcer l'insertion professionnelle des diplômés. Les programmes des langues étrangères plus précisément devront ainsi être conçus, structurés et implémentés dans l'optique de répondre efficacement aux besoins du marché de l'emploi afin de favoriser l'insertion professionnelle de leurs diplômés.

La Formation en Alternance

Pour Devigne (2007) cité par Niubó (2011) « l'alternance représente un facteur de changement et modernisation de l'université qui passe par leur professionnalisation. L'alternance c'est un choix stratégique des universités... ». L'importance de l'alternance n'est plus à démontrer dans un contexte de professionnalisation et dans un environnement économique et socioprofessionnel très concurrenté. C'est pourquoi, on ne saurait parler de professionnalisation des enseignements sans mettre en avant-poste une formation en alternance dans laquelle chaque apprenant pourra objectivement renforcer les acquis et compétences sur le plan professionnel et pratique.

L'alternance en effet renvoie à une formation dualiste dans laquelle les étudiants sont appelés à subir une formation qui tient lieu à la fois d'une formation théorique en amphithéâtres et une formation pratique grâce aux stages pratiques dans les entreprises. Cette formation dite en alternance permet de lier les connaissances théoriques, les savoirs savants et les connaissances pratiques fondées sur un métier bien déterminé.

Pour Niubó (2011) cette formation intègre et mobilise quatre niveaux de responsabilités qui sont:

- Une dimension institutionnelle (gestion du partenariat de formation avec le milieu de travail et les institutions impliquées, stratégies et positionnements des institutions environnantes, financements)
- Une dimension didactique organisationnelle (l'organisation de l'équipe pédagogique et du dispositif)
- Une dimension d'intervention pédagogique (posture de l'enseignant face aux publics en alternance, exploitation de l'expérience, rôle des tutorats, modalité de confrontations des savoirs d'action et des savoirs théoriques ...)
- Une dimension personnelle (prise en compte des projets et parcours individuels).

Force est de constater que l'alternance implique toutes les parties prenantes de l'éducation qui doivent chacune en ce qui le concerne s'assurer du respect des dispositions pour le bon fonctionnement de celle-ci. Le Minesup (2012) pense à cet effet que « alternance consiste à faire alterner au cours d'un cursus de formation des périodes dans un établissement d'enseignement et en entreprise ».

Reconnaissant l'intérêt capital qui s'attache à ce type de formation qui bénéficie à la fois à l'université elle-même, aux apprenants mais aussi aux entreprises, il détermine quelques dispositifs qui doivent être adoptés par chaque institution universitaire. Il s'agit de : « mettre sur pieds la pédagogie d'alternance qui prévoit des périodes de formation au contact de la réalité professionnelle sous forme de stage » (Minesup, 2012, p. 33).

Mazalon (2011) quant à lui parle d'un dispositif de formation favorisant la dimension professionnelle et professionnalisante, constitué d'une tendance lourde des programmes de formation universitaire à travers le monde. Elle se manifeste notamment par la présence de plus en plus marquée de stages dans la formation dans les universités et le développement de partenariats avec les entreprises en vue d'offrir une formation pertinente au regard des besoins de la société et d'améliorer les chances d'insertion professionnelle des diplômés, et ce, dans différents secteurs d'activité.

L'alternance se positionne donc comme un dispositif privilégié et indispensable car elle constitue un moment important dans le processus enseignement apprentissage basé essentiellement sur le développement de compétences socioprofessionnelles indispensables pour l'insertion professionnelle. C'est dans cette logique que Proglia (2009) affirme que : « l'alternance doit s'imposer sur la scène éducative comme un instrument moderne et universel d'intégration sociale. L'alternance constitue un outil extraordinaire pour la formation et la professionnalisation des jeunes, des moins jeunes pour les entreprises et la société en général ». L'alternance met l'apprenant dans une disposition directe de préparation à une insertion professionnelle à travers une expérience professionnelle complète et concrète qui répond automatiquement aux besoins du marché

de l'emploi. L'apprenant ici s'en sort avec des compétences professionnelles adéquates et recherchées par les entreprises pour intégrer de monde professionnel; celui-ci étant confronté aux réalités et aux difficultés professionnelles dont il faudra apporter des solutions de manière précise. C'est dans ce sens que (Maingari, 1999, p. 109) affirme que : « le modèle pédagogique qui correspond à la professionnalisation est la pédagogie de l'alternance ».

L'alternance en formation universitaire regorge plusieurs avantages, tant sur le plan académique que sur le plan socioprofessionnel. Elle permet à l'apprenant de vivre une réelle expérience professionnelle. A travers cette expérience professionnelle acquise en entreprise, l'apprenant a plus de capacité d'insertion professionnelle. L'alternance constitue donc un facteur décisif dans l'insertion socioprofessionnelle des apprenants, car la plupart des entreprises embouchent leurs apprenants alternants directement au bout de leur formation. La formation en alternance permet à cet effet aux apprenants d'apprendre un métier professionnel sans moindre cout.

L'alternance en enseignement supérieur peut connaître plusieurs formes en fonction des objectifs poursuivis. Quoique visant un rapprochement plus étroit entre le monde universitaire et le monde d'emploi, l'alternance peut connaître selon Anne Jorro (2007) trois formes qui présentent les types de relations et de collaboration entre les entreprises et les universités. Il s'agit à cet effet de l'alternance intégrative, projective et juxtapositive.

- Le dispositif d'alternance juxtapositive

Celui-ci permet d'alterner entre la théorie et a pratique, entre le milieu universitaire et le milieu professionnel. Pour (Niubó, 2011, p. 155) ce dispositif « crée un espace et un temps d'apprentissage autonome entre le système de travail et le système de formation ». Encore appelée « alternance organisationnelle » pour Fernagu-Oudet (2010), l'alternance juxtapositive permet à l'apprenant de cumuler à la fois deux formations distinctes de façon alternative. Une formation dans l'entreprise et l'autre à l'institution universitaire. Elle n'a donc pas pour intention de réunir les deux centres de formation en un seul car chaque unité de formation organise sa formation à sa guise.

- Le dispositif d'alternance associative

C'est une formation en alternance qui associe directement et sans distinction une formation théorique et une formation professionnelle. Encore appelée « alternance intégrative » pour (Ndior, 2013, p. 68) elle se matérialise par l' « étroite compénétration des deux moments et des deux milieux d'activités ». (Ndior, 2013, p. 68). Elle permet à chaque apprenant de mettre en valeur directement les concepts et connaissances acquis en théorie dans la résolution des problèmes rencontrés par la mise en application des compétences pratiques. C'est pourquoi (Niubó, 2011, p. 156) affirme qu'à travers l'alternance associative « la formation devient une succession de formation générale et professionnelle ».

- Le dispositif d'alternance projective

Ce modèle d'alternance permet plutôt d'analyser et de manager le moment de travail à travers des projets professionnels qui permettent à chaque apprenant de mobiliser et de développer un certain nombre de compétences utiles pour une activité professionnelle précise. Cette alternance permet donc à l'apprenant de se perfectionner et de se corriger directement. C'est pourquoi (Ndior, 2013, p. 68) affirme que dans ce dispositif, « le stagiaire se reconnaît comme un professionnel et agit comme tel dans le souci de se faire toujours orienter et corriger ».

Le tableau qui va suivre permet de présenter en substance les trois dispositifs d'alternance évoqués ici.

Tableau 2.6: Récapitulatif des dispositifs d’alternance selon (Anne Jorro, 2007)

Formes d’alternance	Modalités de formation	Objets d’apprentissage	Types de relation	Rapport aux Savoirs	Type de professionnalité
Intégration	Lien pratique théorique pratique	Expériences Savoirs d’action Savoir théorique	Indépendance Accompagnement Réflexif	Rapport de problématisation et distanciation incorporation gestes professionnels	Du genre, du style professionnel
Projective	Élargissement des savoirs professionnels aux transitions professionnelles retour dans les institutions et les organisations	Culture Institutionnelle et organisationnelle, construire sa « place », appartenir à des communautés de pratiques, développement de la coopération professionnelle	Interdépendance étayages multiples (collaboration partenariat, mise en réseau, veille benchmarking)	Transformation innovation, diffusion des savoirs.	Ethos professionnel, genre et style professionnel
Juxtapositive	Clivage Théorie Pratique	Acquisition des savoirs théoriques Acquisition de Routines	Subordination	Rapport explicatif Rapport prescriptif	Posture d’agent

Source: (Ndior, 2013, p. 69)

Bien que ces différents dispositifs soient conçus et appliqués de manière universelle, il faut noter que les interventions professionnelles, pédagogiques et éducatives peuvent varier en fonction des attentes de chaque système éducatif, chaque institution ou encore chaque acteur institutionnel. C'est ce qui permet à Clenet (2005) cité par (Niubó, 2011, p. 158) d'identifier quelques considérations auxquelles les acteurs institutionnels peuvent apporter des réponses. Ces considérations sont telles que :

- Les difficultés rencontrées par les jeunes dans les systèmes éducatifs classiques ;
- Un type de profil, conçu comme un remède ;
- La destruction et la réponse adéquates pour les jeunes et des adultes qui cherchent du travail ;
- L'intégration de l'enseignement spécifique qui permet de réconcilier les jeunes avec l'apprentissage.

Pour soutenir cette logique, (Michel, 1999) distingue quatre différentes étapes qui entourent une formation en alternance.

La première étape est relative à la prise de décision d'entreprendre l'alternance et de se conformer non seulement aux dispositions administratives, financières et organisationnelles fixées par les pouvoirs publics et assurer d'être en adéquation avec les contenus d'enseignement de la formation.

La deuxième étape met en exergue l'importance capitale de l'entreprise comme complément indispensable de la formation théorique. (Niubó, 2011, p. 159) dira à cet effet que: « le centre de formation est responsable des connaissances techniques et générales et laisse à l'entreprise l'exercice des compétences qui mettent en jeu les connaissances acquises à l'école ».

La troisième étape dont fait mention Michel (1999) renvoie à la disposition de temps, de contenus et des responsabilités entre l'université et l'entreprise car chacun doit pouvoir disposer et maîtriser à la fois son temps et ses responsabilités pour la formation.

La quatrième et dernière étape revient ainsi à la mise en œuvre de toutes les dispositions prises en amont dans le cadre d'une stratégie intégrative dans laquelle le diplômé et le métier sont considérés comme référentiels dans la formation.

L'alternance est ainsi considérée comme une dynamique professionnelle et d'intégration sociale dans laquelle les apprenants acquièrent des compétences pratiques et

professionnelles qui leur permettent d'accéder facilement dans le monde de l'emploi et des compétences très bénéfiques pour les entreprises. (Niubó, 2011, p. 159) conclut à cet effet et à juste titre que: « La formation en alternance considère l'entreprise comme un terrain d'entraînement qui devrait bénéficier les étudiants dans l'espace professionnel. C'est une opportunité pour les étudiants de prendre contact avec les technologies actuelles de gestion et de production dans des contextes différents et ainsi se familiariser avec la façon de travailler dans l'entreprise ».

Au regard de cette déclaration, il semble évident que l'alternance revêt d'une très grande importance avec des dispositifs et des finalités bien diversifiées que variées. Cohen-Scali (2000) par exemple estime que l'alternance dispose de trois grands objectifs bénéfiques pour la société dans son ensemble qui sont : l'insertion professionnelle, l'intégration en entreprise et la préparation à la vie professionnelle. Pour Guillaumin, (1997) l'alternance permet de mieux apprendre la vie professionnelle et de renforcer les qualifications professionnelles recherchées dans les entreprises. Jedliczka et Delahaye, (1994) parlent plutôt de la production des connaissances et des compétences adéquates aux réalités et difficultés rencontrées dans les entreprises. L'alternance peut également être un instrument institutionnel dont se servent les pouvoirs publics pour résoudre les nombreux problèmes des jeunes comme le chômage, le manque de formation professionnelle favorable à l'auto-emploi. C'est dans cette perspective que Marhan, Ronveau et Vaanhulle (2007) affirment que l'alternance dispose trois fonctions capitales dont : politique, sociale et pédagogique.

Nul doute que la formation en alternance serait un facteur très profitable pour tout système universitaire et pour chaque programme d'enseignement en particulier pour garantir une formation professionnalisant dans laquelle l'apprenant pourra développer et mettre en application plusieurs compétences et savoir-faire lui permettant d'accéder facilement au monde de l'emploi. Elle permet alors de lutter plus efficacement au chômage que connaissent plusieurs diplômés de l'enseignement supérieur au Cameroun.

Programme d'enseignement Supérieur en rapport avec la Professionnalisation des Enseignements

La professionnalisation des enseignements vise principalement le développement des compétences pratiques et essentielles pour un emploi, un métier ou une activité professionnelle précise.

Un programme d'enseignement lié à cette finalité, met fondamentalement l'accent sur l'acquisition de ces compétences. Ainsi, au terme d'une formation dans le domaine de la professionnalisation des enseignements l'apprenant doit pouvoir maîtriser cette qualification.

Au regard de tous les modèles de curriculum examinés dans cette réflexion, il nous semble judicieux de constater que dans la plupart des cas, la définition des finalités, buts et objectifs occupe prioritairement une place de choix.

Les finalités d'un programme d'étude lié à la professionnalisation des enseignements seront donc relatives à la maîtrise d'une activité professionnelle ou d'un métier précis. Elles seront aussi relatives à la réponse que ce programme doit apporter aux exigences, les besoins et les aspirations de la société. Une autre finalité ici est de promouvoir et de contribuer efficacement au développement socioéconomique de sa société. (Ministère de l'éducation québécois 2002) présente ainsi quelques finalités que reflète un programme éducatif lié à la professionnalisation des enseignements. Il s'agit de :

« - Préparer la personne à assumer ses responsabilités comme travailleur ou travailleuse dans un champ donné d'activités professionnelles et contribuer à son développement ;

- Assurer l'acquisition qualitative et quantitative des compétences nécessaires pour répondre aux besoins actuels et futurs du marché du travail ;

- Contribuer au développement social, économique et culturel ;

- Contribuer au développement de la personne. » (Ministère de l'éducation québécois 2002, p. 5)

Les buts et les objectifs de ce programme, bien qu'étant plus spécifiques vont dans le même sens que les finalités. Ceux-ci se développent en rapport avec les résultats du programme attendus. À cet effet, les buts et les objectifs dans ce contexte peuvent être:

- Développer chez les apprenants les compétences nécessaires à un emploi;
- Favoriser l'intégration socioprofessionnelle de chaque apprenant;
- Assurer une formation adéquate avec le milieu professionnel de prédilection des apprenants.

De ces objectifs seront donc élaborés les contenus d'enseignement, les activités d'enseignement et les expériences d'apprentissage relatifs à ce programme.

Les contenus des enseignements qui garantissent une formation équitable en adéquation qualitative avec la société dans laquelle ce programme est implémenté. Ces contenus doivent donc être développés sur la base des réalités sociétales et les défis liés à cette société.

Stavrou (2011) affirme que : « les contenus des enseignements sont adaptés tant aux objectifs pédagogiques que professionnels de la formation, avec une alternance au semestre 3 d'enseignements théoriques et professionnels », cela justifie à juste titre qu'un programme d'étude en rapport avec la professionnalisation des enseignements doit promouvoir et prévoir une phase pratique de ses enseignements à travers une formation en alternance. Le programme d'étude lié à la professionnalisation des enseignements doit ainsi promouvoir des partenariats avec le monde de l'emploi afin de s'imprégner et faire une analyse des réels besoins du marché de travail et de renforcer considérablement les performances et les compétences des apprenants pour l'exercice de ces métiers ou emplois.

La planification d'un programme d'étude lié à la professionnalisation des enseignements est un processus d'échange, de partage et de réflexion qui fait intervenir toutes les parties prenantes de l'éducation et doit suivre certaines phases indispensables pour sa validation et sa pertinence. (Ministère de l'éducation québécois 2002) présente clairement de manière détaillée quelques-unes de ces phases :

La planification consiste à recueillir un ensemble de renseignements sur les besoins du marché du travail pour un secteur particulier ou encore pour une profession ou

un métier donnés. Elle permet de prévoir, dans leurs grandes lignes, les travaux à exécuter au regard de la formation ciblée.

La conception et la production des programmes s'effectuent selon les étapes suivantes : l'analyse de la situation de travail, la définition des buts et des compétences, la validation du projet de formation, la formulation des objectifs opérationnels, l'harmonisation, la réalisation des documents de programmation pédagogique et la production du guide d'organisation.

La phase d'application et de suivi permet de soumettre le programme à l'épreuve de la réalité de l'enseignement et de l'apprentissage. Le programme est mis en œuvre dans les établissements d'enseignement et, après un certain temps, il est évalué ; cette évaluation peut entraîner certaines modifications. (Ministère de l'éducation québécois 2002, p. 11)

Un programme d'étude doit obéir scrupuleusement à un certain nombre de critères bien définis pour son évaluation. Ces critères permettent donc s'assurer de la qualité d'un programme d'étude.

Outre les critères de flexibilité et d'adaptation d'un curriculum ou d'un programme d'étude, le critère d'ouverture et celui de compromis précédemment présentés qui peuvent justifier la qualité d'un curriculum selon (Jonnaert 2015), (le Ministère de l'éducation québécois 2002) récite également d'autres critères que doit revêtir un programme d'étude. Il s'agit de :

La pertinence ;

Un programme d'étude en rapport avec la professionnalisation des enseignements doit tenir compte principalement des besoins de la société, les difficultés que celles-ci fait face et des exigences relatives au monde du travail. (Ministère de l'éducation québécois 2002, p. 10) ajoute à ces propos que : « La pertinence des programmes est assurée, notamment, par un processus systématique de dérivation des objectifs permettant d'établir des liens précis entre les objectifs opérationnels d'un programme et les

principaux facteurs déterminants. Elle est assurée également par un processus rigoureux d'élaboration auquel participent des partenaires du monde du travail et du réseau de l'éducation. ».

La cohérence ;

Un programme est dit cohérent lorsqu'il y a équilibre et suite une logique entre les différentes articulations de celui-ci.

L'applicabilité ;

L'applicabilité d'un programme d'étude fait référence aux différentes méthodes pédagogiques, les outils didactiques, les ressources humaines, matérielles et financières indispensables pour l'implémentation de ce programme. L'applicabilité tient également lieu de l'efficacité et de l'efficience d'un programme d'étude.

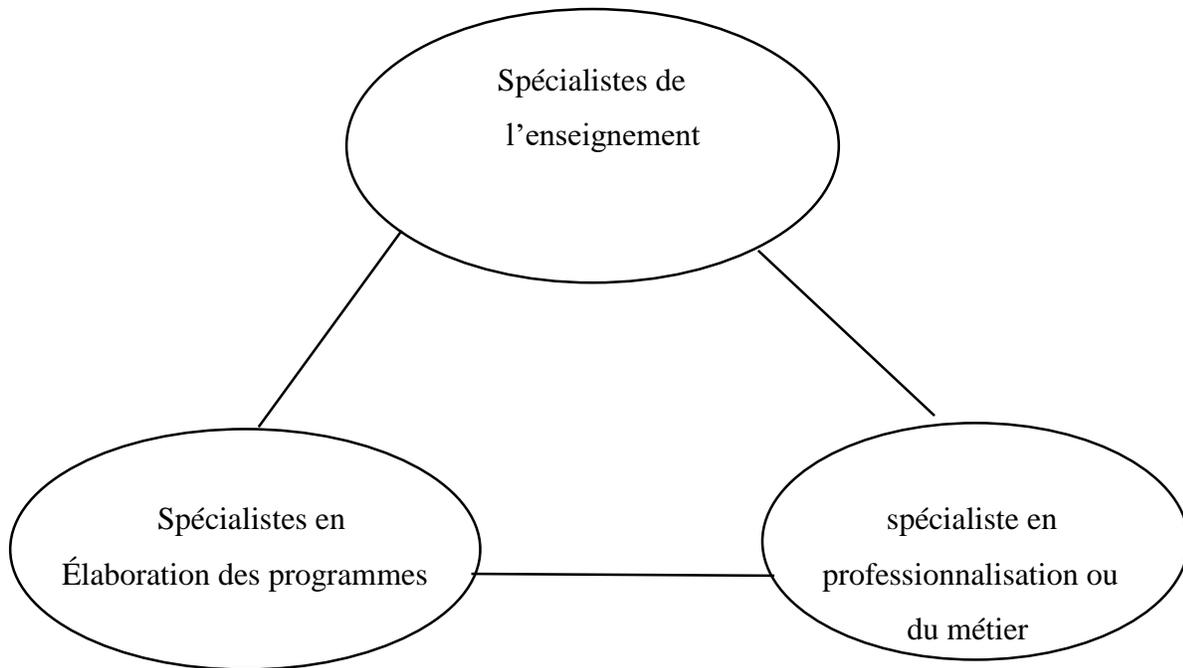
L'harmonisation ;

Un programme d'étude harmonisé est un programme qui est continu c'est-à-dire qu'il va étape après étape sans duplication dans sa mise en œuvre. Les compétences acquièrent font place à des nouvelles compétences et cela favorise une meilleure lisibilité et une meilleure évaluation de cette formation.

Il est indispensable d'ajouter à la suite de ces principes de qualités qu'un programme d'étude, qui plus est en rapport avec la professionnalisation doit principalement être planifié sur la base de la demande sociale, car c'est elle qui connaît ses véritables besoins et difficultés.

La figure qui va suivre présente l'équipe de base chargée de l'élaboration d'un programme d'études en rapport avec la professionnalisation des enseignements.

Figure 2.8: l'équipe de base chargée de l'élaboration d'un programme d'études en rapport avec la professionnalisation des enseignements



Source: Cadre général et du Cadre technique d'élaboration des programmes d'études professionnelles, (Ministère de l'éducation québécois 2002, p. 21).

Au terme de ce point qui porte sur le curriculum en rapport avec la professionnalisation des enseignements, il est primordial de constater que le curriculum est constitué de plusieurs éléments indispensables les uns les autres. Il se veut un vaste chantier dans lequel toutes les parties prenantes de l'éducation ainsi que toutes les couches sociales, favorisées ou non doivent impérativement s'impliquer pour son élaboration et sa mise en application. Lié à la professionnalisation des enseignements, le curriculum doit refléter les réelles aspirations des sociétés et devra faire l'objet de la demande sociale. Le curriculum en rapport avec la professionnalisation des enseignements doit aussi prévoir une formation en alternance à travers un partenariat entre les universités et les entreprises. Cette alternance est un maillon déterminant dans le processus de développement des compétences des apprenants dans des métiers bien spécifiques en ce sens qu'elle permet à ces apprenants de toucher du doigt les réalités du monde professionnel et assure par ailleurs la concrétisation des apprentissages et connaissances théoriques en des connaissances plus pratiques et concrètes et palpables. Tel doit être l'objectif principal poursuivi par l'éducation en général et l'enseignement supérieur en particulier ; dans l'optique de former des citoyens aptes pour emploi, la créativité et l'innovation dans le monde professionnel. Tout programme de formation ou tout curriculum en général et particulièrement celui lié à la professionnalisation des enseignements doit viser principalement ces objectifs qui préconisent une chute drastique du chômage par la garantie des opportunités d'emplois à la sortie des formations et parcours académiques.

Professionalisation des Enseignements : Défi Permanent de l'enseignement Supérieur au Cameroun

La professionnalisation des enseignements est considérée comme une offre de formation qui s'appuie sur le développement des compétences à la fois cognitives, affectives et psychomotrices. Elle est processus de développement des compétences dans lequel la formation s'appuie sur la base d'un référentiel de métiers pour atteindre ses objectifs, elle est alors un moyen par lequel un individu acquiert la capacité à exercer un métier avec pour principale finalité l'insertion professionnelle dudit individu. C'est pourquoi, (Djeumeni 2010, p. 179) pense que la professionnalisation des enseignements renforce l'employabilité. En effet, la professionnalisation permet une distinction entre le « prescrit » c'est –à-dire les connaissances livresques et le « réel » c'est-à-dire la pratique de ses connaissances dans la résolution des problèmes.

L'un des fondamentaux de l'enseignement supérieur au Cameroun est de promouvoir un enseignement de qualité et professionnalisant dans le but de former une meilleure et grande ressource humaine apte à relever les défis socioprofessionnels du monde de travail. Il faut noter que la professionnalisation des enseignements pourrait être assimilée à un instrument pédagogique permettant aux institutions de l'enseignement supérieur en général et aux programmes de langues étrangères en particulier d'apporter la meilleure expertise pour favoriser et assurer les meilleures insertions socioprofessionnelles de leurs diplômés. Il y a donc lieu de s'assurer d'un véritable rapprochement entre ces programmes d'enseignement et le secteur professionnel afin d'assurer une véritable adéquation entre la formation et l'emploi ; entre les contenus des programmes et les exigences professionnelles recherchées dans les entreprises ou tout simplement dans le monde professionnel. C'est dans cette perspective que (Hutmacher, 2001, p. 33) soutient que chaque programme d'enseignement supérieur doit : « ajuster ses contenus, ses pratiques et ses parcours de formation à la préparation des professionnel ».

La professionnalisation des enseignements est l'un des thèmes les plus étudiés à ce jour, c'est parce qu'elle regorge une très grande importance dans un contexte où la société devient plus exigeante en termes de compétences professionnelles et devient de

plus en plus orientée vers l'employabilité. La professionnalisation des enseignements recouvre à cet effet diverses réalités telles que les politiques éducatives, les dispositions de chaque système universitaire à travers la norme universelle universitaire qui est le système LMD. Elle devrait donc pour ainsi dire s'appuyer principalement sur les réformes du système LMD qui constituent sans doute une véritable boussole de l'enseignement supérieur à travers le monde.

Les Réformes du Système LMD pour la Professionnalisation des Enseignements

Le système LMD fait son apparition dans la gouvernance et organisation académico-administrative de l'enseignement supérieur à travers le monde grâce à un long processus qui débute à Bologne en 1989 nommé « processus d'harmonisation européenne de l'enseignement supérieur ». Il voit définitivement le jour en 1998 et sera aussitôt adopté par la majorité des Etats européens. C'est dans cette mouvance que l'Afrique centrale et particulièrement le Cameroun emboîteront le pas en 2005 lors de la conférence des chefs d'Etats au Gabon. Appliqué aujourd'hui dans la quasi-totalité des Etats du monde, le système LMD a dynamisé l'enseignement supérieur mondial à travers une vision générale, objective et utilitaire pour chaque système universitaire soucieux d'une image et d'un rendement socioprofessionnel et académique plus objectif et professionnel. A l'effet d'assurer et d'implémenter cette vision, le système LMD a établi un certain nombre d'objectifs qui garantissent une formation universitaire plus juste, utilitaire et surtout de qualité. Il s'agit entre autre :

- Assurer pour toutes les personnes une meilleure lisibilité des grades de formation et paliers d'insertion ;
- Créer des parcours de formation souples et efficaces à caractère académique et appliqué, offrant à l'étudiant à tous les niveaux des possibilités d'insertion ;
- Favoriser la mobilité de l'étudiant à l'échelle nationale, sous régionale et internationale ;
- Développer des méthodes innovantes d'enseignement faisant appel aux TICs, à l'enseignement à distance, l'enseignement en alternance...

Paul Biya dira dans cette logique lors de son traditionnel discours à la jeunesse le 10 février 2006 que : « l'université d'aujourd'hui ne peut plus être comme l'université d'hier ». Il faut à cet effet contextualiser à la fois les contenus d'enseignement et les méthodes d'enseignement tenant compte effectivement de la portée des NTIC et de l'enseignement en alternance. Toute chose qui permet véritablement de mettre l'apprenant et les réalités professionnelles au centre des enseignements. (Eyébiyi, 2011) ajoutera que : « le LMD postule la finalisation des formations, l'objectif visé est de permettre l'intégration des étudiants sur le marché de l'emploi... ».

Plusieurs pays africains de manière synergique ont donc dès lors organisé avec l'aide des organismes de financement mondiaux et ceux en charge de l'éducation des séances de travaux à l'effet de redynamiser les enseignements universitaires, de redéfinir les objectifs globaux de l'enseignement supérieur en général afin de lui doter d'un enseignement des institutions universitaires à la hauteur de ce que (Fame Ndong, 2018) a appelé : « université de troisième génération ». Il s'agit d'une université objective, utilitaire et fiable dans laquelle les diplômés ne risqueront plus le chômage ou la dévalorisation des diplômes. Une université dans laquelle l'insertion professionnelle est garantie après l'obtention d'un diplôme équivalent à au moins la licence. Ehouan EHILÉ, et al... 2006) affirment à cet effet que : « Ces dernières années, des institutions internationales impliquées dans l'éducation et la recherche (AUF, CAMES, Institutions de la Banque Mondiale, CRUFAOCI) ont permis l'organisation de plusieurs séminaires et ateliers. À Dakar (Sénégal), du 15 au 19 Décembre 2003 sur le thème « Gouvernance universitaire ». À Yaoundé (Cameroun), du 1er au 3 Mars 2005 sur le thème « Les universités africaines dans le contexte mondial de la transformation de l'université », et à Niamey (Niger), le 15 Juillet 2005, sur le thème « Mettre les établissements d'enseignement Supérieur d'Afrique au cœur des Stratégies de développement fondées sur la Connaissance ». ».

Il est donc profitable à une université d'introduire en son sein une formation qui lui permet de développer des compétences directement désirées par le monde de l'emploi et pour ainsi dire de réaliser les attentes de ce système. Ces attentes sont entre autres : « Première attente : Le système LMD permettra aux apprenants d'avoir un complément de formation pour favoriser leur entrée dans le marché du travail. Deuxième attente : Le

système LMD permettra de répondre aux défis de : la formation générale et la formation, professionnelle ; l'aptitude à créer des emplois ; l'aptitude à la mobilité, l'acquisition d'autres outils importants tels que les langues, l'informatique, etc... Troisième attente : Le système LMD aidera les universités à participer pleinement au processus de développement. En effet, l'université peut accueillir à côté d'un public jeune (16-20 ans), un public plus âgé. Pour cela, il faudra trouver un mécanisme de formation qui consisterait à les mettre sur le marché de l'emploi. ». Concluent (Ehouan EHILÉ, et al..., 2006, pp. 4-5).

Il est judicieux de constater la bonne maîtrise du système LMD et de sa mise en application effective et complète dans les universités en Afrique et au Cameroun en particulier, il a sans dire que beaucoup reste encore à faire dans ce sens pour que l'enseignement supérieur de manière globale soit véritablement modelé à l'image de cette réforme. C'est sans doute dans ce sens que (Diop, 2017, p. 24) affirme que: « la réforme est toujours dans un processus inachevé, ce qui implique des ajustements à tout moment ».

Parce que le système LMD exige non seulement un cadre approprié à la fois sur le plan organisationnel, environnemental, pédagogique et infrastructurel, les institutions universitaires devraient donc s'atteler à offrir un espace propices garantissant toutes les commodités adéquates pour pouvoir aboutir à une mise en place complète et efficace de la réforme du système LMD afin de réaliser ses objectifs généraux qui sont « enseigner autrement, étudier autrement, évaluer autrement et gérer autrement ». Ces piliers de la réforme du système LMD permettent ainsi de revoir et de réformer les méthodes d'enseignement qui doivent cadrer à la fois avec le contexte professionnel des apprenants et à l'adaptation aux TIC. Ils permettent également de redynamiser le processus d'enseignement apprentissage avec des expériences d'apprentissage qui accordent une place centrale à l'apprenant, principal acteur du développement des acquis et des compétences. Ces derniers encouragent et améliorent les résultats dans ce sens qu'ils permettent à l'étudiant de pouvoir subir plusieurs évaluations pour valider une UE et ayant même la possibilité de se rattraper en cas d'échec. Ils encouragent également une flexibilité sur les méthodes d'évaluation, qui ne se focalisent plus sur l'évaluation d'un

seul type d'acquis encore moins sur une seule méthode d'évaluation, mais qui peuvent s'adapter à la catégorie d'acquis et compétences que l'on veut évaluer.

Ils permettent aussi de doter les universités des infrastructures adéquates pour se rythmer aux types d'enseignement, à tout type d'évaluations et de répondre efficacement aux exigences techniques et scientifiques pour la mise en application efficace et effective de ce système. Chaque université doit donc se doter d'une bibliothèque électronique et informatisée, des centres multimédias interconnectés avec les autres universités sur le plan national et même international ; des salles de cours suréquipées avec le matériel de pointe pour réaliser tout type de cours et expérience.

Le système LMD est organisé en trois cycles à savoir Licence, Master et Doctorat. Il prévoit un enseignement universitaire bipolaire, dont l'un est à option professionnel et l'autre à option recherche. Le premier cycle à cet effet sera donc sanctionné soit par une Licence à option professionnel, soit par une Licence à option recherche ; tel que cela est bien clarifié par (Ehouan Ehilé et al., 2006) que : « ... La Licence est, soit à option Professionnelle, [...] soit à option Recherche (aussi appelée Généraliste) ». Et qui rassureront d'ailleurs que : « Ces formations visent l'acquisition d'une qualification professionnelle spécialisée ».

La principale finalité des réformes du système LMD étant de professionnaliser les enseignements pour assurer plus de visibilité des apprenants dans le monde professionnel, il revient fondamentalement de questionner le processus et la progression de cette professionnalisation dans l'enseignement supérieur de manière générale et celui du Cameroun en particulier. Il est également question de voir comment cette professionnalisation peut être effective et applicable dans l'enseignement supérieur en général et dans les filières classiques comme celles relatives aux langues étrangères en particulier.

Cependant, le Minesup énumère un ensemble de difficultés qui entravent une meilleure mise en application de ce système. Ces difficultés deviennent alors d'énormes défis à relever pour garantir un enseignement supérieur aux standards des normes internationales. Il s'agit de :

Le défi de modernité de l'environnement de vie et de travail, notamment en ce qui concerne les TICs et la mise en place d'une gestion intégrée ;

Le défi de la nouvelle pédagogie universitaire : nouveaux curricula, nouvelles méthodes, nouvelles compétences professorales ;

Le défi de la professionnalisation et de l'insertion professionnelle des diplômés, compte tenu de l'absence de dynamisme des partenariats formels qui existent pourtant entre les institutions universitaires et les entreprises ;

Le défi de l'assurance qualité de la formation face aux effectifs pléthoriques, à la demande de formation toujours croissante et aux exigences du marché de l'emploi;

Le défi budgétaire, les ressources financières disponibles étant insuffisantes pour accompagner les nouvelles formations et la professionnalisation ;

Le défi de gouvernance, l'ensemble de mécanismes à même d'assurer la bonne marche des institutions n'étant pas défini de manière précise ;

Le défi humain, en dépit des efforts du gouvernement, l'insuffisance quantitative et qualitative des ressources humaines est à relever, aussi bien que la préparation des enseignants à admettre les réformes et contraintes induites (professionnels intervenants dans le développement et la mise en place des programmes de formation, l'évaluation des enseignements internes et externes etc...);

Le défi technique, qui se manifeste par la récurrence de questions relatives à la conception des programmes répondant aux besoins de la société, la définition du profil de l'offre de formation en termes de compétences, la création de passerelles au détriment du cloisonnement des disciplines, les enjeux du savoir-devenir assimilé à l'éducation tout au long de la vie, la diversification des offres de formation, la formation à distance et l'internationalisation des programmes. Les difficultés d'ordre psychologiques soulevées par les acteurs des filières facultaires moins professionnelles ne sont pas à négliger (Minesup, 2014).

Il va sans dire qu'au-delà de ces difficultés relevées ici, le système LMD dispose d'énormes atouts indispensables pour une formation universitaire plus rentable et objective.

Adoption et Mise en Œuvre Progressive de la Professionnalisation des Enseignements Universitaires au Cameroun

L'importance de la professionnalisation des enseignements n'est plus à démontrer. C'est dans ce sens qu'elle a toujours plusieurs années aujourd'hui été au centre des préoccupations pour le Cameroun et pour l'enseignement supérieur au Cameroun. C'est pourquoi le (Minesup, 2018, p. 16) estime que la professionnalisation renvoie à « la formation des personnels à la hauteur des standards et socialisés à la culture d'une profession », va par ailleurs, définir la professionnalisation des enseignements universitaires comme : « l'ensemble des transformations qu'une institution universitaire opère sur elle-même, pour ajuster ses contenus, ses pratiques et ses parcours de formation à la préparation des professionnels » (Minesup, 2018, p. 16).

Le journal Cameroon Tribune dans son n° 2486 du 30 octobre 1996, faisant mention de la « la baisse de l'efficacité de l'école », déclarait déjà au lendemain des états généraux de l'éducation tenus juste un an avant à Yaoundé et précisément le 21 et 25 mai 1995 que les contenus et les réalisations de l'école au Cameroun était à revoir. C'est à cet effet qu'Abéga (2010) taxait les universités de Cameroun des « universités à chômage » car elles ne se sont pas rythmées aux réalités socioéconomiques et professionnelles. C'est dans cette logique que Yongui Heubo (2010) déclare que : « Il faut amener l'étudiant vers une professionnalisation. Les enseignements doivent avoir pour but de permettre aux étudiants de trouver un emploi dès qu'ils sont sortis des universités, d'être opérationnels. Or, aujourd'hui, on se rend compte que c'est plus la culture du diplôme et beaucoup moins une formation ». Face à cette extrême urgence, les réformes de 1993 dans l'enseignement supérieur seront faites ayant comme souci majeur de répondre efficacement aux défis et besoins de la société et favoriser l'accès à une éducation de qualité pour tous les citoyens qui garantit le développement des capacités professionnelles adéquates à la conjoncture socioéconomique et professionnelle ambiante et dont l'un des points focaux porte sur « la lutte contre le chômage des diplômés par une

volonté de professionnalisation accrue des enseignements ». Njeuma *et al.*, (1999) qui affirmeront plus tard que: « l'un des principaux objectifs des réformes de 1993 a été la professionnalisation des programmes d'enseignement. Pour atteindre un tel but, les universités, en concertation avec les autres intervenants, ont dû définir les besoins du marché local, impliquer les professionnels dans la conception des programmes, définir les qualifications préalables à l'admission dans les différents programmes professionnels et enfin mettre au point des profils types pour le personnel enseignant devant être recruté ». La professionnalisation de l'enseignement supérieur selon Pastre (1999) : « devrait permettre d'améliorer les référentiels métier et les référentiels de formation », c'est dans cette optique que plutôt (Dubois 1997) avait déjà établi une différence fondamentale entre ce qu'il avait appelé « logique de l'enseignement » qui renvoie à l'enseignement classique tel que dispensé avant l'avenue de la professionnalisation et « logique de professionnalisation » qui renvoie à la professionnalisation des enseignements et qui prône une meilleure insertion socioéconomique et professionnelle des apprenants. Cette différence s'établit entre autres sur les points tels que : les finalités, les moyens de transmission, les méthodes d'évaluation, les qualificatifs des formateurs ou des enseignants, les enjeux et bien évidemment les conséquences.

Logique De L'enseignement.

- Finalité : accroissement des connaissances des élèves.
 - Moyens : stratégie pédagogique disciplinaire fondée sur la des savoirs,
 - Évaluation : dispositif réglementaire conçu par l'organisation à la disposition de l'enseignant pour contrôler l'acquisition instantanée connaissances
 - Formateur : sachant, diffuseur de savoirs
 - Enjeux : maintien du savoir comme objet principal de la réussite professionnelle.
- Association du savoir et de l'efficacité opérationnelle.

- Conséquence : **Perte de sens**

Logique De Professionnalisation

- Finalité : exercer un métier
- Moyens : stratégie fondée sur l'analyse du travail par la mise en action des ressources individuelle
- Évaluation : compétence nécessaire à l'exercice du métier pour réguler ou non ses actions.
- Formateur : accompagnateur, analyste des actions de l'autre
- Enjeux : développement de l'autonomie personnes ; augmentation de la confiance en soi
- Conséquence : **Intégration du sens**

L'enseignement supérieur vu sous cet angle devait donc porter « ... non plus sur les connaissances et capacités qu'exige la pratique mais sur la stratégie et la rhétorique déployées par le groupe professionnel pour revendiquer une élévation dans l'échelle des activités » Bourdoncle (1991).

Comparant la professionnalisation des enseignements supérieurs à « cette tendance utilitaire », Omgba montrait en 2014 l'intérêt particulier que l'université africaine dans son ensemble avait à gagner en se rythmant à la mouvance des projets du système LMD (Licence-Master-Doctorat). Il comparait par ailleurs la professionnalisation des enseignements à la formation classique telle que jusque-là transmise dans les universités en général et dans des Facultés classiques, en particulier. Il était donc très clair, selon lui que l'importance capitale que regorge la professionnalisation dans la formation universitaire n'était plus à démontrer, car cette dernière dira-t-il permet « à préparer les jeunes à un métier donné » Omgba (2014).

Yang (2013), montrant l'intention du gouvernement camerounais à implémenter la professionnalisation des enseignements dans les universités locales déclare : « Dans l'enseignement supérieur, le gouvernement s'attèle non seulement à augmenter et à diversifier l'offre de formation en faveur des jeunes camerounais, mais également à assurer la qualité, la pertinence sociale et la professionnalisation des enseignements... ». Il va poursuivre en affirmant que la professionnalisation de l'enseignement supérieur demeure « la priorité des priorités ». Toujours pour aller dans le même sens, il faut noter

que la première édition du Forum de l'étudiant tenu au Palais Polyvalent des Sports de Yaoundé, du 9 au 11 octobre 2013 avait pour thème : Orientation Académique et Professionnelle : Clé de réussite pour un Cameroun émergent à l'horizon 2035. Le point de ces programmes porte sur : « la modernisation et la professionnalisation des établissements facultaires classiques », avec pour objectif de « rapprocher durablement les facultés classiques des milieux socioprofessionnels en vue d'adopter leur formation à la demande des entreprises et de garantir l'employabilité de leurs diplômés » Minesup (2015). L'adhésion du Cameroun dans cette dynamique de formation des enseignements n'est donc plus à démontrer car au-delà d'être une priorité, elle est également l'élément fondamental qui repose sur la vision générale du Cameroun, car le développement du Cameroun passera sans doute par une meilleure éducation qui assure une formation utilitaire pour la résolution des problèmes et le développement socioéconomique du Cameroun.

Le ministère de l'enseignement supérieur, plus tôt le 2 février 2006 avait déjà signé un arrêté portant création de la Licence professionnelle dans toutes les universités d'État, ainsi que dans les institutions privées d'enseignement supérieur au Cameroun, pour montrer de manière concrète, que la professionnalisation des enseignements universitaires, au Cameroun devenait ainsi un réel défi pour l'enseignement supérieur au Cameroun. C'est ainsi que plusieurs licences professionnelles seront délivrées dans les universités camerounaises depuis plusieurs années.

Lignes Directrices dans le Cadre de cette Professionnalisation des Enseignements Supérieur au Cameroun

Le Minesup (2018) établit des lignes directrices dans le cadre de cette professionnalisation des enseignements supérieur au Cameroun. La professionnalisation selon lui doit donc s'articuler autour d'un certain nombre de points essentiels sans le quels on ne saurait parler de professionnalisation des enseignements universitaires et dont les principales recommandations portent sur:

L'Adéquation Formation-Emploi

L'un des problèmes majeurs que connaît l'enseignement universitaire est le problème de l'adéquation entre la formation professionnelle initiale et le marché de l'emploi, qui permet d'assurer l'efficacité et la pertinence de cet enseignement. La préoccupation première des universités doit être celle de préparer les étudiants à accéder facilement à un emploi. C'est pourquoi, la Direction des Accréditations Universitaires et de la Qualité (DAUQ) du Le ministère de l'enseignement supérieur du Cameroun a proposé un modèle d'enseignement professionnel qui correspond aux aspirations de la société et à un ensemble de professions bien déterminés. A cet effet, elle distingue deux catégories d'adéquation formation-emploi.

L'adéquation qualitative, qui relève du processus de formation et qui tient compte des caractéristiques des emplois et des contenus des enseignements pouvant garantir ces emplois, pour faciliter la formation des compétences dans ces domaines.

L'adéquation quantitative, qui vise un équilibre entre la capacité de formation et les besoins du monde professionnel. Ces programmes doivent être capables de promouvoir un développement de la société et rendre ses diplômés plus compétitifs sur le marché de l'emploi.

A côté de ces deux catégories de l'adéquation formation-emploi, le (Minesup 2018, p. 22) plus tard va établir des lignes directrices sur lesquelles s'articulera cette adéquation formation-emploi. À savoir que :

L'employabilité oriente le diplômé dans le monde du travail dans une posture de créateur d'emploi ou d'auto-insertion ;

Les institutions universitaires ne doivent pas être coupées de cette poche de débouchés. Elles doivent s'en rapprocher pour travailler avec, toute chose qui faciliterait une bonne coordination de la politique d'insertion socioprofessionnelle.

L'enseignement dans l'enseignement supérieur est resté jusqu'ici axé sur les « savoirs savants », malgré l'évolution des sociétés, malgré les problèmes des débouchés et surtout malgré l'exigence des nouvelles compétences recherchées par le monde professionnel. C'est pourquoi, il est souhaitable de poursuivre le développement des compétences standardisées, telles que recommandées par les entreprises au lieu de continuer à développer uniquement des savoirs savants. Il est donc question de développer les savoir-faire directement productifs qui peuvent permettre aux étudiants de l'enseignement supérieur au Cameroun, arrivés en fin de formation d'être aptes à un emploi, ou même de pouvoir s'installer à leur propre compte.

Le Suivi des Étudiants

Le (Minesup 2018, p. 25) dans le cadre de la mise en application effective de la professionnalisation des enseignements universitaires, a établi les lignes directrices qui régulent le suivi de chaque étudiant dans toutes les institutions universitaires. Ainsi,

Chaque institution doit disposer d'un mécanisme de suivi des étudiants pendant et après leur formation ;

Ce système de suivi des étudiants, depuis leur entrée à l'université jusqu'à leur insertion professionnelle doit être établi. Il est cependant souhaitable que la politique d'un suivi soit gérée en parfaite harmonie avec le milieu professionnel, car le processus est simple. Les étudiants qui partent à l'université doivent pouvoir atterrir dans le milieu professionnel dans une logique d'employabilité ou d'auto-employabilité.

Les institutions universitaires doivent pouvoir informer les nouveaux étudiants sur les taux de succès et les taux d'insertion professionnelle dans les formations qu'ils choisissent.

L'Assurance Qualité

Dans le cadre de l'implémentation de l'assurance qualité pour assurer la professionnalisation des enseignements universitaires au Cameroun, le (Minesup 2018, pp. 27-28) a établi des lignes directrices qui permettent de veiller à cette assurance qualité. À cet effet,

Les méthodes de formation et d'apprentissage retenues seront centrées sur la capacité des apprenants à mobiliser leurs connaissances dans la mise en œuvre des compétences liées à l'exercice du métier qu'ils auront choisi ;

L'instauration de cette approche s'inscrit dans un contexte où les institutions universitaires sont appelées à intégrer des outils d'assurance qualité dans leur mode de gestion de formation.

La production et la diffusion de guides et de matériel pédagogiques

La formation et le perfectionnement destinés à appuyer la personnel enseignant et administratif de l'institution.

L'enseignement supérieur au Cameroun est donc ainsi résolument tourné vers la professionnalisation des enseignements qui constitue un gage pour un Cameroun où chaque diplômé va devoir se rendre utile pour lui-même et pour sa nation à travers une insertion professionnelle réussie grâce à la qualité de la formation qui tient compte à la fois des trois « S », dont les Savoir-faire, Savoir-être et Savoir-savant.

Objectifs et Compétences : Une Approche Synchronique de l'Approche Par Compétences (APC) pour la Professionnalisation des Enseignements

L'enseignement supérieur s'appuyant sur des exigences de performances réclamées dans le monde professionnel doit s'orienter vers la formation non plus uniquement théorique mais surtout vers une formation d'une main-d'œuvre qualifiée et capable de répondre de manière efficace aux besoins du monde de travail. C'est dans cette optique que l'approche par compétences est principalement centrée sur la construction d'une synergie entre les institutions de formation et le monde de travail. Elle tient donc compte des choix des domaines de formation les plus attrayants dont les compétences sont celles

réclamées dans les entreprises et donc par conséquent, favoriseraient le développement socioéconomique et culturel de la société. C'est pourquoi le BIE-UNESCO (2006) affirme que l'APC est au cœur du système LMD. Jonnaert (2005), quant à lui parlera d'une approche qui permet d'apprendre en pratiquant. Pour ce fait, il pense qu'une innovation qui vise une professionnalisation des enseignements doit reposer « sur les caractéristiques de l'APC ». Pour lui, une formation centrée autour de l'APC doit prendre pour point de départ les situations de la vie afin « d'identifier leurs besoins de formation ». Il est donc question dans ce point dans un premier temps de présenter la différence entre l'objectif et la compétence dans l'APC et ensuite montrer l'implication de l'APC dans la professionnalisation des enseignements universitaires en général et ceux des langues étrangères e particulier.

Différence entre Objectif et Compétence

L'APC a pour principal objectif de développer chez les apprenants des compétences concrètes et pratiques pour la résolution d'un certain nombre de problème et difficultés auxquels ils pourront faire face dans la vie sociale et professionnelle. C'est pourquoi, l'apprentissage devrait se faire non seulement avec les apprenants aux centre des activités comme acteurs principaux mais aussi en tenant compte à la fois des objectifs fixés par l'enseignement et les compétences recherchées et à développées auprès des apprenants. Ceci nous permet alors d'établir une différence entre l'objectif et la compétence dans l'APC

L'Objectif

L'objectif se positionne comme une orientation pédagogique qui permet d'organiser un apprentissage de manière progressive. C'est pourquoi les objectifs doivent être constamment évalués afin de déterminer l'évolution de l'apprentissage et revêtir un caractère flexible à l'effet d'ajuster l'enseignement en fonction des spécificités, les réalités et besoins socioprofessionnel et des obstacles rencontrés dans son implémentation. Chaque objectif détermine alors une compétence à développer chez les apprenants. L'objectif est donc une intention qui prédit le processus et la progression

d'un enseignement. Il se situe prioritairement sur les enseignants et les enseignements qui doivent donner un sens à une formation en suivant une évolution et des normes pédagogiques appropriés.

L'objectif se décompose en trois principaux niveaux qui sont: l'objectif général, l'objectif intermédiaire et l'objectif spécifique.

Un objectif est général s'il présente l'intention globale de l'enseignement ou d'un programme d'étude.

Un objectif intermédiaire quant à lieu se situe entre l'objectif général et l'objectif spécifique. Il présente pour sa part des intentions plus ou moins générales de l'enseignement.

Un objectif spécifique enfin est directement rattaché aux faits immédiats de l'enseignement sur les apprenants et l'environnement. Il est plus concret et est relatif à un temps plus réduit de l'exécution d'un apprentissage.

La Compétence

La compétence se situe principalement sur l'apprenant. Elle désigne le rendement d'un individu au terme d'un apprentissage.

La compétence accorde à un individu la capacité à agir efficacement dans une situation problème qui peut sembler complexe. C'est dans cette optique que (Meirieu, 1991, p. 181) affirme que la compétence est: « un savoir identifié mettant en jeu une ou plusieurs capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire donné ». De ce fait, la compétence est toujours rattachée à une activité, à un métier ou encore à une situation problème socioprofessionnel. Elle s'appuie à la fois sur le domaine affectif, le domaine cognitif et aussi celui du psychomoteur. C'est dans cette logique que (D'Hainaut, 1988, p. 472) estime qu'une compétence est « un ensemble de savoir, savoir-faire et savoir-être qui permettent d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité ». Il va d'ailleurs renchérir ses propos en expliquant le convenablement en ajoutant que: « convenablement signifie ici que le traitement des situations aboutira au résultat espéré par celui qui les traite ou à un résultat optimal ». (D'Hainaut, 1988, p. 472). Ceci permet de montrer à suffisance le caractère déterminant d'une compétence dans un enseignement car c'est elle qui permet de s'assurer de l'efficacité d'un programme d'enseignement.

(Cros, De Ketele et al, 2009, p. 27) affirme dans cette logique que:

La compétence est un construit social, elle ne peut être ni observable, ni mesurée directement car elle est induite à partir de l'action. Une compétence se définit par la tâche qu'elle permet d'accomplir, elle consiste à attribuer au sujet qui l'a effectué une reconnaissance sociale et une imputation de responsabilité. Ainsi, lorsqu'on voit un individu accomplir une action on en déduit qu'il détient ou non la compétence requise par sa réalisation.

Ceci démontre que la compétence se détermine et se confirme qu'à partir d'une situation problème concrète à résoudre. À cet effet, pour mobiliser une compétence dans un enseignement, il faut contextualiser cet enseignement à travers des activités d'intégration qui permettent aux apprenants de mettre en application toutes les ressources, à la fois cognitive en terme de savoir- savant, affective en terme de savoir-être et psychomotrice en de savoir-faire ou encore le savoir-pratique.

Cependant, Legendre (2007) identifie sept caractéristiques qui permettent de mieux cerner la compétence. Il s'agit de :

La compétence est inobservable

Tel que déclaré plus haut par (Cros, De Ketele et al, 2009, p. 27), la compétence n'est observable et vérifiable qu'à travers une situation problème concrète. Sans une situation pratique où l'apprenant est mis à l'épreuve, l'on ne saurait déterminer sa compétence. La compétence s'évalue donc grâce à la performance de l'apprenant en situation de vie. Au cours d'un apprentissage, l'apprenant sera soumis à des activités d'intégration qui viseront des compétences bien spécifiques chez ce dernier. Ainsi la réalisation d'une tâche précise permettra de déterminer l'existence d'une compétence précise chez l'apprenant.

La compétence est toujours liée à une activité

La mise en pratique d'une compétence dans une situation problème précise permet de déterminer la mobilisation ou l'existence d'une compétence, celle-ci est donc étroitement liée à une activité à laquelle l'apprenant est soumis à l'exercice de cette activité permettant alors de mobiliser et de développer la compétence visée. C'est à travers cette activité qu'on peut déterminer la compétence visée. Cependant, la réalisation

d'une activité dépendra de chaque apprenant en fonction de la mise en œuvre des ressources et de l'interprétation de l'activité.

La compétence est combinatoire et dynamique

Le caractère combinatoire d'une compétence trouve son fondement sur le fait qu'une compétence tient compte à la fois de tous les types de savoirs dont les savoirs empiriques, les savoir-faire et les savoir-être qui relèvent. C'est grâce à la mobilisation de tous ces types de savoirs et ressources que l'on développe de manière concrète une compétence.

Le caractère dynamique de la compétence quant à lui tient lieu du fait qu'une compétence n'est pas statique. Elle se déploie et s'adapte à chaque situation de problème particulière. Les ressources dans cette catégorie devront donc ainsi être mobilisées en fonction des spécificités de chaque problème ou chaque activité.

La compétence est singulière

La compétence tient toujours lieu d'un contexte et d'une situation précise. Celle-ci ne saurait également être collective car elle est toujours liée à un individu de manière singulière. L'évaluation d'une compétence doit ainsi tenir compte de toutes les différences en termes de méthode, de situations d'apprentissage et le contexte. Néanmoins, l'apprenant doit maîtriser une multitude d'approches et des méthodes pour les adapter aux situations de vie qui peuvent être complexe et diversifiées.

La compétence est métacognitive

Loncelot (1999) pense que la métacognition permet de se rendre conscient de ce qu'on connaît ou alors de ce que l'on est capable de faire à travers l'utilisation de ces connaissances de manière procédurale. C'est pourquoi la mobilisation des connaissances ou des savoirs pour réaliser une activité ou pour résoudre un problème permet de développer une compétence. La compétence se développe et s'acquiert par un processus métacognitif. C'est la raison pour laquelle Legendre (2007) estime que l'évaluation d'une compétence doit se faire sur son action ; bien plus à travers une autoévaluation ou encore une évaluation en pairs.

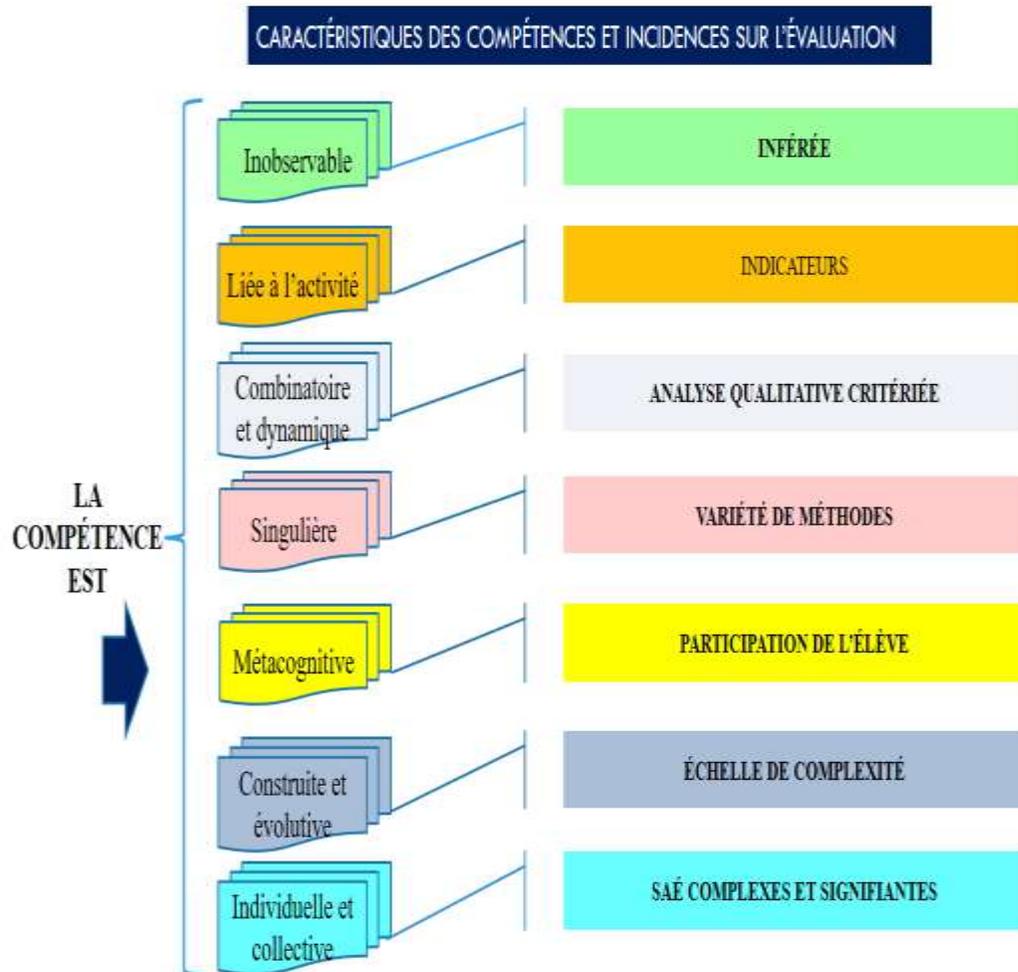
La compétence est individuelle et collective

Quoi que la compétence soit développée et acquise de manière individuelle par une personne en occurrence un apprenant, la compétence est tout aussi collective car elle se

développe grâce à un ensemble de ressources externes qui favorisent le développement de cette compétence. À cet effet, le contexte socioprofessionnel qui encadre une situation problème donnée contribue ainsi à l'appropriation de la compétence visée. (Coulibaly, 2017, p. 28) affirme à cet effet que : « les ressources externes correspondent entre autres aux caractéristiques institutionnelles, organisationnelles de l'environnement (corps de métier, hiérarchie administrative, matériel didactique, conditions de travail, condition et modalités de formation etc...) ». Legendre (2007) quant à elle pense que le développement des compétences ne relève pas de la seule et unique responsabilité de l'individu car une compétence prend également en compte la société et tous les dispositifs divers et variés mis en place pour son développement ; c'est pourquoi il est judicieux de voir qu'une compétence est aussi collective.

La figure qui va suivre illustre les différentes caractéristiques de la compétence et leurs indices d'évaluation :

Figure 2.11: Caractéristiques des compétences et incidence sur l'évaluation



Source : Legendre, 2007

Par ailleurs, Wittorski (2007) cité par (Nuibó, 2011, p. 115) identifie trois champs de développement des compétences. Il s'agit de: la formation, la socialisation et l'expérience professionnelle. Ces trois champs de transformation de compétences sont présentés dans la figure ci-dessous.

Figure 2.12: les trois champs de transformation de compétences selon (Wittorski, 2007)



Source : (Nuibó, 2011, p. 115)

La compétence se manifeste principalement dans une action où un individu fait face à une situation problème. C'est pourquoi (Le Boterf, 2020, p. 46) affirme que : « une personne compétente sait agir avec pertinence dans un contexte particulier, en choisissant et en mobilisant un double équipement de ressources : des ressources personnelles (connaissances savoir-faire, qualités, culture, ressources émotionnelles...) et les ressources réseaux ».

La compétence se déploie donc à travers la combinaison de toutes les ressources dont dispose un individu et aussi sa capacité à les utiliser dans une situation problème précise. C'est dans ce sens que Wittorski (2005) ajoutera que : « la compétence correspond à la mobilisation dans l'action d'un certain nombre de savoirs combinés de façon spécifique en fonction du cadre de perception que se construit l'auteur de la situation ». Ceci démontre à suffisance qu'on ne peut parler de compétence ou d'un homme compétent qu'à travers la matérialisation de cette compétence. De ce fait, Gagnayre et d'Ivernois (2005) pense qu'un compétent est celui qui:

Mobilise et organise différents savoirs et gère les émotions révélées au cours de leur acquisition et de leur mobilisation ;

Analyse le contexte dans lequel il utilisera sa compétence pour rester performant;

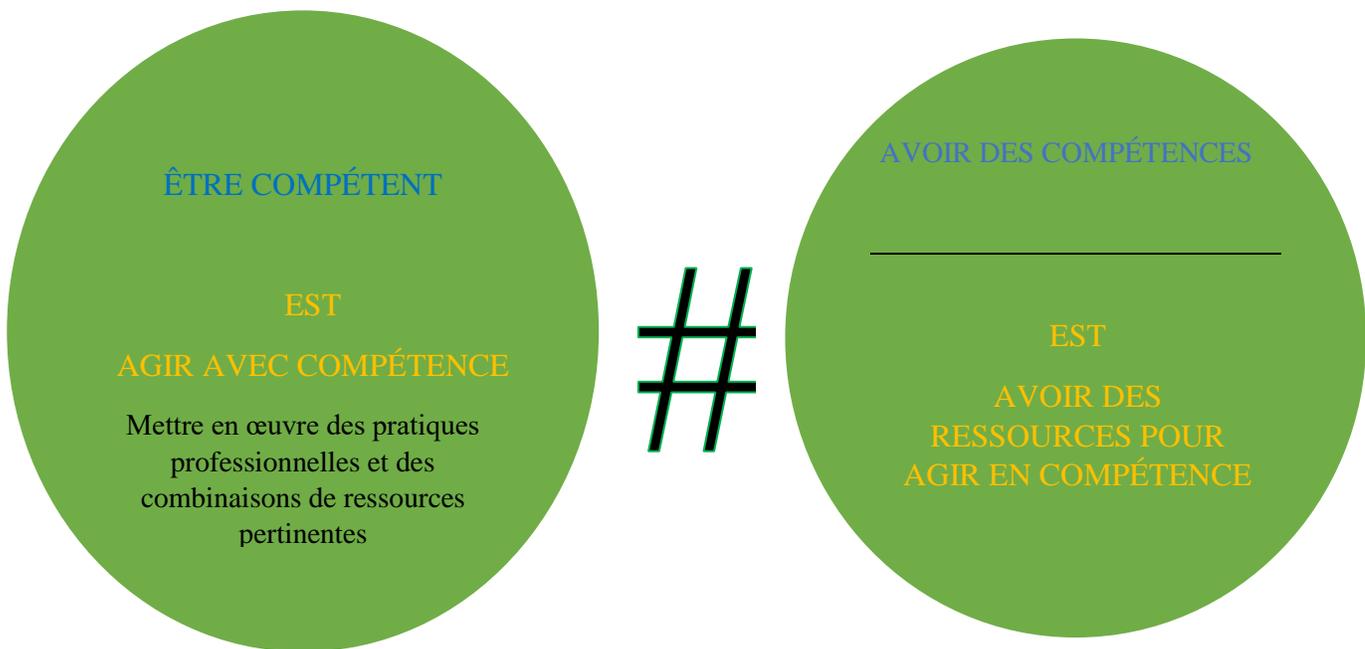
Régule sa compétence au cours même de sa réalisation et analyse à distance tant sur le plan de son processus que de sa performance ;

Transfert cette compétence dans différentes familles de situation, tout en gardant un niveau de performance attendu ;

Sait que toute famille de situation suscitera des conflits de nature éthique questionnant alors la valeur de sa compétence.

Il ressort là une réelle différence entre « être compétent » et « avoir des compétences » ; qui selon Le Boterf (2005) se distingue en ce que « être compétent » c'est un individu qui est capable d'agir, de réaliser et de réussir avec efficacité dans une situation problème. C'est aussi déployer une performance professionnelle grâce à la combinaison de toutes les ressources disponibles. Par contre, « avoir des compétences » c'est avoir des ressources pour agir avec efficacité dans une situation problème bien précise. Cette différence peut se schématiser par la figure suivante.

Figure 2.13: la différence entre être compétent et avoir des compétences



Souce : (Nuibó, 2011, p. 118)

Approche Par Compétences et Professionnalisation des Enseignements Universitaires

Les programmes d'enseignement universitaire en général et ceux des langues étrangères en particulier doivent s'appuyer fortement sur le modèle de l'APC pour garantir non seulement une véritable professionnalisation des enseignements mais aussi pour garantir à leurs diplômés une formation axée sur le développement des compétences à l'effet d'assurer plus d'opportunités d'emplois dans le monde de travail.

Si tant est que l'APC est un système de formation, une approche pédagogique qui forme les individus dans l'exercice d'un métier bien précis, ces différents métiers devraient donc au préalable être identifiés dans l'optique d'élaborer un programme qui tient compte de manière spécifique sur leurs besoins professionnels en terme de compétences.

L'APC d'emblée fait intervenir la compétence de par sa dénomination ; elle s'appuie sur un inventaire de compétences à développer chez les apprenants au terme d'un apprentissage ou d'un programme. Pour ce faire, elle s'organise autour d'un référentiel de compétences liées à des activités et des métiers bien identifiés afin d'assurer un apprentissage plus optimal et objectif pour les apprenants. À cet effet, il est judicieux de montrer que l'APC relève du domaine de l'action. Elle favorise un apprentissage interactif et intégratif dans lequel l'apprenant est un acteur privilégié dans la construction de son savoir pour répondre avec efficacité aux exigences professionnelles ou encore pour résoudre efficacement un problème précis. De ce fait, la compétence acquise ici englobe alors les connaissances théoriques, les habiletés, les attitudes et des valeurs socioprofessionnelles dont l'apprenant doit incarner pour être compétent et apte à l'exercice d'un métier. Elle permet de mettre l'apprenant au centre de l'apprentissage.

L'APC exige donc principalement une adéquation entre les contenus d'enseignement et les besoins sociétaux et professionnels. C'est dans cette perspective que (Snyders, 1973: 316) affirme que : « ce qui fonde une pédagogie, ce qui constitue le critère entre les pédagogies, ce sont les contenus qu'elles présentent ou plus exactement les contenus auxquels elle se propose d'amener les élèves : quel type d'homme espère-t-elle former ? ». L'APC est de ce fait une pédagogie qui revendique et préconise les

valeurs socioprofessionnelles dans le souci de transformer les apprenants en des acteurs principaux pour le développement de la société à travers leurs capacités à résoudre les problèmes auxquels cette société fait face. C'est pourquoi (Mvesso, 2005, p. 108) affirme que l'APC assure « une éducation de l'action parce que la transformation de notre société a besoin des gens qui mettent « la main dans la pâte » ... »

L'APC peut être considérée comme une pédagogie qui favorise l'intégration car étant axée sur le développement des compétences, elle permet alors selon Hirtt (2009) cité par Ovah (2020) d'atteindre un triple objectif.

Celui du rapprochement du monde universitaire au monde professionnel ;

Celui du recentrement de l'école en général et l'université en particulier sur les exigences professionnelles du marché de l'emploi à travers d'une part une adoption et la mobilité des travailleurs et d'autre part à travers l'adéquation entre la formation et l'emploi, et enfin

Celui de la résolution des contradictions entre les enseignements plus globaux et généralisés et le marché de travail de plus en plus polarisé.

C'est dans ce sens que Leboterf (1998) cité par Emtcheu (2009) soutient que l'APC obéit aux principes de :

Déterminer et installer des compétences pour une insertion professionnelle appropriée ou pour développer des capacités mentales utiles dans les différentes situations ;

Intégrer les apprentissages au lieu de les faire acquérir de façon séparée, cloisonnée et juxtaposée, question de passer d'un apprentissage catégorisé à un apprentissage intégré. Il s'agit ici de mobiliser des ressources (savoir et savoir-faire) pour la résolution d'un problème ou pour la préparation d'un projet qui feront percevoir l'utilité des apprentissages.

Rendre significatifs et opératoires ces apprentissages en choisissant des situations motivants et stimulantes pour l'apprenant, car il est important de s'interroger sur ce que l'apprenant sait, sur ce qu'il sait faire mais aussi sur des situations dans lesquelles il va être amené à utiliser son savoir;

Évaluer de façon explicite et selon des tâches complexes, c'est-à-dire sur la base de la résolution des situations des situation-problèmes et non sur la base d'une somme d'items isolées.

Ces affirmations prouvent à suffisance que l'APC est une approche pédagogique qui repose non seulement sur la théorie du socioconstructivisme car elle met au centre de l'apprentissage l'apprenant dans le but de développer des compétences adéquates sur des situations problèmes sociales auxquelles ce dernier fait face; mais aussi le « learning by doing » qui prône le développement des compétences directement à travers des activités et des expériences d'apprentissage qui encadrent la formation et dont l'apprenant est le principal acteur. À cet effet, Ovah (2020) soutient que l'APC devrait :

Favoriser auprès des apprenants le sens des initiatives et de créativité, source de production originale, en développant les compétences des acteurs intermédiaires ;

Prendre appui sur les établissements et leur environnement pour favoriser les expérimentations ;

Être articuler avec l'environnement et le projet de développement culturel, économique et social...

Utiliser les nouvelles technologies de plus en plus accessibles pour favoriser ces échanges et créer de la stimulation, de l'émulation entre les équipes...

Nul doute alors que l'APC est d'une importance capitale, voire indispensable pour l'enseignement supérieur en général et l'apprentissage des langues étrangères en particulier au moment où l'université fait face aux difficultés de professionnalisation totale et effective de ses enseignements.

C'est dans cette perspective que le (Minesup, DAUQ, 2014, p. 17) présente plusieurs avantages que l'université gagnerait en appliquant l'APC dans le processus d'enseignement-apprentissage. Ces avantages sont :

- Donner du sens aux enseignements par l'établissement d'une correspondance enseignement-compétences

- Donner du sens au travail des enseignants et des étudiants ;

- Placer l'étudiant et la mobilisation de ses compétences au centre du dispositif de formation,

- Accroître la motivation des étudiants,

- Faciliter la mobilité des étudiants et des enseignants
- Promouvoir et faciliter la gestion de la formation tout au long de la vie,
- Promouvoir l'égalité de chances dans la « société de connaissance »,
- Faciliter les comparaisons entre formation et dispositifs de formation ;
- Contribuer à l'intégration sous régionale et régionale
- Aider les étudiants dans leur orientation et leurs choix
- Appliquer les textes nationaux, sous régionaux et régionaux ;
- Se conformer aux référentiel d'habilitation/accréditation des formations ;
- Améliorer l'employabilité des diplômés grâce au lien entre formation et insertion professionnelle ;
- Pour les écoles d'ingénieurs, afficher précisément les perspectives métiers permettant l'établissement d'un référentiel de métier commun à toutes ces écoles et identifier un noyau partagé de compétences ;
- Participer à la mise en œuvre d'une démarche qualité ;
- Faciliter la conception des cursus et des programmes ainsi que leur réforme en clarifiant les priorités ;
- Expliquer à l'intention des étudiants, le contrat didactique et favoriser ainsi leur autonomie et leur réussite ;
- Assurer une meilleure lisibilité des formations pour les employeurs,
- Influencer des méthodes et pratiques pédagogiques notamment par la recherche d'une meilleure évaluation des acquis et le décloisonnement des disciplines ;
- Renforcer le lien entre l'enseignement supérieur et la société.

L'APC joue donc un rôle capital dans la professionnalisation des enseignements parce qu'elle encourage une pédagogie plus pratique et pragmatique quant à la quête des compétences que chaque apprenant a besoin pour être utile à sa société et à lui-même. (Mvesso, 2005: 111) parle alors une pédagogie de « co-action » dans laquelle l'enseignant ne se positionne plus comme un être omniprésent et omnipotent qui est au centre de l'enseignement dans lequel l'apprenant est un acteur passif qui subit simplement l'apprentissage au lieu d'être un acteur actif et participatif de sa propre connaissance. L'APC favorise un apprentissage dans lequel l'apprenant peut toucher du doigt les réalités et les difficultés du métier ou d'une situation sociale et dans lequel il

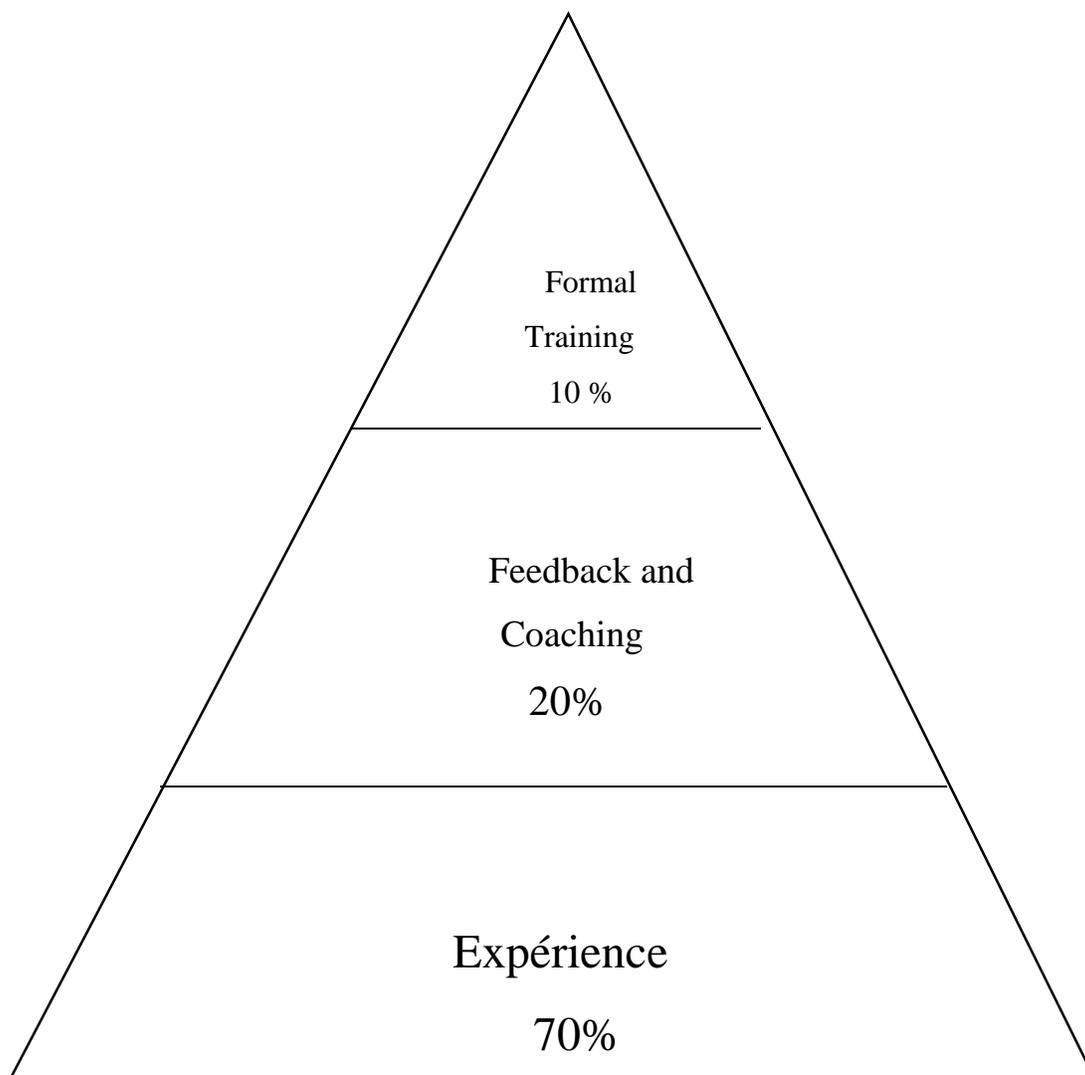
peut être en co-action entre non seulement l'enseignant mais également les autres apprenants et le monde professionnel à travers des stages dans le monde de travail. C'est ce qui permet aux programmes d'enseignement de garantir la préparation d'une main-d'œuvre qualifiée prête et compétente à insérer le monde de travail. C'est dans cette logique que Lambardo et Eichinger (1996) ont développé le modèle de 70 ; 20; 10 qui permet d'optimiser l'apprentissage et de développer plus efficacement les compétences des apprenants dans un métier précis. En effet, ils affirment que 10% dans l'apprentissage font référence à la formation académique à travers les cours théoriques ; 20% reflètent le contexte social que peut évoquer l'enseignant à travers les exemples précis ou encore à travers des travaux dirigés dans lesquels chaque apprenant peut interagir avec l'enseignant et d'autres apprenants. 70% quant à eux représentent la proportion la plus élevée en termes de temps et d'implication dans l'apprentissage. Ils concernent ainsi la mise en application de manière concrète des ressources acquises dans l'enseignement théorique pour la résolution des problèmes plus complexes dans le monde professionnel et dans un contexte socioprofessionnel précis.

Il va sans dire selon ce modèle que l'accent doit principalement être mis sur la mise en application des ressources à travers la multiplication des situations problèmes précises ou la préconisation d'une formation en alternance à travers les stages qui permettent aux apprenants de développer efficacement leurs compétences grâce à l'exercice quotidien d'un métier et l'interaction avec les professionnels. C'est dans cette perspective que Lambardo et Eichinger (1996) affirment que :

Le développement des compétences commence généralement par une prise de conscience du besoin actuel ou futur avec la motivation d'agir. Cette prise de conscience peut venir d'un feedback, d'une erreur, d'avoir vu les actions des autres, d'un échec ou du sentiment de ne pas être à la hauteur d'une tâche autrement dit de l'expérience. Les probabilités sont que le développement sera issu globalement de 70% d'expérience vécue sur le tas en travaillant sur les tâches et sur des problèmes. Environ 20% de feedbacks et de recherche de bons et mauvais exemples sur un sujet précis et 10% des cours et de la lecture

Ce modèle d'apprentissage est illustré par la figure suivante

Figure 2.14 : Modèle de 70: 20: 10



Source: Lambardo et Eichinger, (1996)

Au terme de cette articulation qui consistait à faire une analyse synchronique de l'APC en rapport avec la professionnalisation des enseignements. Il est à noter qu'il existe une réelle différence entre l'objectif et la compétence qui sont tous indispensables dans le processus d'apprentissage et dont l'un est centré sur l'enseignement tandis que l'autre est centrée sur l'apprenant. Il faut également noter que l'APC est une approche pédagogique qui préconise l'action et l'interaction de l'apprenant dans le processus d'apprentissage entant qu'acteur privilégié sur qui cet apprentissage est focalisé. L'APC joue un rôle très important dans la professionnalisation des enseignements universitaires à travers une pédagogie intégrative et interactive. Cette pédagogie se renforce davantage grâce au modèle de 70: 20: 10 inspiré par Lambardo et Eichinger (1996) qui favorise et encourage une formation en alternance à travers des stages qui doivent être introduits dans tous les programmes des universités d'État et particulièrement ceux des langues étrangères. Le but ici étant de faire toucher du doigt aux apprenants les difficultés et les exigences du monde professionnel et de développer efficacement les compétences recherchées par chaque métier précis.

Orientation Conseil et Professionnalisation des Enseignements

La notion d'orientation conseil en sciences de l'éducation peut se définir comme

Un ensemble de pratiques visant à aider des personnes à tout âge et à tout moment de leur vie, de déterminer leurs capacités, leurs compétences et leurs intérêts, de prendre des décisions en matière d'éducation, de formation et d'emploi et de gérer leurs parcours de vie personnelle dans l'éducation et la formation, au travail et dans d'autres cadres où il est possible d'acquérir et/ou d'utiliser ces compétences. (Kamgué, 2021, p. 285)

Elle constitue donc un élément catalyseur dans la professionnalisation et l'insertion socioprofessionnelle. À cet effet, elle est établie selon plusieurs modèles qui permettent d'orienter la formation en générale et celle universitaire en particulier. Elle favorise l'encadrement professionnel dans la formation et permet de mieux cibler non seulement

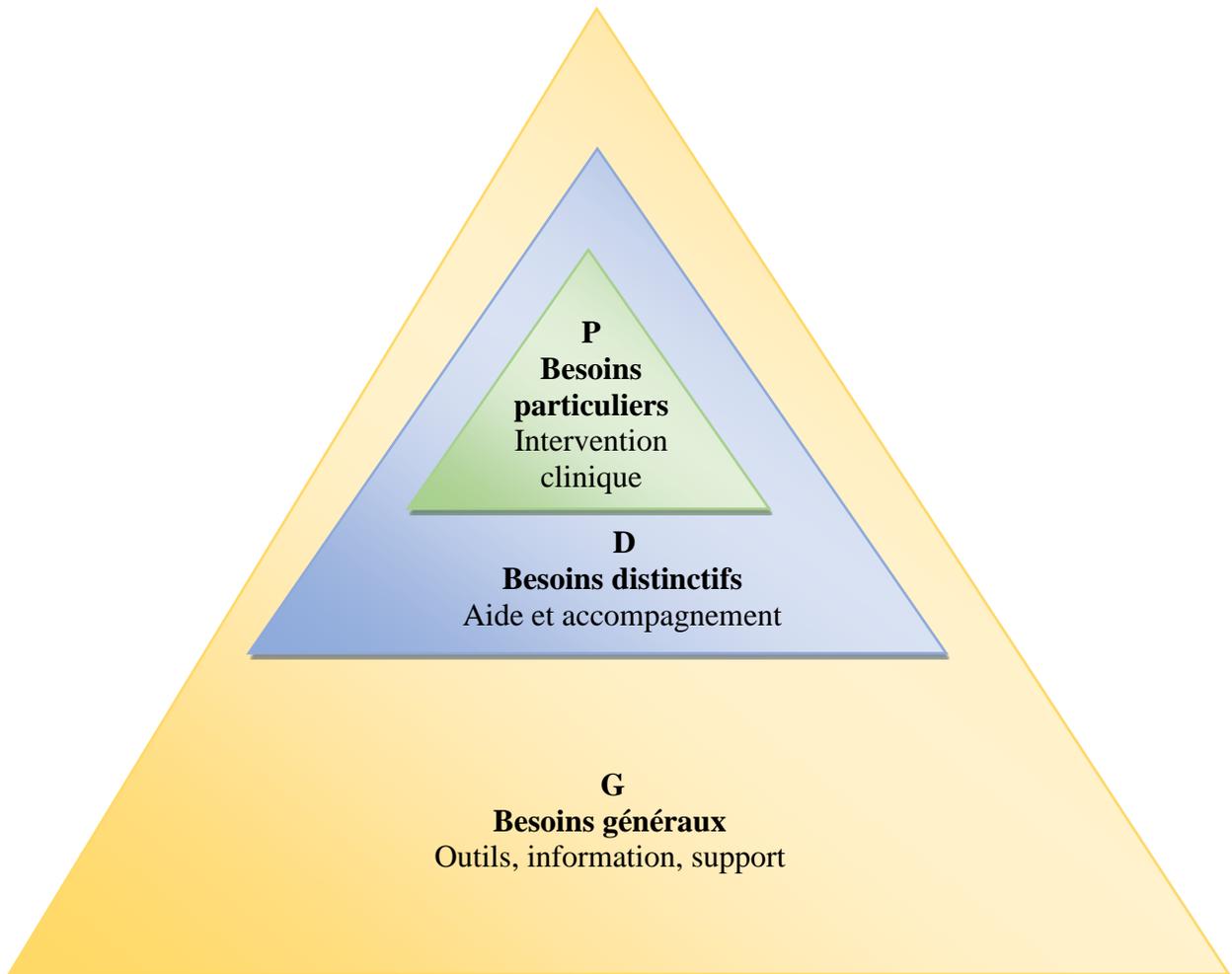
les besoins et aspirations des apprenants et de la société en général mais aussi de mieux planifier la formation. La contribution de cette orientation conseil relève donc d'un point important à prendre en compte dans le processus d'élaboration des programmes de langues étrangères dans l'enseignement supérieur au Cameroun. Elle permet alors de cibler les secteurs d'activités porteurs en rapport avec les orientations et aspiration socioprofessionnels. C'est dans ce sens que Charpentier, Collin & Scheurer (1993) affirment que « Les apprenants élaborent leur projet professionnel, en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités avec l'aide des parents, des enseignants, des personnels d'orientation et des professionnels compétents ». La formation universitaire et les programmes de langues étrangères devront s'orienter sur la demande sociale et non pas se focaliser uniquement sur l'offre de formation telle que prédéfinie au préalable.

L'orientation conseil s'appuie sur des modèles théoriques bien établis qui orientent à leur tour le conseiller d'orientation. Ces modèles assurent alors l'établissement un référentiel de métiers un référentiel des contenus ainsi que le profil de sorti des apprenants pour rentabiliser la formation. C'est le cas du modèle des besoins d'orientation

Le modèle des besoins d'orientation trouve son importance capitale dans ce sens dans l'orientation conseil car il permet de comprendre, d'adapter et orienter la formation aux situations et besoins détectés et cibler les interventions appropriées aux divers problèmes et clientèles qui se présentent

Les besoins d'orientation des apprenants constituent un enjeu majeur à la formation universitaire. Ceux-ci relèvent à la fois des aspects psychologiques, des ressources financières et matérielles dont disposent ces derniers et ainsi que leurs rends sociaux et des conditions environnementales. Le modèle des besoins d'orientation apporte ainsi une nouvelle compréhension des types de besoins et des interventions appropriées. Ce modèle se présente comme suit :

Figure 2.15: le modèle des besoins d'orientation adapté de Matte (2010)



Cependant, un conseiller d'orientation doit disposer d'un certain nombre de compétences pour répondre à ces besoins. De ce, il est indispensable selon Matte (2010) de s'assurer d'une évaluation particulière et de diversifier les formes d'intervention. Il présente par ailleurs, le rôle et les compétences du conseiller d'orientation en fonction des besoins et des exigences à travers un tableau qui permet également de présenter des exemples précis de stratégies et de moyens mis en pratique par ce dernier pour mener à bien et de manière efficace ses missions. Ce tableau se présente de la manière suivante:

Tableau 2.7: Rôles, compétences et connaissances du conseiller d'orientation selon le type de besoin

Rôles, compétences et connaissances du conseiller d'orientation

<i>Exemples de besoins généraux</i>	
<i>Besoins généraux</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir de l'information scolaire et sur le marché du travail • Connaître les ressources et les références en Insertion Professionnelle • Avoir de l'aide pour le choix de cours et le choix de parcours • Savoir quelles sont les conséquences des échecs sur le cheminement scolaire • Etc
	<p>Rôles, compétences et connaissances du conseiller d'orientation</p>
	<p>Intervenir directement :</p> <p>Mettre en place les conditions et les ressources nécessaires pour répondre aux besoins du client et atteindre les objectifs poursuivis, et collaborer avec les enseignants et autres professionnels du milieu</p>
	<p>Connaissances :</p> <p>du milieu scolaire, des métiers et professions, du marché du travail, des contextes socioéconomiques, de l'insertion professionnelle</p>
<p>Stratégies, moyens</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li style="width: 50%;">• Rencontres de classes <li style="width: 50%;">• Mise en place de journées carrières <li style="width: 50%;">• Rencontres de parents <li style="width: 50%;">• Collaboration avec d'autres professionnels et intervenants <li style="width: 50%;">• Interventions individuelles <li style="width: 50%;">• Activités d'information scolaire et professionnelle <li style="width: 50%;">• Etc 	
<ul style="list-style-type: none"> • Mise en place d'un centre de documentation, de banques de données 	
<i>Exemples de besoins distinctifs</i>	
<i>Besoins distinctifs</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir un soutien pour faire un choix • Favoriser la connaissance de soi • Recevoir de l'aide pour l'insertion socioprofessionnelle • Être aidé pour favoriser son autonomie et pour s'engager dans un projet professionnel • Être accompagné dans les différentes transitions scolaires • Etc.
	<p>Rôles, compétences et connaissances du conseiller d'orientation</p>
<p>Évaluer la situation de manière rigoureuse : Intervenir directement :</p>	

Tenir compte de la situation, des enjeux, du fonctionnement de la personne, des ressources, des limites, etc.

Connaissances :

de la psychométrie, de l'évaluation, du développement de la personne, de la psychopathologie, du développement vocationnel et de l'insertion professionnelle

Concevoir l'intervention en orientation :

Déterminer les objectifs de l'intervention, la réaliser et l'intégrer dans un plan d'action par étapes, solliciter la participation d'autres acteurs concernés au besoin

Connaissances :

des modèles d'intervention individuelle et de groupe, des approches et des programmes, des caractéristiques des diverses clientèles, des organismes et de leurs ressources

Réaliser un processus d'orientation en tenant compte des contextes ; offrir un suivi et aller vers d'autres acteurs au besoin ; mettre en place les conditions et les ressources nécessaires pour répondre aux besoins du client et atteindre les objectifs

Connaissances :

du counseling individuel et de groupe, de l'animation, du traitement de l'information, des processus de prise de décision, des transitions de carrière, de l'intervention auprès de clientèles difficiles, des ressources informatisées

Stratégies, moyens

- Accompagnement personnalisé
- Rencontres individuelles (parents, jeunes) et de groupe
- Counseling
- Activités d'exploration
- Passation d'inventaires d'intérêts, de personnalité, d'aptitudes
- Administration et interprétation de tests psychométriques
- Etc.

Exemples de besoins particuliers

- Sortir de l'indécision
- Vaincre son anxiété face au choix
- Maturer vocationnellement
- Retrouver sa motivation
- Gagner en persévérance
- Évaluer une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique
- Évaluer un élève HDAA dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention
- Etc.

Rôles, compétences et connaissances du conseiller d'orientation

Intervenir directement :

Mettre en place les conditions et les ressources nécessaires pour répondre aux besoins du client et

atteindre les objectifs poursuivis, et collaborer avec les enseignants et autres professionnels du milieu

Connaissances :

du milieu scolaire, des métiers et professions, du marché du travail, des contextes socioéconomiques, de l'insertion professionnelle

Stratégies, moyens

Évaluer la situation de manière rigoureuse :

Tenir compte de la situation, des enjeux, du fonctionnement de la personne, des ressources, des limites, etc.

Connaissances :

de la psychométrie, de l'évaluation, du développement de la personne, de la psychopathologie, du développement vocationnel et de l'insertion professionnelle, etc.

Concevoir l'intervention en orientation :

Déterminer des objectifs d'intervention, la réaliser et l'intégrer dans un plan d'action par étapes, solliciter la participation d'autres acteurs au besoin

Connaissances :

des modèles d'intervention individuelle et de groupe, des approches et des programmes, des caractéristiques des diverses clientèles, des organisations et de leurs ressources

Intervenir directement :

Réaliser un processus de d'orientation en tenant compte des contextes ; offrir un suivi et aller vers d'autres acteurs au besoin ; mettre en place les conditions et les ressources nécessaires pour répondre aux besoins du client et atteindre les objectifs

Connaissances :

du counseling individuel et de groupe, de l'animation, du traitement de l'information, des processus de prise de décisions, des transitions de carrière, de l'intervention auprès de clientèles difficiles, des ressources, etc.

Exercer un rôle conseil :

Exercer un rôle d'expert-conseil et d'agent de changement, dans son milieu, dans un cadre multidisciplinaire ; assumer le leadership concernant l'orientation ; agir comme intermédiaire entre différents acteurs selon les situations et les besoins

Connaissances :

des approches en consultation, de la gestion de projets, des modèles de développement de compétences, de la gestion des équipes de travail, de la gestion des conflits

Évaluer les impacts de ses interventions :

Établir des critères de réussite ; vérifier l'atteinte des objectifs ; analyser de façon critique ses interventions ; identifier l'impact de ses compétences et de ses limites sur sa pratique ; être en mesure de faire des référer le client au besoin

Connaissances :

des méthodes d'analyse des pratiques, des méthodes de recherche, de la statistique descriptive et inférentielle

Au terme de ce deuxième chapitre de cette étude qui porte sur la revue de la littérature et l'insertion théorique, il est judicieux de constater que beaucoup d'études ont déjà été réalisées non seulement dans le cadre du curriculum et des programmes d'enseignement mais aussi en ce qui concerne la professionnalisation des enseignements et de tous les éléments qui permettent d'aboutir à une véritable réforme du système universitaire mondiale à travers le système LMD. Grande est également notre joie de constater que le Cameroun, depuis l'adoption du système LMD n'a cessé de mener plusieurs travaux et réformes parfois en collégialité avec d'autres pays pour rendre totalement effective la professionnalisation des enseignements au Cameroun.

La professionnalisation des enseignements tient lieu d'un long processus qui s'articule autour des réalités sociétales, des besoins et aspirations à la fois des populations, des entreprises et des pouvoirs publics. Elle est donc réalisable grâce à la prise en compte d'une part des facteurs tels que l'efficacité, l'efficience, l'équité et la qualité dans le système éducatif en général et dans l'enseignement supérieur en particulier. D'autre part, la prise en compte de plusieurs théories qui permettent de montrer l'applicabilité de cette réforme éducative et pédagogique. À cet effet, il s'est révélé que les théories du comportement planifié, du capital humain, du filtre, du behaviorisme et celles du socioconstructivisme et de l'action sociale permettent de justifier à juste titre la pertinence de cette étude. Grâce à leurs approches dans le processus de transmission et de développement des connaissances et des compétences indispensables à l'intégration et l'insertion socioprofessionnelle des diplômés. Leurs importances se font également remarquées dans l'application d'une véritable adéquation formation emploi dans l'offre de formation universitaire en général et pour les programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun en particulier.

CHAPITRE TROIS

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

La méthodologie de la recherche peut être comprise comme un ensemble des mécanismes qui concourent à l'atteinte des objectifs de cette recherche. (Biyogo 2005, p. 58) affirme à cet effet que : « la méthode, on le sait depuis Descartes conduit la recherche ». Elle exige ainsi une diligence méthodique qui passe principalement par la présentation du type de recherche, la population d'étude, l'ensemble des instruments et des techniques de collecte de données ainsi que les instruments d'analyse des données. Ce qui permettra sans doute d'aboutir à des résultats objectifs et irréfutables. C'est à ce titre que (Grawitz, 2004, p. 274) affirme que la méthodologie de la recherche est : « la branche de la logique qui étudie les principes et les démarches de l'investigation scientifiques ». (Bomba, 1991, p. 95) pense de ce fait que : « une bonne problématique, un bon objet de recherche ne prennent véritablement sens dans une démarche scientifique que par une méthodologie d'approche bien édifiée et bien structurée ».

Tout système éducatif de manière générale et particulièrement l'enseignement universitaire dans un pays comme le nôtre sont résolument tournés vers la professionnalisation et le développement des compétences qui permettent d'assurer véritablement l'insertion professionnelle des apprenants des apprenants et diplômés dans un monde professionnel de plus en plus exigeant; à travers des programmes objectifs, conçus et destinés à répondre efficacement aux besoins et exigences de la société. C'est dans cette logique que se situe cette étude qui s'articule autour de la problématique de l'inefficacité des programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun à assurer une formation capable de favoriser l'insertion socioprofessionnelle de ses diplômés dans le monde de l'emploi.

De manière formelle, cette étude qui porte sur les programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun et opportunités d'emplois intervient dans un contexte où les diplômés de ces différentes filières sont de plus en plus en perte de repères sur le plan professionnel après l'obtention de la licence. Car ne pouvant pas apporter une plus-value à une entreprise ou tout simplement à répondre efficacement aux

exigences et compétences recherchées par cette dernière. C'est pourquoi, l'objectif général de cette étude vise à mettre en exergue les besoins que connaissent les programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun dans l'optique de contribuer à l'insertion professionnelle de leurs diplômés.

En effet, il s'agit à travers une analyse de ces programmes d'investiguer les éléments et les constituants de ces programmes pour montrer dans quelles mesures. Ils peuvent être efficaces quant à l'intention d'assurer des meilleures opportunités d'emplois à leurs diplômés.

Au regard de cet objectif générale et compte tenu de tout ce qui précède il nous revenait de se poser comme question principale de cette étude: Dans quelle mesure les programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun peuvent – ils contribuer à l'insertion professionnelle de leurs diplômés?

Type de Recherche

Le type de recherche mené dans cette étude est une recherche mixte de type descriptif et exploratoire. Si l'un des objectifs poursuivis par ce type de recherche est de comprendre en profondeur les principales causes des manquements observés dans ces programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun, il va sans dire que ce type de recherche fait intervenir à la fois une analyse quantitative et une analyse qualitative.

Une recherche descriptive qui s'appuie sur une analyse quantitative des données Permettant de collecter quantitativement un maximum de données pouvant décrire et faire comprendre le phénomène étudié à travers un questionnaire faisant recours à des méthodes d'échelles l'échelle de Likert. Elle s'appuie également sur une analyse qualitative qui dans le cadre de cette étude nous permet de comprendre en profondeur les manquements soulevés par l'analyse quantitative à l'effet de déterminer les causes profondes, d'envisager les voies de recourt pour combler ces manquements. L'analyse nous permet donc d'aller au-delà des limites de celle quantitative.

(Van Der Maren, 2004, p. 192) affirme qu'une recherche de type exploratoire a pour objectif principal «de combler un vide, une lacune dans les écrits à propos de l'objet », il est donc question dans cette étude de tenter de combler les manquements que connaissent les programmes de langues étrangères dans le cadre d'une formation supérieure soucieuse de répondre aux préoccupations et attentes des apprenants et de contribuer à leur épanouissement socioprofessionnel.

La recherche de type descriptive ou exploratoire permet de déterminer les critères propres à une variable. La préoccupation majeure du chercheur dans ce cas de figure n'est pas principalement figée sur le lien éventuel de cause entre les différentes variables. Sa préoccupation est plutôt d'explorer des relations entre les différentes variables à l'effet de mieux appréhender ces différentes relations et de montrer quelles sont les causes et les conséquences qui en découlent. L'accent est mis ici principalement sur les différents facteurs ou déterminants associés au phénomène observé. C'est pourquoi une recherche descriptive peut prendre plusieurs formes selon le résultat recherché. Elle peut aller d'une simple description d'un phénomène à l'aide de plusieurs indicateurs tels que : l'âge des individus, le statut socioéconomique, le climat, le milieu de vie familial, le climat social dans son service, son école ou sa communauté.

Une recherche descriptive peut analyser plusieurs variables de manière progressive entre la variable indépendante et la variable dépendante. L'analyse factorielle descriptive recherche donc principalement d'expliquer au mieux de découvrir les éventuelles relations existentielles entre les différentes variables pour enfin développer un nouveau paradigme permettant de mieux expliquer le phénomène étudié. Elle s'appuie sur la sélection des variables et indicateurs qui déterminent la recherche. L'objectif principal étant de vérifier la véracité ou la confirmation des hypothèses. Dans le cadre d'une recherche corrélative confirmative, l'étude s'appuie principalement sur les hypothèses qui permettent de vérifier l'harmonisation des données collectées non seulement aux hypothèses mais aussi aux propositions faites. Les hypothèses ici peuvent être le fruit d'une étude descriptive ou d'une étude d'un modèle théorique. Dans une étude confirmative, la recherche s'articule principalement autour des hypothèses à confirmer ce qui augmente significativement la certitude des résultats obtenus en montrant les liens effectifs de façon causale et conséquente entre les différentes variables.

La confirmation des hypothèses permet également de donner plus de poids et de pertinence aux propositions et les dispositifs proposés pour corriger un phénomène.

Cette recherche nous permet de décrire et de comprendre le phénomène de sous-emploi et de chômage des diplômés des programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun à travers une analyse descriptive de ces programmes, leurs contenus et stratégies d'enseignement apprentissage et surtout leur véritable raison d'être.

Elle nous permet également de confirmer ou d'infirmer les hypothèses de recherche définis après une enquête minutieuse sur le terrain qui portera sur une population de recherche qu'il nous convient à juste titre de présenter et de donner les spécificités.

Population D'étude

La population de recherche représente selon (Tsafack, 2004, p. 7) à : « un ensemble fini ou infini d'éléments définis sur lesquels portent les observations ». Vallerand et al. (2000) pensent qu'il s'agit d'un ensemble d'éléments auxquels peuvent s'appliquer les conclusions d'une étude scientifique.

La population de recherche fait ainsi référence à un vaste champ d'étude sur lequel doit-on puiser les individus présentant les mêmes valeurs et caractéristiques qui sont celles rechercher objectivement par la recherche. (Grawitz, 2004, p. 1035) parle à cet effet d'« un ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils sont de mêmes natures ». (Fonkeng Epah et Chaffi, 2012, p. 23) quant à eux définiront la population de recherche comme : « la collection d'individus ou un ensemble d'unités élémentaires sur lesquels l'étude est portée. Ces unités partagent des caractéristiques communes ». Cependant, de cette population de recherche découlent la population cible, celle accessible et même l'échantillon.

Dans le cadre de cette étude, la population d'étude est constituée de deux cas à des sites différents.

Le premier cas est relatif à certaines structures professionnelles d'accueil dans le département de Mfoundi, dans la région du centre; pouvant recruter les diplômés issus

des programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun. Ces structures sont regroupées principalement en trois secteurs d'activités ciblés par les programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun à savoir : le secteur de l'enseignement, le secteur du tourisme et le secteur de la diplomatie.

Le deuxième cas quant à lui porte sur toutes les parties prenantes, à savoir les responsables, les enseignants et les apprenants de chaque département et filière de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun. A l'instar de l'allemand à l'université de Yaoundé 1, l'espagnol à l'université de Douala et l'italien à l'université de Dschang. Il est question à ce niveau de nous entretenir avec ces derniers au sujet des résultats et des informations collectées auprès des structures professionnelles à l'effet de pousser une plus profonde réflexion sur les perspectives de reformes et des initiatives dans ces différents programmes. Le but étant d'améliorer leurs offres de formation pour promouvoir une formation plus utile et professionnelle et de mieux lutter contre la navigation à vue sur le plan académique, le sous-emploi et le chômage des diplômés.

Le département de Mfoundi, constitue un bassin professionnel pour les diplômés des langues étrangères entant que ville cosmopolite et capitale politique du Cameroun. Plusieurs activités y sont menées en occurrence celles liées aux secteurs d'activités ciblés par chaque programme d'enseignement de langues étrangères entre autre ; l'enseignement, la diplomatie et le tourisme.

Le choix de ce milieu se justifie donc par sa forte capacité à absorber à la fois plusieurs diplômés de langues étrangères dans ces différents secteurs d'activités.

Le secteur de l'enseignement concerne tous les établissements d'enseignement secondaire général privés dans le département de Mfoundi comporte à cet effet 194 établissements d'enseignement secondaire général privés de la sous-section francophone dont 20 établissements privés confessionnels et 174 établissements privés laïcs.

Pour ce qui est du secteur de la diplomatie, nous avons au total 40 représentations diplomatiques dans la ville de Yaoundé qui sont constituées d'ambassades et des hauts commissariats, représentant la quasi-totalité des continents du monde entier.

Quant au secteur du tourisme, nous avons recensé 27 sites touristiques les plus visités et les plus attractifs dans la ville de Yaoundé et repartis à la fois dans les domaines culturel, commercial, historique et de divertissement.

Population Cible

La population cible selon Tsafack (2004, p. 7) renvoi à la population souche qui « englobe l'ensemble des individus répondant aux critères généraux de l'étude, ce sont ceux chez qui s'applique en fait la proposition de recherche ». Pour (Bessala 2008, p. 54), c'est « la population générale qui est intéressée par les objectifs de l'étude ». La population cible est donc un ensemble d'individus à travers lesquels les résultats d'une étude peuvent être généralisés.

Pour le secteur de l'enseignement, la population cible ici est constituée uniquement des établissements privés laïcs de l'enseignement secondaire général. Cela signifie que les établissements privés confessionnels sont occultés. Ce choix se justifie par le fait que la plupart des églises sélectionnent leurs personnels et les envoient se former dans les écoles normales afin de devenir des personnels permanents dans leurs structures. L'autre raison est que le profil des employés dans les établissements privés confessionnels ne tient pas uniquement compte des formations académiques et professionnelles ou encore des compétences des demandeurs d'emplois tout simplement; ils prennent également en considération l'appartenance de ces derniers à ces différentes obédiences religieuses. Ce qui pourrait alors être un handicap pour ce qui n'appartiennent pas à telle ou telle obédience religieuse. Pour ce fait, la population cible pour le secteur de l'enseignement est constitué des établissements privés laïcs d'enseignement secondaire général dans le département de Mfoundi.

Dans le secteur de la diplomatie, la population cible dans cette étude est constituée uniquement des représentations diplomatiques européennes. Ce choix se justifie par la proximité socioculturelle et linguistique de ces derniers, car elles pourraient partager les mêmes réalités sur le plan professionnel, sur le plan social et sur le plan culturel. À cet effet, il s'agit des représentations diplomatiques constituées des ambassades et hauts commissariats ressortissants du continent européen installés dans la ville de Yaoundé, département de Nfoundi.

Pour ce qui est du secteur du tourisme, nous avons occulté les sites ayant un rapport avec les domaines religieux et du divertissement. Cette décision se justifie par les raisons évoquées plus haut pour ce qui est du domaine religieux. Par ailleurs, ceux du domaine

du divertissement ne nécessitent pas toujours un background spécifique et plus particulièrement de celui des langues étrangères pour recruter leurs employés. Nous nous sommes donc focalisés principalement sur les sites liés à la culture et à l'histoire du Cameroun, qui pourraient le plus attirer plus de curieux et des touristes étrangers dans le but de mieux connaître le Cameroun et par conséquent les diplômés de langues étrangères pourraient être fortement recherchés pour jouer les interprètes ou des traducteurs auprès de ces derniers. Le tableau ci-dessous illustre de manière claire cette population cible.

La Population Accessible

La population accessible est issue de la population cible. C'est la portion de la population cible que le chercheur est capable de saisir au regard des informations recherchées et c'est à travers elle que les informations tirées par le chercheur peuvent confirmer ou infirmer ses hypothèses de recherche.

Pour ce qui est du secteur de l'enseignement, il est question dans cette recherche de s'appesantir particulièrement sur les établissements privés laïcs des arrondissements de Yaoundé 4, Yaoundé 5 et Yaoundé 6 et Yaoundé 7 du département de Mfoundi.

Le secteur de la diplomatie ici tient compte des dix ambassades ciblées comme représentations diplomatiques dans la ville de Yaoundé. Nous avons à cet effet mis de côté l'ambassade du Vatican, dont l'appartenance à une obédience religieuse est évidente et dont les critères de recrutement peuvent aller au-delà des critères académiques et professionnels. Cela nous semble également le cas de l'ambassade de Turquie qui a également une forte connotation religieuse et qui pourrait de ce fait ne pas partager les mêmes réalités à la fois sociales, professionnelles, culturelles et linguistiques avec les autres.

Le secteur du tourisme étant assez réduit en termes d'effectif des structures professionnelles et constitué principalement des sites touristiques à caractères historiques et culturels ne saurait encore connaître une restriction.

Échantillon

L'échantillon représente une fraction représentative de la population accessible qui permet au chercheur de mener en toute objectivité son enquête. Pour aboutir à cet échantillon, il faut tenir compte de la technique d'échantillonnage qui permet de déterminer ledit échantillon.

Pour (Gueguen, 2001, p. 63) : « la construction d'un échantillon (on appelle cela échantillonnage) est une phase extrêmement importante dans le processus de recherche de l'information « vraie », « juste », celle que l'on aurait eu réellement en interrogeant tous les individus qui composent la population. Il faut donc que celui-ci soit le plus représentatif possible de la population dont il relève ».

La méthode d'échantillonnage selon (Amin, 2000, p. 179) permet ainsi de sélectionner les répondants auprès desquels les données seront collectées sur la population cible. Elle est à cet effet un processus scientifique dont utilise le chercheur pour le choix d'un nombre d'éléments précis et représentatifs de la population cible. Dans le cadre de cette étude, le choix de l'échantillon s'est fait à l'aide du tableau de la « *Taille de l'échantillon requis (E) pour chaque population (P)* » élaboré par Krejcie R.V. et Morgan D.W. (1970). Il ressort de cette recherche que l'échantillon pour ce qui est du secteur de l'enseignement donc la population accessible est comprise entre 110 et 120 et plus exactement 116 établissements privés laïcs d'enseignement secondaires générale francophone constitue alors un échantillon de 90 établissements privés laïcs d'enseignement secondaires générale francophone; soit un pourcentage de 78,86% de la population accessible. Ce pourcentage est assez élevé pour pouvoir être représentatif quant à la population accessible.

Pour le secteur de la diplomatie, le même tableau précise que pour une population comprise dans l'intervalle 0 à 10, l'échantillon représente la totalité de cette population. C'est pourquoi l'échantillon ici sera de 08 représentations diplomatiques dans la ville de Yaoundé soit un pourcentage de 100% suffisamment représentatif pour confirmer les données tirées sur le terrain.

Le secteur du tourisme comportant une population de 13 sites touristiques conservera également la totalité de sa population comme échantillon soit un pourcentage de 100% totalement représentatif.

Les résultats issus de cet échantillon ne souffriront d'aucun doute de représentativité car cet échantillon représente à suffisance la population accessible et ces résultats pourront favoriser une étude exploratoire à partir de laquelle les conclusions générales pourront être tirées. Il est également nécessaire de préciser qu'il s'agira dans cette étude de l'échantillonnage aléatoire. Cet échantillon donc de 132 structures professionnelles pour tous les trois secteurs d'activités. Le tableau ci-dessous présente ainsi de manière chiffrée l'échantillon de cette recherche.

Tableau 3.1: l'échantillon de cette recherche.

Secteurs d'activités	Structures professionnelles	Effectifs
Enseignement	Collège privés laïcs d'enseignement secondaire général	111
Diplomatie	Ambassades	08
Tourisme	Sites touristiques	13

Techniques de Collecte des Données

Grawitz (1990, p. 352) affirme que la technique est : « un moyen d'atteindre un but situé au niveau des faits, des étapes pratiques. Pour y arriver, il faut un outil pour récolter les données nécessaires à la recherche », il est évident qu'une recherche scientifique a besoin un instrument qui permet de collecter les données qui permettront de mener à bien cette recherche.

Une recherche scientifique peut faire recours à une multitude de types d'instruments de collecte de données en fonction des objectifs poursuivis par le chercheur. Parmi ces instruments de collecte de données, nous pouvons citer : l'interview, l'expérimentation, l'échelle d'évaluation, le test, l'observation, l'entretien et le questionnaire. Pour ce qui est

de cette recherche, deux instruments de collecte de données ont été choisis. Il s'agit tout d'abord du questionnaire qui est considéré comme le plus employé dans les recherches en sciences sociales, qui nous semble approprié dans le cadre de cette étude et compte tenu de la taille de l'échantillon et des informations à collecter. Le deuxième instrument choisi ici est l'entretien qui se fait sous la base du guide d'entretien et qui permet de collecter de manière directe de bouche à oreilles des informations fiables et précises auprès des personnes avisées et adéquates pour répondre aux questions et préoccupations de la recherche.

Il nous semble cependant judicieux de décrire brièvement ces instruments de collecte de données.

Le Questionnaire

Le questionnaire est un instrument de collecte de données qui est plus utilisé en sciences sociales ayant pour objectif la collecte en un plus grand nombre d'informations auprès d'un plus grand nombre de personnes. C'est la raison pour laquelle Combessie, (2007) affirme que : « le questionnaire a pour fonction principale de donner à l'enquête une extension plus grande et de vérifier statistiquement jusqu'à quel point sont généralisables les informations et hypothèses préalablement constituées ».

Le questionnaire est composé d'un nombre assez élevé de questions ou d'items qui sont présentés par écrits en rapport au sujet abordé dans la recherche. Il s'agit en effet d'une série d'items destinés à mesurer les différentes variables de l'étude. Les questions posées dans le questionnaire peuvent être fermées ; ne permettant pas aux répondants d'argumenter leurs points de vue, mais uniquement à choisir une proposition de réponse qui correspond à son point de vue. Cependant, les questions peuvent aussi être ouvertes.

Le questionnaire regorge plusieurs avantages dans la recherche mais également quelques limites.

Comme avantages, le questionnaire permet de recueillir l'avis d'un grand nombre de personnes en un temps très court. Il permet d'aborder plusieurs aspects de la recherche à la fois et permet de cerner facilement le problème dans sa globalité. Il peut être moins stressant pour le répondant parce qu'il peut répondre en toute intimité, dans l'anonymat et comme il veut. Le questionnaire peut également être moins coûteux parce que les

questions sont standardisées grâce aux propositions de réponses prévues. Il présente enfin une certaine facilité dans le dépouillement et permet facilement d'analyser les informations collectées.

Comme limites du questionnaire, il pourrait conduire au manque de l'étude du problème en profondeur, surtout si les répondants répondent aux questions de manière subjective et hasardeuse. Le questionnaire connaît un faible contact avec les personnes enquêtées et empêche littéralement toute possibilité de poser de nouvelles questions qui peuvent être suscitées dans le questionnaire.

La première partie du questionnaire qui constitue son préambule permet de situer le répondant sur les objectifs de la recherche ainsi que le contexte de cette recherche. Cette première partie permet également de garantir l'anonymat et la confidentialité des réponses ; tout en précisant l'importance capitale de la participation de ce dernier dans la recherche.

La deuxième partie du questionnaire permet de présenter le questionnaire proprement dit. À cet effet, pour élaborer un questionnaire quelques questions doivent préalablement trouver des réponses à l'effet de mieux circonscrire les items. Il s'agit de se demander : quelles sont les informations qui doivent être recueillies ? Après de qui ces informations doivent-elles être recueillies ? Comment ces informations seront-elles recueillies ?

Dans le cadre de cette étude, l'échelle de Likert (1932) qui propose plusieurs énoncées sous la forme affirmative et suivies d'un éventail de choix de réponses présentées à plusieurs échelles est le modèle de questionnaire adopté dans cette recherche. Pour ce fait, le répondant devra uniquement encercler le chiffre correspondant à son point de vue sur la question.

Le Guide d'Entretien

Le guide d'entretien est un instrument de collecte de donnée qui permet de rassembler les questions qui doivent être abordées dans l'interview. Il existe trois type de guide d'entretien à savoir :

- Le type directif qui est à mi-chemin entre une étude qualitative et une étude quantitative. Il peut donc prendre la forme d'un questionnaire et se structure d'un ensemble de questions courtes et fermées dont le répondant est appelé à répondre.

- Le type semi-directif ; encore appelé entretien qualitatif ou approfondi de part son objectif principal qui est de collecter des informations qui apportent des précisions sur la recherche. C'est dans cette logique que (Lincoln, 1995) affirme que : « l'entretien semi-directif est une technique de collecte de données qui contribue au développement de connaissances favorisant des approches qualitatives et interprétatives relevant en particulier des paradigmes constructives ». Le guide d'entretien de type semi-directif se structure alors des séries de questions ouvertes dont le chercheur prépare au préalable pour recueillir des informations précises sur son sujet de recherche. Celui-ci se comporte à son tour de deux sous types dont l'entretien à réponses libres et l'entretien centré ou ciblé.

- Le type non directif. C'est un guide d'entretien centré spécifiquement sur une recherche qualitative et dont l'objectif est de collecter des informations plus détaillées sur un sujet précis. Il permet de mener un entretien ouvert dans lequel l'enquête a l'opportunité de donner son point de vue, de répondre librement et de pouvoir amener l'entretien où il veut. Magioglou (2008) déclare alors que : « l'entretien non directif constitue un modèle générique d'interaction grâce à sa structure flexible qui permet à l'interviewé de s'approprier l'entretien »

Le guide d'entretien a ainsi pour but de garantir un cadre propice pour réaliser un entretien. Il est structuré en trois parties.

La première partie est constituée de l'introduction et présentation. Cette partie permet de présenter le travail de recherche en précisant le sujet de cette recherche et en montrant l'apport de cet entretien dans cette recherche. La deuxième partie comporte principalement l'identification de l'enquête et la troisième partie quant à elle comporte toutes les questions posées dans l'entretien.

Le guide d'entretien renferme beaucoup d'avantages mais aussi quelques inconvénients.

En ce qui concerne les avantages du guide d'entretien, nous pouvons dire qu'il permet d'obtenir des informations plus précises. Il permet d'examiner le problème en profondeur et d'en apporter des solutions adéquates.

Pour ce qui est des limites du guide d'entretien, nous pouvons dire qu'il est plus difficile de faire une analyse statistique des réponses recueillies dans l'entretien ; aussi, l'intervention du répondant avec des réponses plus longues peut empêcher de poser plus de questions possibles.

Il nous revient cependant de préciser que le type de guide d'entretien utilisé ici est l'entretien semi directif et particulièrement l'entretien à réponses libres. Ce choix se justifie par les hypothèses de recherches dont nous disposons. Le guide d'entretien semi directif nous permet donc d'approfondir la réflexion sur chaque hypothèse et chaque aspect important de la recherche. Ce qui nous permettra alors de comprendre plus en profondeur le problème de cette recherche et d'apporter des solutions plus appropriées pour le résoudre.

Validité des Instruments de Collecte des Données

La validité d'un instrument de mesure tient principalement compte du contenu de ce dernier. Il s'agit spécifiquement de s'assurer qu'un test mesure effectivement ce qu'il doit évaluer. C'est pourquoi un test s'appuie sur un critère important qui est la validité. Un questionnaire ou tout instrument destiné à collecter des informations sur les dispositifs de programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun sera valide s'il nous permet véritablement d'arriver authentiquement à ces fins.

Encore appelé la pré-enquête, le pré-test est défini par (Grawitz, 1990, p. 590) comme « un processus qui consiste à essayer sur un échantillon réduit des instruments (...) prévus dans l'enquête ». Le pré-test permet donc de s'assurer de la validité d'un instrument, de mesurer son degré de compréhension par tous les enquêtés et de corriger toute ambiguïté qui peut prêter à confusion dans la passation de cet instrument afin de

réajuster cet instrument de collecte de données pour parvenir à un instrument définitif plus pertinent, fiable et valide.

Dans le cadre de cette étude, 10 structures professionnelles réparties dans le secteur du tourisme et de l'enseignement ont été choisies deux semaines avant l'enquête proprement dite.

Au terme de ce pré-test, il est question de corriger les manquements observés dans le questionnaire et établir un questionnaire adéquate à la recherche tenant compte de la problématique de celle-ci.

L'Administration des Instruments

La collecte des données s'est déroulée en deux étapes distinctes.

La première étape de collecte de donnée a eu lieu au près des structures professionnelles en même de recruter les diplômés issus des programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun dans le département de Nfoundi; précisément dans la ville de Yaoundé. Cette collecte des données s'est déroulée du 14 Juin au Juillet 2021 par le chercheur lui-même. Cette première étape s'est subdivisée à son tour de deux principales phases.

La première phase consistait à la présentation du chercheur, la présentation du travail de recherche mené par ce dernier, la distribution des questionnaires aux répondants, responsables des structures professionnelles ciblées et explication de la consigne du questionnaire. Au cours de cette phase, nous nous sommes trouvés contraint de passer parfois des demandes dans lesquelles toutes les étapes sus mentionnées étaient consignées afin de voir notre questionnaire rempli.

La deuxième phase quant à elle consistait tout simplement à la récupération des questionnaires une fois remplis. Cette phase a précédé l'étape de dépouillement et de l'analyse des données collectées.

Au terme de cette première phase de collecte de données à travers un questionnaire, survenait alors une deuxième étape de collecte des données grâce à un guide d'entretien.

Protocole d'Entretien

Notre enquête est menée sur les programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun et les opportunités d'emplois. L'un des outils de cette enquête est l'entretien et principalement l'entretien semi directif à réponses libres. Cette enquête est menée auprès des trois filières des langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun et particulièrement la filière espagnole à l'université de Douala, la filière allemande à l'université de Yaoundé 1 et la filière italienne à l'université de Dschang.

Pour ce qui est de l'enquête par entretien, nous avons retenu trois personnes à savoir un responsable de chacune des filières des langues étrangères faisant l'objet de notre étude.

Entretien avec les Responsables des Programmes de Langues Étrangères dans les universités d'État au Cameroun

Les entretiens avec les responsables des filières de langues étrangères dans les universités d'État concernent essentiellement des questions. L'objectif principal portant sur les dispositifs de programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun. Ces entretiens sont divisés en trois thèmes qui sont

Thème n°1: Adéquation formation et demande socioprofessionnelle

Thème n°2: Collaboration dans l'élaboration des programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun

Thème °3: Stages professionnels dans les structures professionnelles

Les questions posées dans chaque thème sont appuyées sur des constats relatifs à l'enquête menées auprès des responsables des structures professionnelles de la ville de Yaoundé qui sont concernées par les secteurs d'activités ciblés par les programmes de langues étrangères

Transcription des Entretiens

Le temps des entretiens réalisés varie entre une heure et quinze minutes (1h15minutes) et quarante-huit minutes (48 minutes). Cette différence de temps ou durée des entretiens se justifie par le fait que certains interviewés étaient plus motivés face à nos questions ; cet entretien pouvait donc avoir un écho favorable pour certains responsables car intéressé par l'étude sur les langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun et soucieux eux aussi d'améliorer la qualité de l'offre de formation de leur programme. C'est pourquoi nous leur avons accordé tout le temps nécessaire pour exprimer et développer davantage leur point de vue sur la situation.

D'autres par contre étaient moins motivé et mêmes gêné d'aborder une telle recherche avec eux sur leur propre programme. C'est la raison pour laquelle leurs réponses et leur attitude semblent moins enthousiastes. Néanmoins, ils nous ont accordé leur temps pour réaliser cet entretien et leurs réponses nous semblent toutes aussi sincères et fondées. C'est ce qui explique cette variation des durées et la profondeur des réponses.

La présentation de ces résultats s'est faite en fonction des thèmes qui constituent l'ossature du guide d'entretien.

Par ailleurs, les différentes questions liées à ces thèmes sont élaborées sur la base des constats et appréciations faits par des responsables des structures professionnelles des secteurs d'activités ciblés par les programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun.

En sommes, nous avons administré au près des structures professionnelles capables d'employer des diplômés des langues étrangères au Cameroun et dans trois secteurs d'activités ciblés lesdits programmes un nombre total de (132) cent trente-deux questionnaires et de trois entretiens auprès des chefs de département ou des filières des langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun. Ainsi le temps moyen d'administration d'un questionnaire était de 30 minutes et celui de l'entretien était de 60 minutes compte tenu du caractère assez court et bref du guide d'entretien.

Plusieurs difficultés ont été rencontrées au cours de cette phase de la recherche. Nous avons dû attendre pendant plusieurs semaines pour voir nos questionnaires remplis

dans certaines structures professionnelles. Certains responsables étaient aussi réfractaires à notre égard, alors il a fallu de doubler d'efforts dans la présentation du travail et l'exposition de son importance dans l'avancée à la fois scientifique et socioprofessionnelle de plusieurs diplômés de l'enseignement supérieur au Cameroun et particulièrement ceux des langues étrangères. L'autre difficulté était relative à l'indisponibilité de certains responsables des structures professionnelles aussi certains chefs de département de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun.

La collecte des données s'est toutefois déroulée dans le respect total de toutes les personnes qui ont pris part à cette collecte, ainsi qu'à la préservation de la dignité humaine. À cet effet, les données ont été collectées dans le strict respect de l'anonymat et de la confidentialité. Les données collectées ont par ailleurs été utilisées dans le seul intérêt de la recherche pour la validation de nos hypothèses. Ce qui nous permis alors de garantir l'éthique dans cette recherche.

Technique d'Analyse des Données

Au terme de la collecte des données, intervient directement la phase de dépouillement des questionnaires qui consiste à regrouper et numéroter le nombre de questions afin de mener à bien cette analyse et d'aboutir à des résultats plus objectifs et fiables. C'est dans ce sens que (De Lanscheere, 1976, p. 303) il est question à ce niveau : « non seulement les moyens de traitement des données facilitent et assurent une haute précision, mais ils augmentent considérablement les potentiels du chercheur ». Il est donc indispensable qu'après la collecte des données, que celles-ci soient dépouillées. A cet effet, le questionnaire peut se dépouiller à travers l'ordinateur à partir du logiciel « Statistical Package for Social Sciences » version 23 (SPSS 23.0). Ce logiciel permet de rendre le travail rapide et surtout fiable.

Compte tenu du type de recherche dans cette étude qui porte sur deux variables associées à un sujet, il est question dans cette étude de vérifier le lien qui existe ou non entre ces deux variables. En effet, le test de Corrélation de Pearson qui est un outil d'analyse des données fiables qui peut permettre de vérifier si les données issues de

l'échantillon aléatoire permettent de valider la dépendance entre les deux variables. A cet effet, le Khi deux (χ^2) avec corrélation de Yates a été adopté.

Le test de Khi deux carrés (χ^2) s'applique de la manière suivante :

- Si le χ^2 calculé est supérieur au χ^2 lu, alors on accepte l'hypothèse alternative (Ha) et on rejette l'hypothèse nulle (Ho).

- Si c'est l'inverse, c'est-à-dire χ^2 lu est supérieur à χ^2 calculé, on rejette l'hypothèse alternative (Ha) et accepte l'hypothèse nulle (Ho), ou encore ;

- Si p-value est supérieur au seuil de 5% ($\alpha= 0,05$) alors Ha est rejetée et Ho confirmée. Ceci revient à rejeter tout lien entre la variable dépendante et la variable indépendante.

- Si p-value est inférieur au seuil de 5% ($\alpha= 0,05$), alors Ha est acceptée et Ho rejetée. Ceci revient à reconnaître l'existence d'un lien entre la variable dépendante et la variable indépendante. Il est à noter que le seuil de signification en science sociale est de $\alpha = 0,05$

Le degré de liberté (ddl) se calcule ainsi qu'il suit : $ddl = (L- 1) (C-1)$,

L : étant le nombre de ligne

C : étant le nombre de colonne.

Opérationnalisation des Variables

Dans cette étude, nous avons pu identifier deux variables dont l'une indépendante (VI) que nous allons manipuler et une variable dépendante (VD) sur laquelle nous pourrions observer les manifestations de celle indépendante.

- **Variable indépendante** : les programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun

- **Variable dépendante** : Opportunités d'emplois au Cameroun

Opérationnalisation de la Variable Indépendante

Cette variable est le produit de l'analyse factorielle, des théories explicatives de la recherche et bien évidemment de la revue de la littérature de cette recherche. C'est dans cette optique que nous avons pu ressortir trois indicateurs du programme de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun qui peuvent influencer considérablement les opportunités d'emplois des diplômés issus de ces programmes dans le contexte socioprofessionnel et économique du Cameroun. Ces indicateurs sont les suivants:

- **VI.1** l'adéquation formation et demande socioprofessionnelle ;
- **VI.2** la collaboration entre le milieu professionnel et l'Université dans l'élaboration des programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun ;
- **VI.3** les stages professionnels dans les structures professionnelles des secteurs d'activités ciblés par lesdits programmes.

Opérationnalisation de la Variable Dépendante

L'opérationnalisation de la variable dépendante de cette recherche qui est relative aux opportunités d'emplois au Cameroun fait ressortir quatre indicateurs qui découlent de ces opportunités d'emplois ; à savoir:

- **VD.1** Le niveau d'opportunités d'emplois pour les licenciés langue étrangère (Allemand, Espagnol et Italien) au Cameroun
- **VD. 2** la satisfaction des structures professionnelle sur le rendement des diplômés de langues étrangères des universités d'État au Cameroun
- **VD. 3** un service de relai entre les structures professionnelles et les universités
- **VD. 4** l'existence suffisante des structures professionnelles pouvant recruter les diplômés de langues étrangères telles que l'Allemand, l'Espagnol et l'Italien.

Le tableau ci-dessous fait la synthèse de l'opérationnalisation de cette hypothèse générale.

Tableau 3.2 : Opérationnalisation des Variables des Hypothèses

<i>Variables des hypothèses</i>	<i>Indicateurs des variables de l'hypothèse générale</i>
VI les programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun	<p>l'adéquation formation et demande socioprofessionnelle</p> <p>la collaboration entre le milieu professionnel et l'Université dans l'élaboration des programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun</p> <p>les stages professionnels dans les structures professionnelles des secteurs d'activités ciblés par lesdits programmes</p>
VD Opportunités d'emplois au Cameroun	<ul style="list-style-type: none"> - Le niveau d'opportunités d'emplois pour les licenciés langue étrangère (Allemand, Espagnol et Italien) au Cameroun - La satisfaction des structures professionnelle sur le rendement des diplômés de langues étrangères de les universités d'État au Cameroun - Un service de relai entre les structures professionnelles et les universités Disponibilité pour travailler - L'existence suffisante des structures professionnelles pouvant recruter les diplômés de langues étrangères telles que l'Allemand, l'Espagnol et l'Italien

Grâce aux hypothèses de recherche de cette étude, il nous est permis de montrer l'implication de deux variables et de montrer leur degré de signification. L'opérationnalisation des variables ici nous aide donc à sélectionner les dimensions et les dérivés de chaque variable.

Au terme de ce troisième chapitre, qui portait sur la méthodologie de cette étude. Ce chapitre était structuré en deux parties, dont le cadre méthodologique et le cadre

empirique. Il était donc question en premier ressort de présenter non seulement le type d'étude, le site d'étude, de présenter la population d'étude et la technique d'échantillonnage, des techniques de collectes des données, mais aussi de présenter les techniques et les outils d'analyse des données. En outre, il a été question dans ce chapitre de rappeler les différentes hypothèses de cette recherche, de montrer le lien entre les différentes variables et de présenter le plan factoriel de cette étude et d'opérationnaliser les variables. L'importance de ce chapitre n'est donc plus à démontrer car il permet de clarifier les procédures pratiques et par conséquent de nous conduire dans la deuxième grande articulation de cette étude qui est le cadre pratique opérationnel.

CHAPITRE QUATRE

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, il sera question de la présentation et l'analyse des données collectées sur le terrain à l'aide d'un questionnaire d'une part et d'un guide d'entretien d'autre part comme instruments. Ces dernières se feront à l'aide des tableaux numérotés et commentés, facilités dans leur compréhension par l'indice de pourcentage issu de la statistique descriptive. Au cours de ce chapitre, un accent sera donc mis particulièrement sur la présentation et sur l'analyse des données à l'effet de vérifier les hypothèses de recherche et de pouvoir confirmer ou alors infirmer ces hypothèses.

Présentation et Analyse des Données Issues du Questionnaire

Cette présentation et cette analyse s'appuient sur les domaines qui constituaient ce questionnaire et permettent de mieux appréhender les opinions des répondants.

Domaine Démographique

Le domaine de la démographie comprend quatre questions, dont les réponses regroupées dans les tableaux 4.1, 4.2, 4.3 et 4.4.

Répartition des Répondants Selon le Genre

Le premier élément de l'aspect démographique concerne la répartition des répondants selon le genre. Le Tableau 4.1 ci-dessous présente les données relatives à cet élément.

Tableau 4.1 : Répartition des répondants selon le genre

	Effectifs	Pourcentages Valides
<i>Hommes</i>	58	43, 64
<i>Femmes</i>	74	56, 36
Total	132	100

Le tableau 4.1, révèlent que les femmes occupent plus de postes de responsabilités dans ces structures que des hommes. Cet état de chose peut être justifié par le fait que les femmes ont tendance à préférer les langues comme filières dans les facultés de Lettre et sciences humaines.

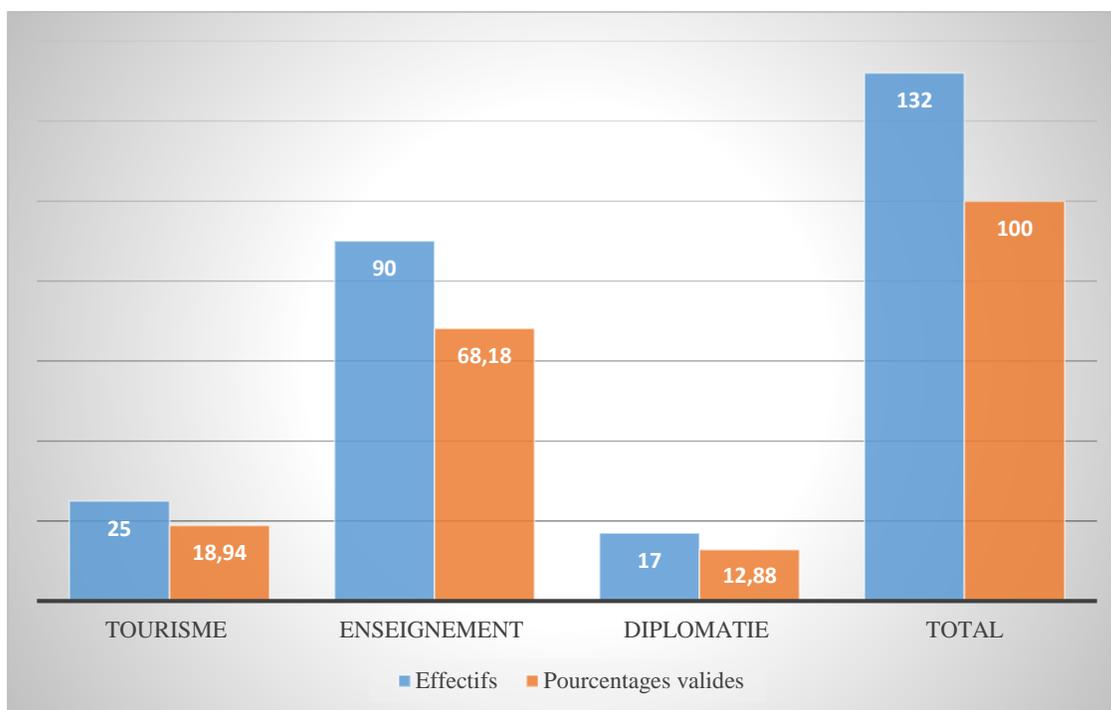
Répartition des Répondants Selon les Secteurs d'Activités

Le deuxième élément de l'aspect démographique concerne la répartition des répondants selon les secteurs d'activités. Le Tableau 4.2 et le figure 4.1 ci-dessous présentent les données relatives à cet élément.

Tableau 4.2 : Répartition des répondants selon les secteurs d'activités

Les Secteurs D'activités	Effectifs	Pourcentages Valides
<i>Tourisme</i>	25	18,94
<i>Enseignement</i>	90	68,18
<i>Diplomatie</i>	17	12,88
Total	132	100

Figure 4.1 : Histogramme de la répartition des répondants selon les secteurs d'activités



L'examen du tableau et de cette figure laisse apercevoir que la grande partie des répondants sont issus du secteur d'activité de l'enseignement. En l'occurrence les établissements privés d'enseignement secondaire. Ceci démontre que le secteur de l'enseignement est le principal secteur de prédilection pour l'insertion socioprofessionnelle pour les diplômés des programmes de langues étrangères des universités d'État au Cameroun.

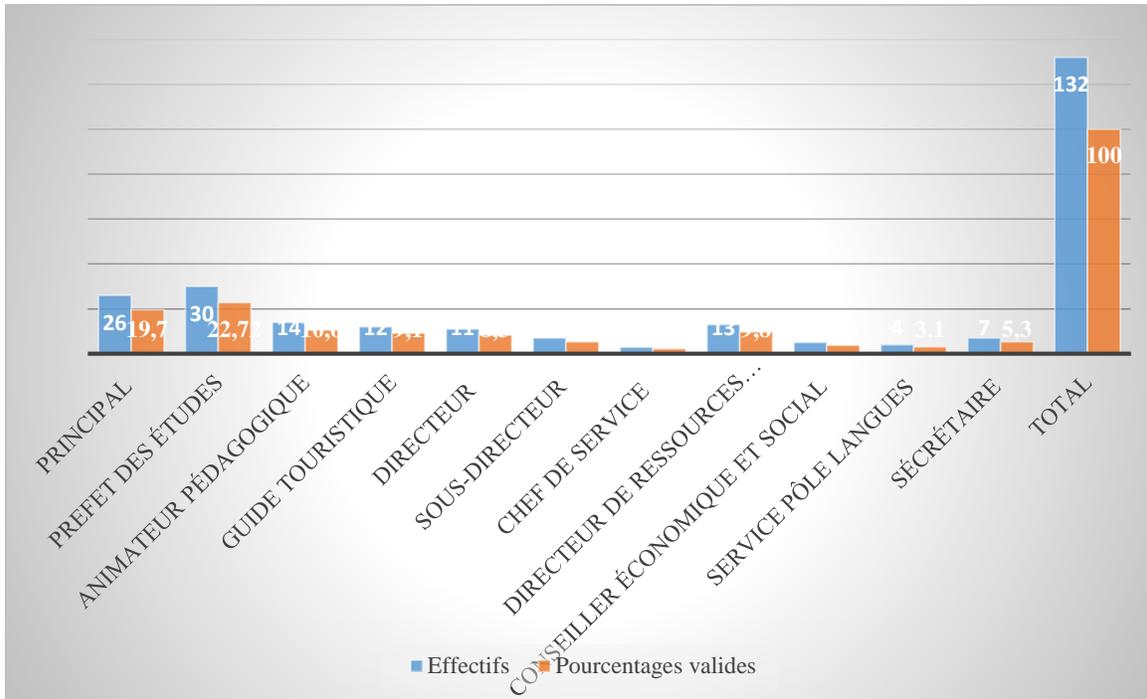
Répartition des Répondants Selon leurs responsabilités

Le troisième élément de l'aspect démographique concernait la répartition des répondants des répondants selon leurs responsabilités. Le Tableau 4.3 et le figure 4.2 ci-dessous présentent les données relatives à cet élément.

Tableau 4.3 : Répartition des répondants selon leurs responsabilités

Les Responsabilités	Effectifs	Pourcentages Valides
<i>Principal</i>	26	19,7
<i>Préfet des études</i>	30	22,72
<i>Animateur pédagogique</i>	14	10,6
<i>Guide touristique</i>	12	9,1
<i>Directeur</i>	11	8,3
<i>Sous-directeur</i>	07	5,3
<i>Chef de service</i>	03	2,27
<i>Directeur de ressources humaines</i>	13	9,8
<i>Conseiller économique et social</i>	05	3,8
<i>Service pôle langues</i>	04	3,1
<i>Secrétaire</i>	07	5,3
Total	132	100

Figure 4.2 : Histogramme de la répartition des répondants selon leurs responsabilités



Il ressort de ce tableau et cette figure que les répondants occupent plusieurs responsivités dans leurs structures professionnelles en fonction des secteurs d'activités liés aux programmes de langues étrangères des universités d'État au Cameroun. Cet état de chose permet de montrer la diversité et l'objectivité des opinions de ces répondants garantissant ainsi la validité de ces résultats.

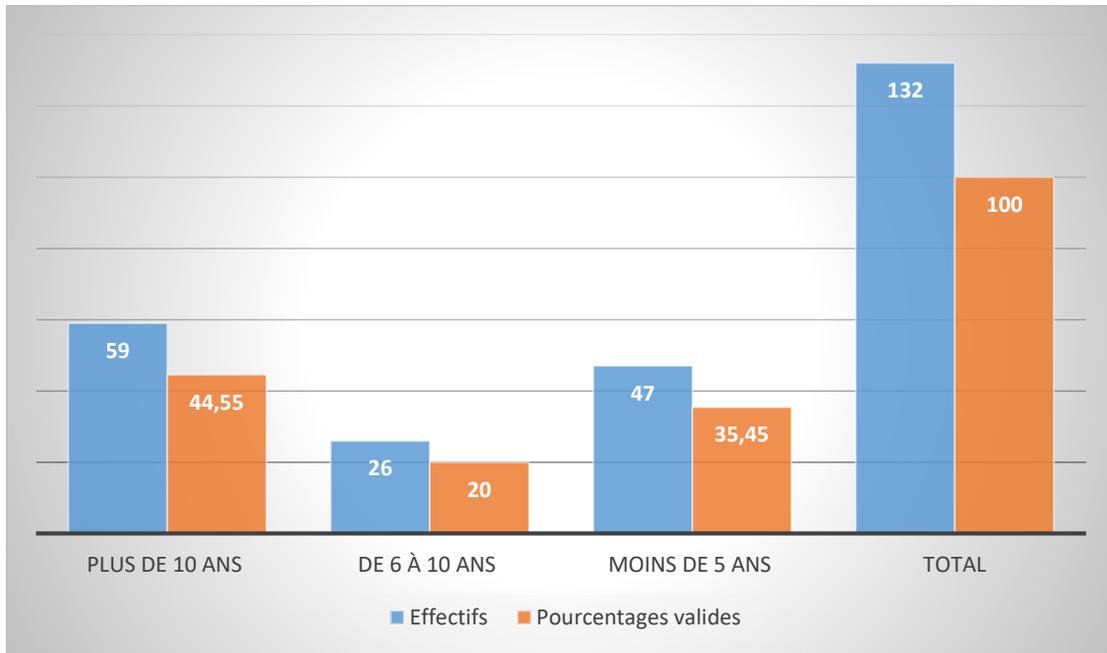
Répartition des répondants selon le nombre d'années d'exercice dans cette activité

Le quatrième élément de l'aspect démographique concernait la répartition des répondants des répondants selon leurs responsabilités. Le Tableau 4.4 et le figure 4.3 ci-dessous présentent les données relatives à cet élément.

Tableau 4.4 : Répartition des répondants selon le nombre d'années d'exercice dans cette activité

Le Nombre D'années D'exercice Dans Cette Activité	Effectifs	Pourcentages Valides
<i>Plus de 10 ans</i>	59	44,55
<i>De 6 à 10 ans</i>	26	20
<i>Moins de 5 ans</i>	47	35,45
Total	132	100

Figure 4.3 : Histogramme de la répartition des répondants selon le nombre d'années d'exercice dans cette activité



Selon le tableau et la figure ci-dessus, il ressort que plusieurs répondants accumulent plusieurs années dans leurs services. Cette situation est bénéfique dans notre recherche car elle permet de voir que les répondants ont une forte expérience professionnelle, ont plusieurs informations relatives à notre recherche et peuvent ainsi avoir reçu plusieurs demandeurs d'emplois dans leurs différentes structures professionnelles.

Domaine des Opportunités d'Emplois

Ce domaine comprend sept questions. Les résultats de ces questions sont regroupés dans les tableaux 4.5, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9, 4.10 et 4.11 et sont les suivants:

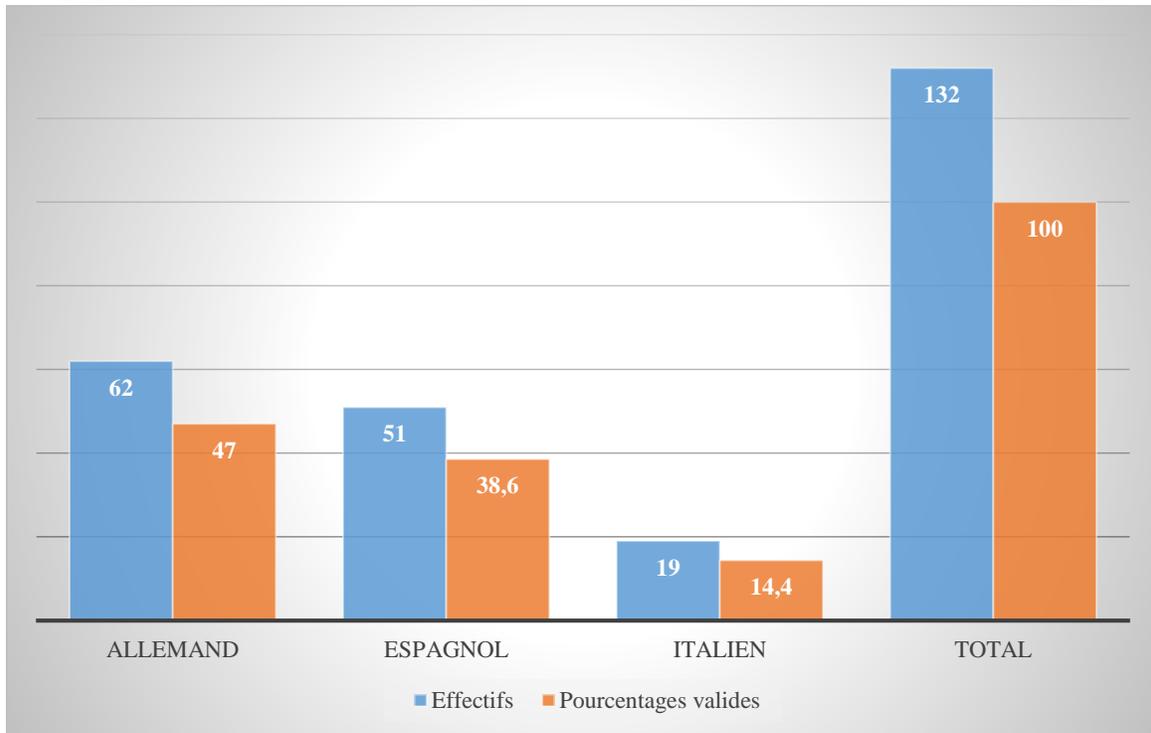
Répartition des Opinions des Répondants sur les Opportunités D'emploi

Le premier aspect sur les opportunités d'emploi concernait des licenciés des langues étrangères. Le Tableau 4.5 et la figure 4.4 ci-dessous présentent les données relatives à cet aspect.

Tableau 4.5 : Répartition des opinions des répondants sur les opportunités d'emploi des licenciés de langues étrangères dans la structure

Les opportunités d'emploi des licenciés de langues étrangères dans la structure	Effectifs	Pourcentages Valides
<i>Allemand</i>	62	47
<i>Espagnol</i>	51	38,6
<i>Italien</i>	19	14,4
Total	132	100

Figure 4.4 : Histogramme de la répartition des opinions des répondants sur les opportunités d'emploi des licenciés de langues étrangères dans la structure



Au regard des données de ce tableau et cette figure, il ressort que la plupart des répondants pensent que l'Allemand dispose plus d'opportunités d'emploi dans les structures professionnelles des secteurs de tourisme, d'enseignement et de diplomatie ; comparé à l'Italien et à l'Espagnol. Ces résultats nous montrent que l'Allemand à l'état de choses peut offrir plus d'opportunités d'emploi que l'Espagnol et l'Italien au Cameroun.

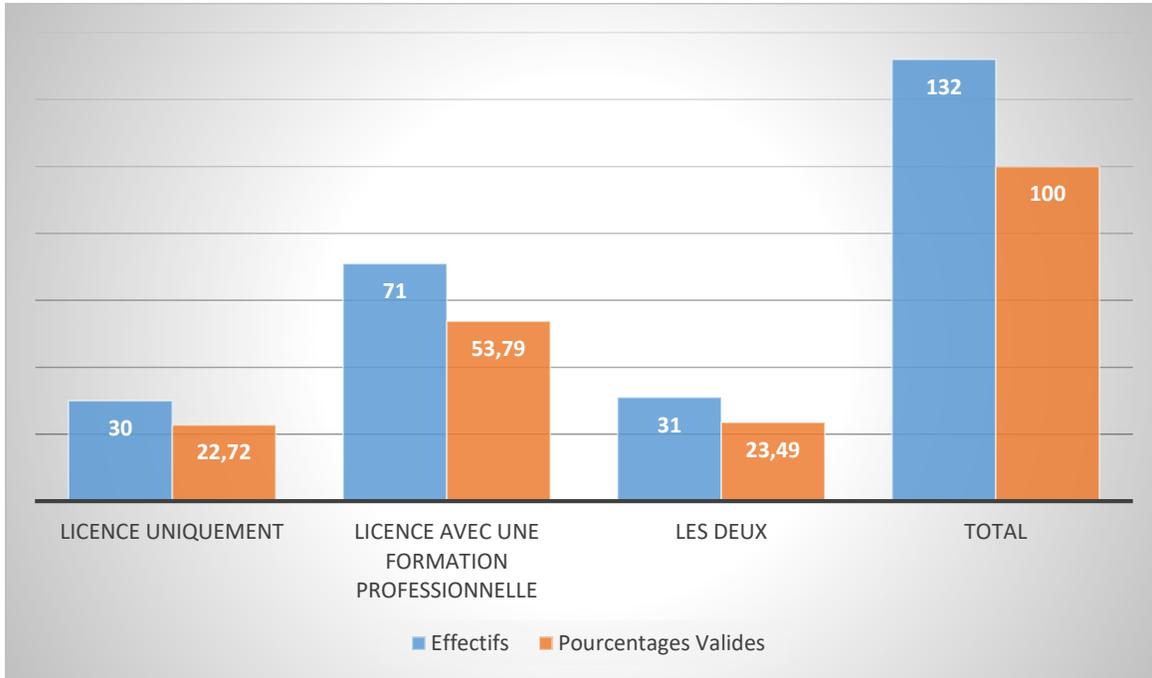
Répartition des opinions des répondants sur le niveau de formation recherché par la structure

Le second aspect sur les opportunités d'emploi concernait le niveau de formation recherché par la structure. Le Tableau 4.6 et la figure 4.5 ci-dessous présentent les données relatives à cet aspect.

Tableau 4.6 : Répartition des opinions des répondants sur le niveau de formation recherché par la structure

Le niveau de formation recherché par la structure	Effectifs	Pourcentages Valides
<i>Licence uniquement</i>	30	22,72
<i>Licence avec une formation professionnelle</i>	71	53,79
<i>Les deux</i>	31	23,49
Total	132	100

Figure 4.5 : Histogramme de la répartition des opinions des répondants sur le niveau de formation recherché par la structure



Selon le tableau et la figure ci-dessus, la majorité des répondants optent pour une licence avec une formation professionnelle au détriment d'une licence uniquement. Cependant, un grand nombre des répondants n'ont pas de véritable préférence entre les deux. De ce fait, il est à noter que les responsables des structures professionnelles préfèrent des diplômés qui ont une autre formation professionnelle parce qu'ils estiment que les simples licenciés sont moins compétents. Ceux-ci ne possédant pas de compétences professionnelles adéquates.

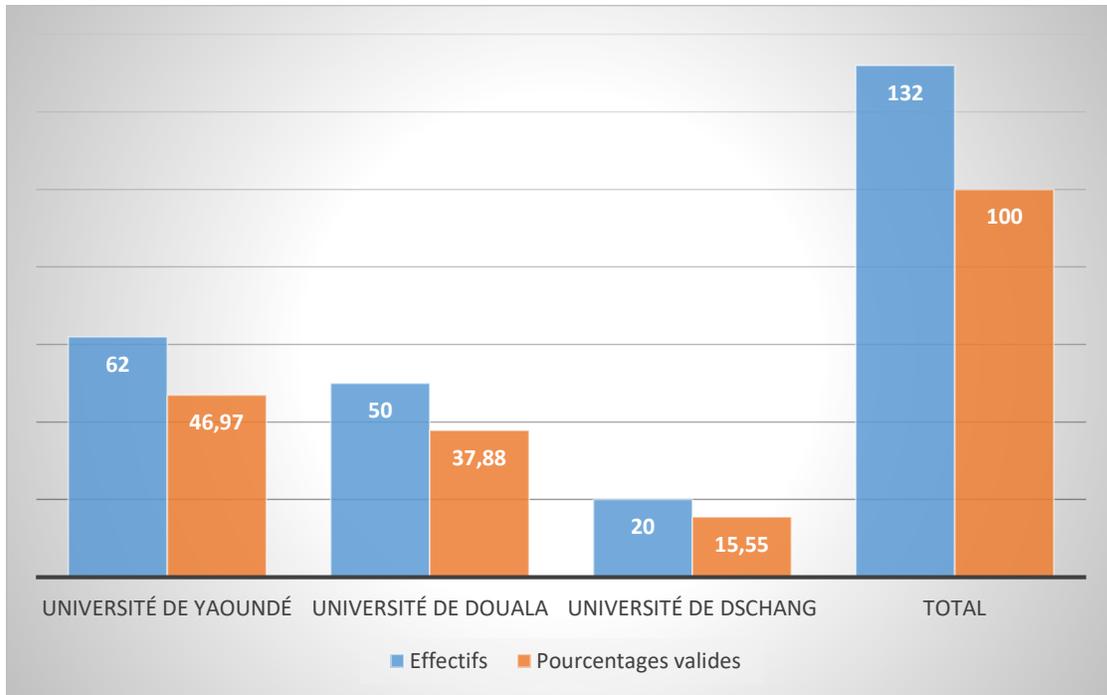
Répartition des opinions des répondants sur la provenance universitaire des licenciés recrutés

Le troisième point sur les opportunités d'emploi concernait la provenance universitaire des licenciés recrutés. Le Tableau 4.7 et la figure 4.6 ci-dessous présentent les données relatives à cet aspect.

Tableau 4.7 : Répartition des répondants selon la provenance universitaire des licenciés recrutés

La provenance universitaire des licenciés	Effectifs	Pourcentages Valides
<i>Université de Yaoundé</i>	62	46,97
<i>Université de Douala</i>	50	37,88
<i>Université de Dschang</i>	20	15,55
Total	132	100

Figure 4.6 : Histogramme de la répartition des opinions des répondants sur la provenance universitaire des licenciés recrutés



D'après le tableau et la figure ci-dessus, il ressort que la plupart des répondants déclarent que la majorité des licenciés recrutés sont issus de l'université de Yaoundé. Quoique cette enquête soit menée spécifiquement dans la ville de Yaoundé, ces résultats démontrent que les licenciés en allemand trouvent plus facilement d'emplois que ceux des deux autres langues étrangères au Cameroun.

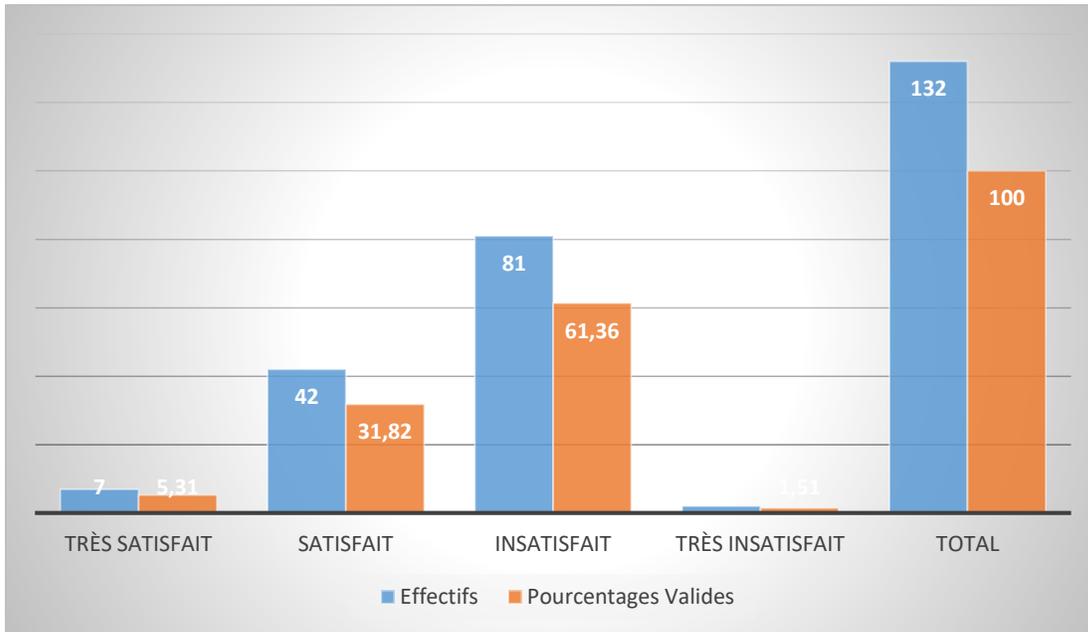
Répartition des opinions des répondants sur le rendement professionnel des licenciés de langues étrangères

Le quatrième aspect sur les opportunités d'emploi concernait le rendement professionnel des licenciés de langues étrangères. Le Tableau 4.8 et la figure 4.7 ci-dessous présentent les données relatives à cet aspect.

Tableau 4.8 : Répartition des opinions des répondants sur le rendement professionnel des licenciés de langues étrangères

Le rendement professionnel des licenciés de langues étrangères	Effectifs	Pourcentages Valides
<i>Très satisfait</i>	7	5,31
<i>Satisfait</i>	42	31,82
<i>Insatisfait</i>	81	61,36
<i>Très insatisfait</i>	2	1,51
Total	132	100

Figure 4.7 : Histogramme des opinions des répondants sur le rendement professionnel des licenciés de langues étrangères



Ce tableau et cette figure faisant référence au rendement professionnel des licenciés de langues étrangères des universités d'État au Cameroun révèlent que seulement plus de 50% des répondants affirment être insatisfaits du rendement de ces licenciés. En effet, si plus de la moitié des répondants estiment ne pas être satisfaits du rendement des diplômés licenciés issus de ces langues étrangères allemand, espagnol et italien, cela démontre la qualité peu appréciable de ces programmes qui ne permet pas aux apprenants de développer des compétences professionnelles adéquates pour l'exercice d'un métier précis.

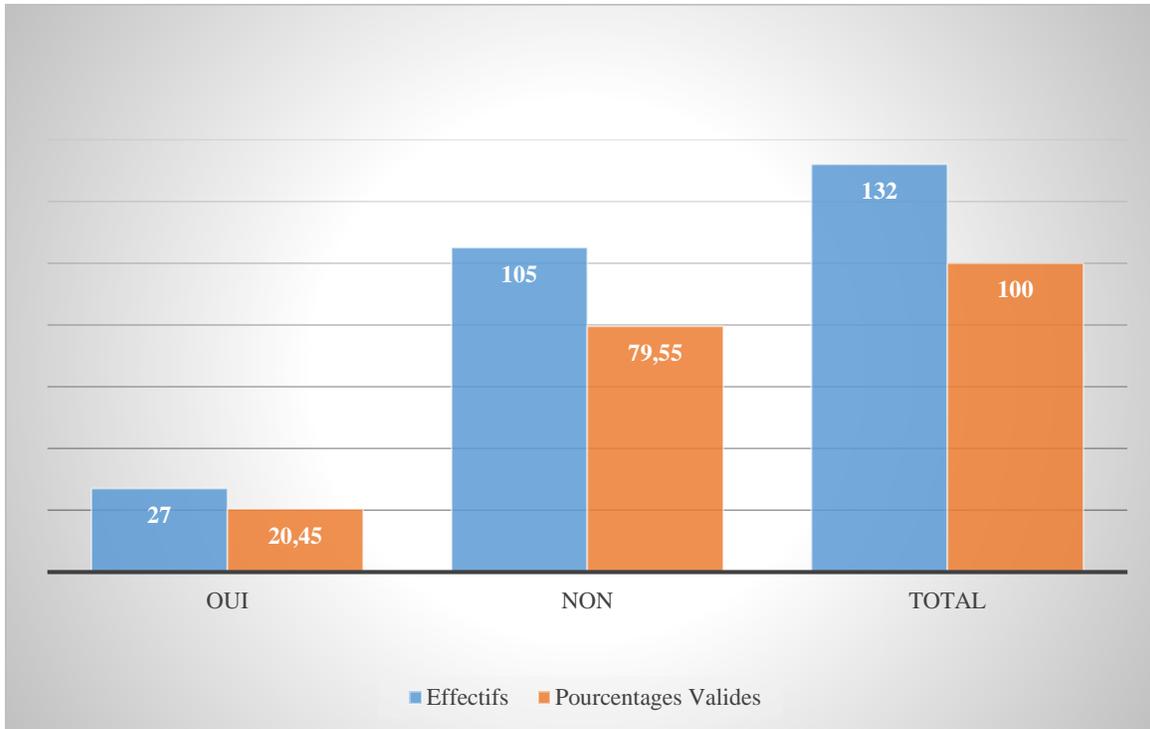
Répartition des opinions des répondants sur l'existence d'un service chargé des relations avec les universités

Le cinquième point sur les opportunités d'emploi concernait l'existence d'un service chargé des relations avec les universités. Le Tableau 4.9 et la figure 4.8 ci-dessous présentent les données relatives à cet aspect.

Tableau 4.9 : Répartition des opinions des répondants sur l'existence d'un service chargé des relations avec les universités

L'existence d'un service chargé des relations avec les universités	Effectifs	Pourcentages Valides
<i>Oui</i>	27	20,45
<i>Non</i>	105	79,55
Total	132	100

Figure 4.8 : Histogramme de la répartition des opinions des répondants sur l'existence d'un service chargé des relations avec les universités



Conformément au tableau et la figure ci-dessus, il ressort que plus de trois quart des répondants confirment la non existence d'un tel service. Ces résultats peuvent ainsi justifier l'inefficacité de ces programmes à garantir des opportunités d'emplois à leurs diplômés. Ils démontrent également le manque de performances de ces derniers dans le monde professionnel.

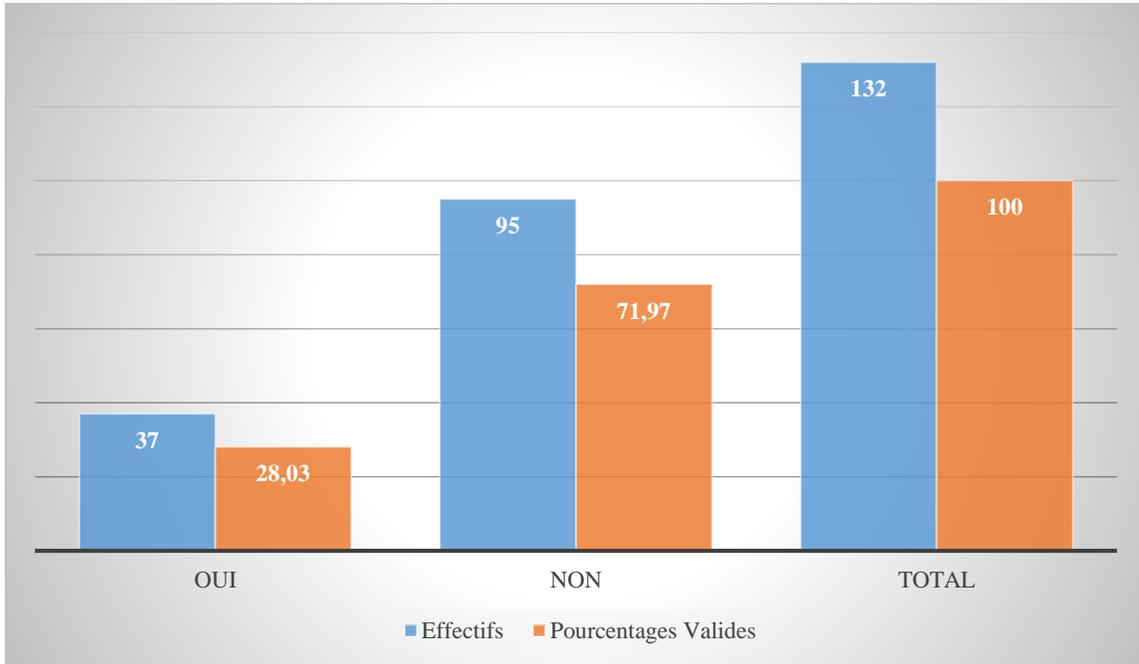
Répartition des opinions des répondants sur la connaissance de la structure par les programmes de langues étrangères

Le sixième point sur les opportunités d'emploi concernait la connaissance de la structure par les programmes de langues étrangères. Le Tableau 4.10 et la figure 4.9 ci-dessous présentent les données relatives à cet aspect.

Tableau 4.10 : Répartition des opinions des répondants sur la connaissance de la structure par les programmes de langues étrangères

La connaissance de la structure par les programmes de langues étrangères	Effectifs	Pourcentages Valides
<i>Oui</i>	37	28,03
<i>Non</i>	95	71,97
Total	132	100

Figure 4.9 : Histogramme de la répartition des opinions des répondants sur la connaissance de la structure par les programmes de langues étrangères



Au regard du tableau et de la figure ci-dessus sur la répartition des opinions des répondants sur la connaissance de la structure par les programmes de langues étrangères, il ressort que la majorité des répondants estiment ne pas être connus par lesdits programmes. Toute chose qui peut justifier une formation universitaire qui ne tient pas compte des réalités et des besoins du monde professionnel en particulier et de la société en général.

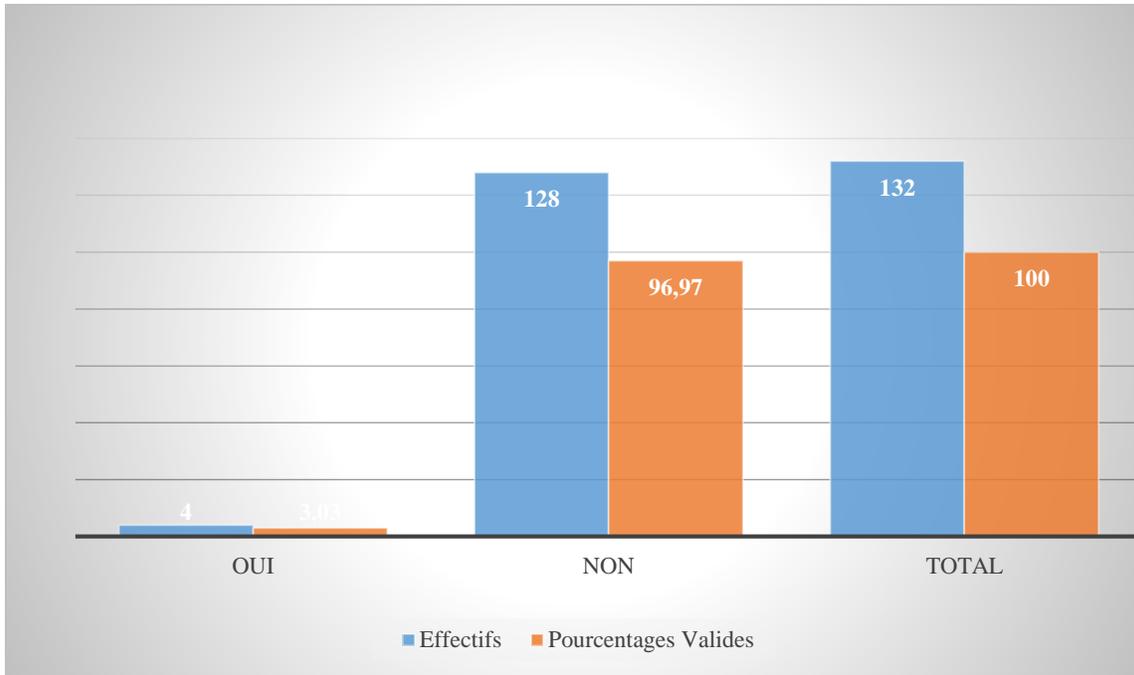
Répartition des opinions des répondants sur la disponibilité des structures à recruter les diplômés

Le septième aspect sur les opportunités d'emploi concernait la disponibilité des structures à recruter les diplômés. Le Tableau 4.11 et la figure 4.10 ci-dessous présentent les données relatives à cet aspect.

Tableau 4.11 : Répartition des opinions des répondants sur la disponibilité des structures à recruter les diplômés

La disponibilité des structures à recruter les diplômés	Effectifs	Pourcentages Valides
<i>Oui</i>	4	3,03
<i>Non</i>	128	96,97
Total	132	100

Figure 4.10 : Histogramme de la répartition des opinions des répondants sur la disponibilité des structures à recruter les diplômés



Selon le tableau et la figure ci-dessus, il ressort que la quasi-totalité des répondants estiment qu'il n'existe pas suffisamment de structures professionnelles pouvant employer les licenciés des langues étrangères. Ce qui peut aussi justifier sans doute le taux de chômage que connaissent ces licenciés dans le milieu professionnel camerounais. Aussi, l'inefficacité des programmes mêmes à garantir plus d'opportunités d'emplois à leurs diplômés.

Domaine d'Évaluation des programmes

Le domaine d'évaluation des programmes, dont les résultats se résument dans les tableaux 4.12, 4.13, 4.14, 4.15, 4.16, 4.17, 4.18 et 4.19. Ces résultats sont les suivants:

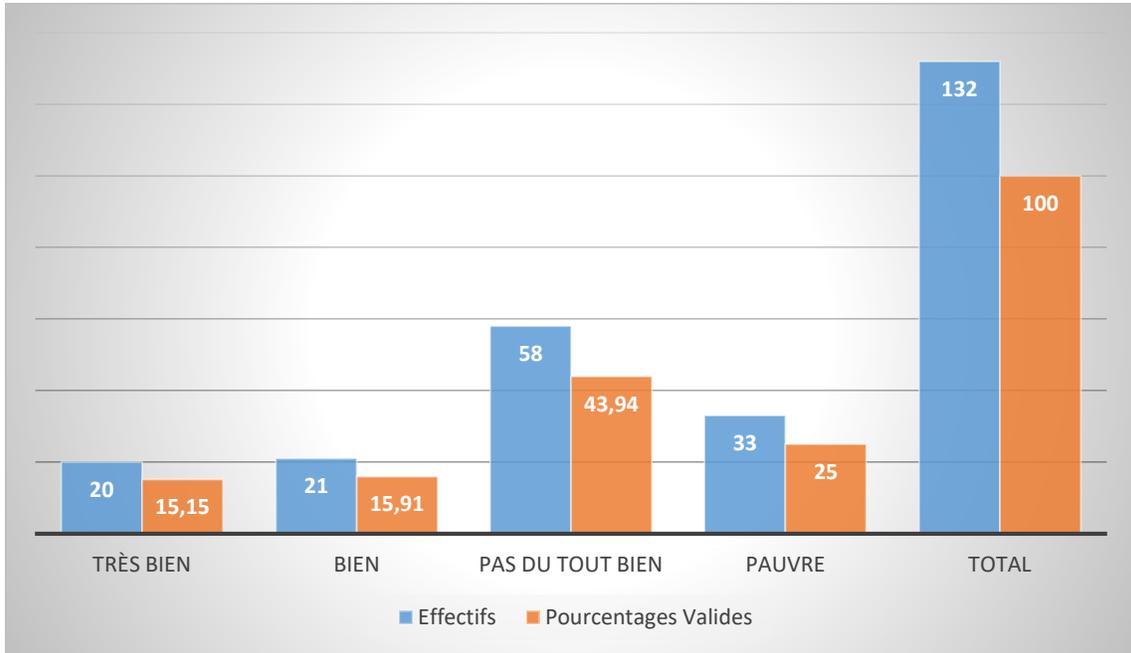
Répartition des opinions des répondants sur l'adéquation entre les programmes de langues étrangères et la demande socioprofessionnelle.

Le premier aspect sur l'évaluation des programmes concernait l'adéquation entre les programmes de langues étrangères et la demande socioprofessionnelle. Le Tableau 4.12 et la figure 4.11 ci-dessous présentent les données relatives à cet aspect.

Tableau 4.12 : Répartition des opinions des répondants sur l'adéquation entre les programmes de langues étrangères et la demande socioprofessionnelle

L'adéquation entre les programmes de langues étrangères et la demande socioprofessionnelle	Effectifs	Pourcentages Valides
<i>Très bien</i>	20	15,15
<i>Bien</i>	21	15,91
<i>Pas du tout bien</i>	58	43,94
<i>Pauvre</i>	33	25
Total	132	100

Figure 4.11 : Histogramme de la répartition des opinions des répondants sur l'adéquation entre les programmes de langues étrangères et la demande socioprofessionnelle



Le tableau et la figure ci-dessus nous montrent que plus de la moitié des répondants affirment que cette adéquation est pas du tout bien. Ce qui justifie sans doute le fait que la formation ne soit pas orientée dans la quête du développement des compétences professionnelles. Ceci démontre également que ces programmes sont beaucoup plus dans la logique de l'offre académique tout simplement.

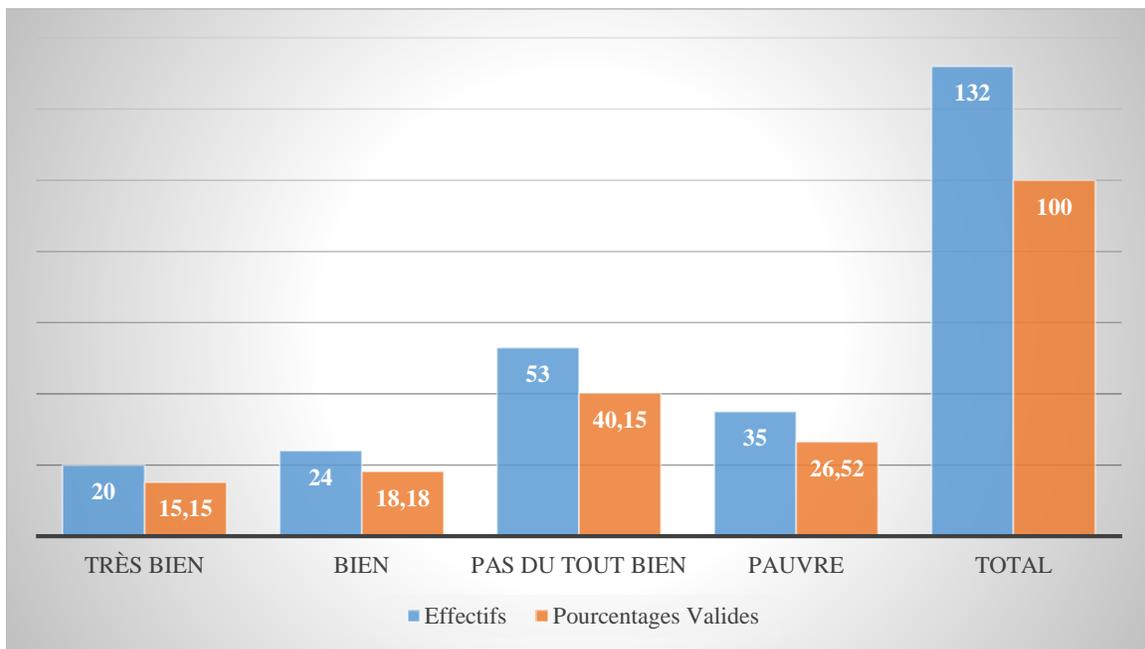
Répartition des opinions des répondants sur la collaboration dans l'élaboration des programmes de langues étrangères entre les universités et les structures d'emploi.

Le deuxième aspect sur l'évaluation des programmes concernait la collaboration dans l'élaboration des programmes de langues étrangères entre les universités et les structures d'emploi. Le Tableau 4.13 et la figure 4.12 ci-dessous présentent les données relatives à cet aspect.

Tableau 4.13 : Répartition des opinions des répondants sur la collaboration dans l'élaboration des programmes de langues étrangères entre les universités et les structures d'emploi

La collaboration dans l'élaboration des programmes de langues étrangères entre les universités et les structures d'emploi	Effectifs	Pourcentages Valides
<i>Très bien</i>	20	15,15
<i>Bien</i>	24	18,18
<i>Pas du tout bien</i>	53	40,15
<i>Pauvre</i>	35	26,52
Total	132	100

Figure 4.12 : Histogramme de la répartition des opinions des répondants sur la collaboration dans l'élaboration des programmes de langues étrangères entre les universités et les structures d'emploi.



Le tableau et la figure ci-dessus révèlent que plus de la moitié des répondants pensent que la collaboration dans l'élaboration des programmes de langues étrangères entre les universités et les structures d'emploi n'est pas satisfaisante. Cet état de chose justifie alors l'inadéquation entre la demande professionnelle et les contenus d'enseignement. Toute chose ne pouvant non plus garantir véritablement les opportunités d'emplois.

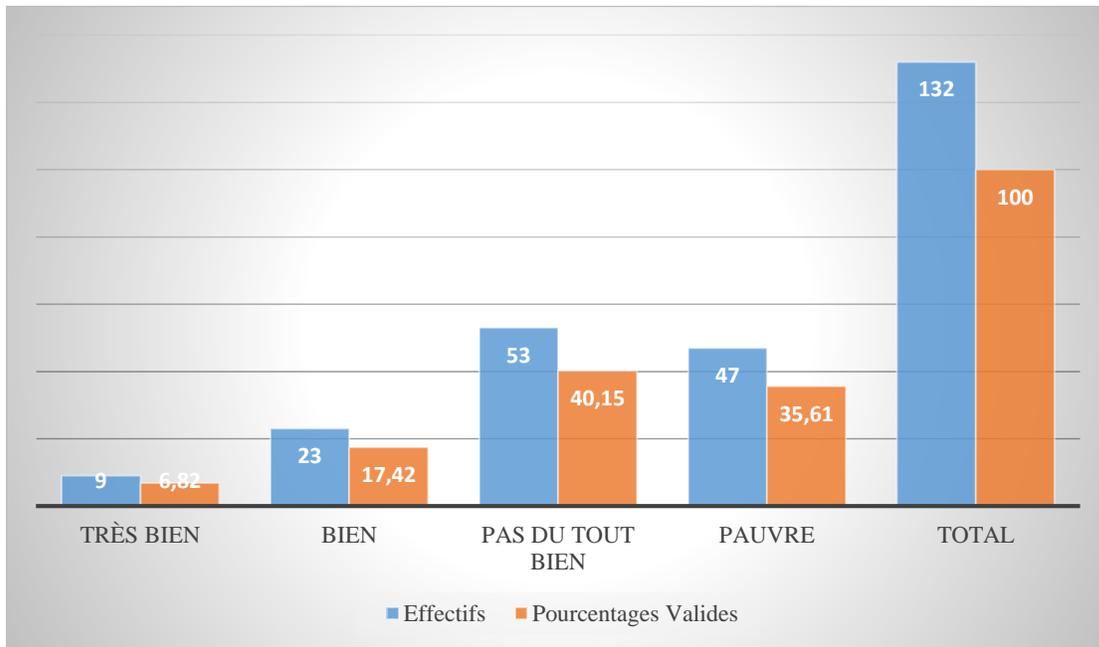
Répartition des opinions des répondants sur la prise en charge des exigences du monde de travail par les programmes de langue étrangères.

Le troisième point sur l'évaluation des programmes concernait la prise en charge des exigences du monde de travail par les programmes de langue étrangères. Le Tableau 4.14 et la figure 4.13 ci-dessous présentent les données relatives à ce point.

Tableau 4.14: Répartition des opinions des répondants sur la prise en charge des exigences du monde de travail par les programmes de langue étrangères

La prise en charge des exigences du monde de travail par les programmes de langue étrangères	Effectifs	Pourcentages Valides
<i>Très bien</i>	9	6,82
<i>Bien</i>	23	17,42
<i>Pas du tout bien</i>	53	40,15
<i>Pauvre</i>	47	35,61
Total	132	100

Figure 4.13 : Histogramme de la répartition des opinions des répondants sur la prise en charge des exigences du monde de travail par les programmes de langue étrangères



Selon le tableau et la figure ci-dessus nous voyons la plupart des répondants affirment que cette la prise en charge des exigences du monde de travail par les programmes de langue étrangères dans les universités d'État au Cameroun est quasiment mauvaise.

Ce constat justifie davantage l'inefficacité de ces programmes pour les opportunités d'emplois de leurs diplômés et ne saurait développer des compétences appropriées pour l'exercice d'un métier précis.

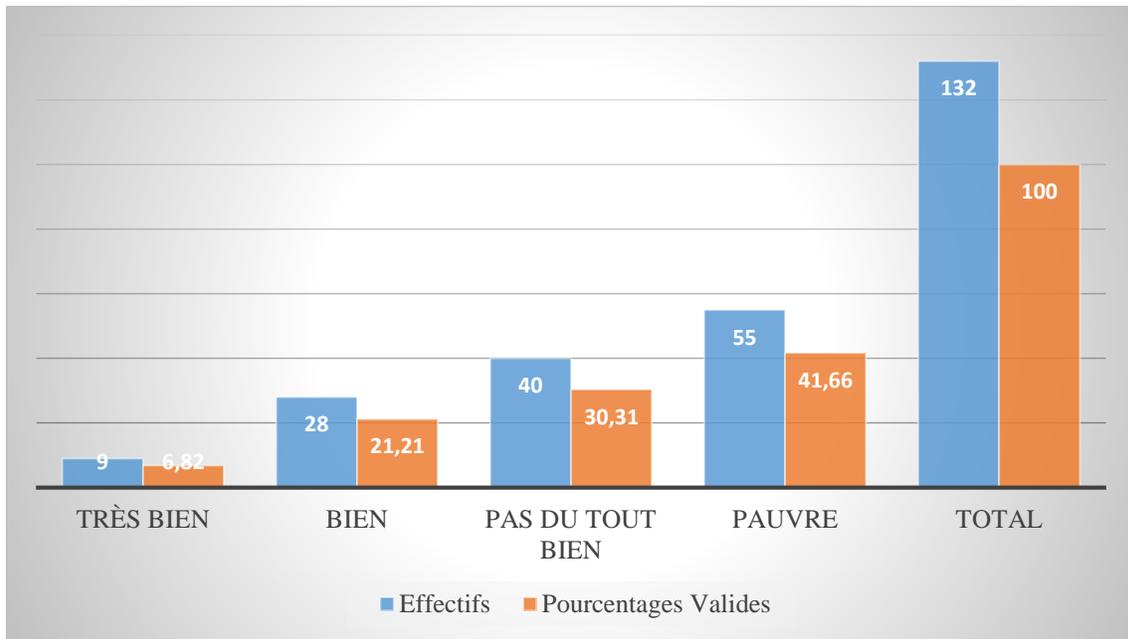
Répartition des opinions des répondants sur la participation des étudiants de langues étrangères dans les structures comme stagiaires.

Le quatrième point sur l'évaluation des programmes concernait la participation des étudiants de langues étrangères dans les structures comme stagiaires. Le Tableau 4.15 et la figure 4.14 ci-dessous présentent les données relatives à ce point.

Tableau 4.15 : Répartition des opinions des répondants sur la participation des étudiants de langues étrangères dans les structures comme stagiaires

La participation des étudiants de langues étrangères dans les structures comme stagiaires	Effectifs	Pourcentages Valides
<i>Très bien</i>	9	6,82
<i>Bien</i>	28	21,21
<i>Pas du tout bien</i>	40	30,31
<i>Pauvre</i>	55	41,66
Total	132	100

Figure 4.14 : Histogramme de la répartition des opinions des répondants sur la participation des étudiants de langues étrangères dans les structures comme stagiaires



D'après le tableau et la figure ci-dessus, il ressort que la quasi-totalité des répondants affirment que la participation des étudiants des langues étrangères dans les structures comme stagiaires est très faible. Le fait que les étudiants ne fassent pas des stages professionnels dans les entreprises est un véritable handicap dans leur formation, car ne pouvant pas mettre en pratique les connaissances théoriques et ne pouvant pas toucher du doigt les réalités professionnelles. Cela les empêche également de nouer des contacts avec les responsables de ces structures pour des éventuels recrutements à la fin de leur formation.

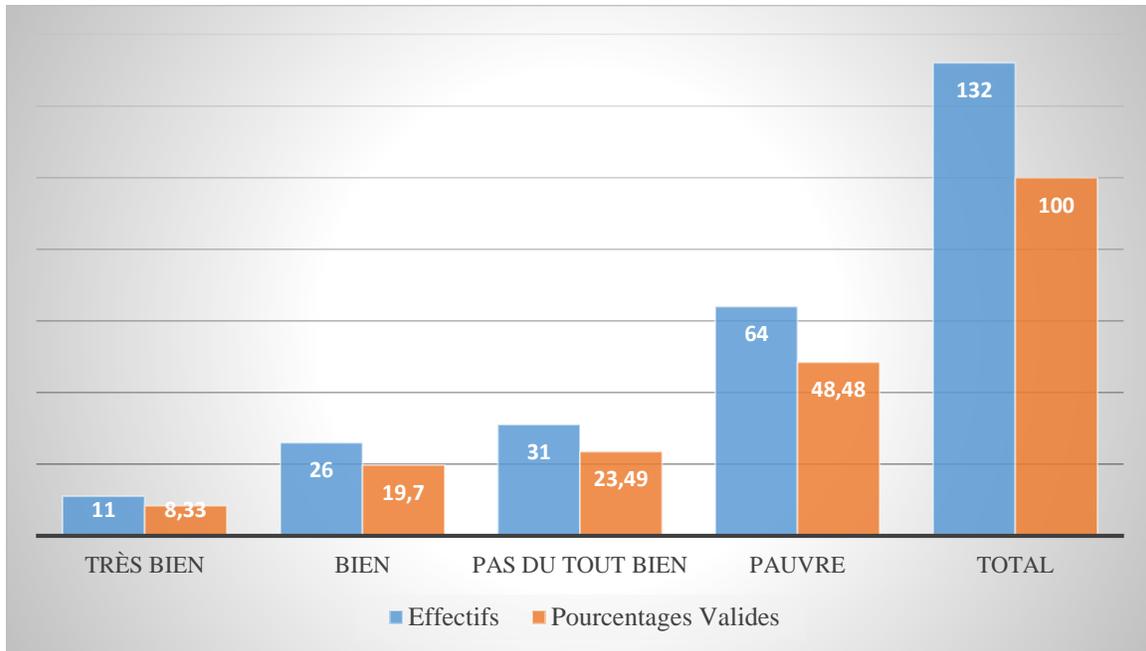
Répartition des opinions des répondants sur la durée des stages des étudiants de langues étrangères

Le cinquième aspect sur l'évaluation des programmes concernait la durée des stages des étudiants de langues étrangères. Le Tableau 4.16 et la figure 4.15 ci-dessous présentent les données relatives à cet aspect.

Tableau 4.16 : Répartition des opinions des répondants sur la durée des stages des étudiants de langues étrangères

La durée des stages des étudiants de langues étrangères	Effectifs	Pourcentages Valides
<i>Très bien</i>	11	8,33
<i>Bien</i>	26	19,7
<i>Pas du tout bien</i>	31	23,49
<i>Pauvre</i>	64	48,48
Total	132	100

Figure 4.15 : Histogramme de la répartition des opinions des répondants sur la durée des stages des étudiants de langues étrangères



Au regard du tableau et la figure ci-dessus, il ressort que la majorité des répondants estiment que la durée des stages des étudiants de langues étrangères dans les structures professionnelles est très pauvre.

Le manque de stages dans les programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun justifie sans doute ces résultats.

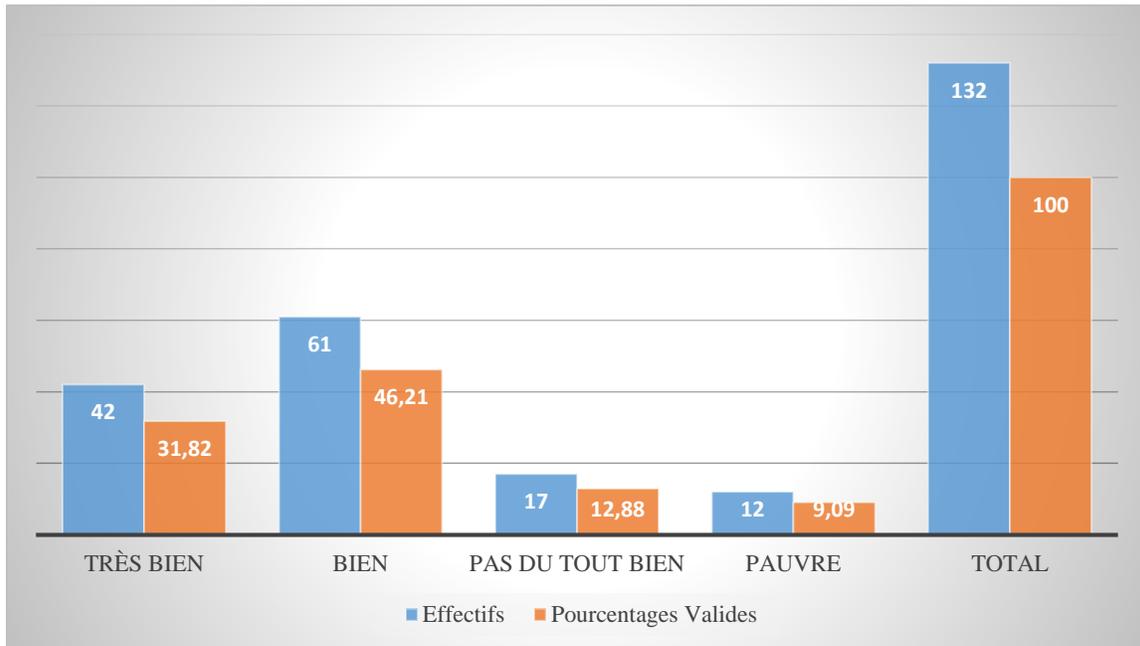
Répartition des opinions des répondants sur le degré d'opportunités d'emploi d'autres langues étrangères

Le sixième aspect sur l'évaluation des programmes concernait le degré d'opportunités d'emploi d'autres langues étrangères. Le Tableau 4.17 et la figure 4.16 ci-dessous présentent les données relatives à cet aspect.

Tableau 4.17 : Répartition des opinions des répondants sur le degré d'opportunités d'emploi d'autres langues étrangères

Le degré d'opportunités d'emploi d'autres langues étrangères	Effectifs	Pourcentages Valides
<i>Très bien</i>	42	31,82
<i>Bien</i>	61	46,21
<i>Pas du tout bien</i>	17	12,88
<i>Pauvre</i>	12	9,09
Total	132	100

Figure 4.16 : Histogramme de la répartition des opinions des répondants sur le degré d'opportunités d'emploi d'autres langues étrangères



Le tableau et la figure ci-dessus nous montrent que la quasi-totalité des répondants pensent que le degré d'opportunités d'emploi d'autres langues étrangères au Cameroun est bien.

Il est clair au vue de ces résultats que d'autres étrangères pourraient avoir une plus grande efficacité d'opportunités d'emplois au Cameroun en termes de demande socioprofessionnelle.

Répartition des opinions des répondants sur l'existence d'une langue étrangère qui dispose de plus d'opportunité d'emploi que l'allemand, l'espagnol et l'italien dans votre structure

Le septième aspect sur l'évaluation des programmes concernait l'existence d'une langue étrangère qui dispose de plus d'opportunité d'emploi que l'allemand, l'espagnol et l'italien dans votre structure. Le Tableau 4.18 ci-dessous présente les données relatives à cet aspect.

Tableau 4.18: Répartition des opinions des répondants sur l'existence d'une langue étrangère qui dispose de plus d'opportunité d'emploi que l'allemand, l'espagnol et l'italien dans votre structure

L'existence d'une langue étrangère qui dispose de plus d'opportunité d'emploi que l'allemand, l'espagnol et l'italien dans votre structure	Langues	Effectifs	Pourcentages Valides
Oui	Chinois	69	52,17
	Arabe	24	18,28
	pas de précision	25	18,94
	Total	118	89,39
Non		14	10,61
Total		132	100

Au regard des données du tableau qui précède, il ressort que presque la totalité des répondants répondent par l'affirmative. En outre plus de la moitié de ces répondants pensent au chinois au détriment de bien d'autres disposent de plus d'opportunités d'emplois que l'allemand, l'espagnol et l'italien dans votre structure.

Le chinois disposerait donc une plus grande efficacité dans le monde professionnel et pourrait être plus demandé dans la société et dans le monde professionnel camerounais.

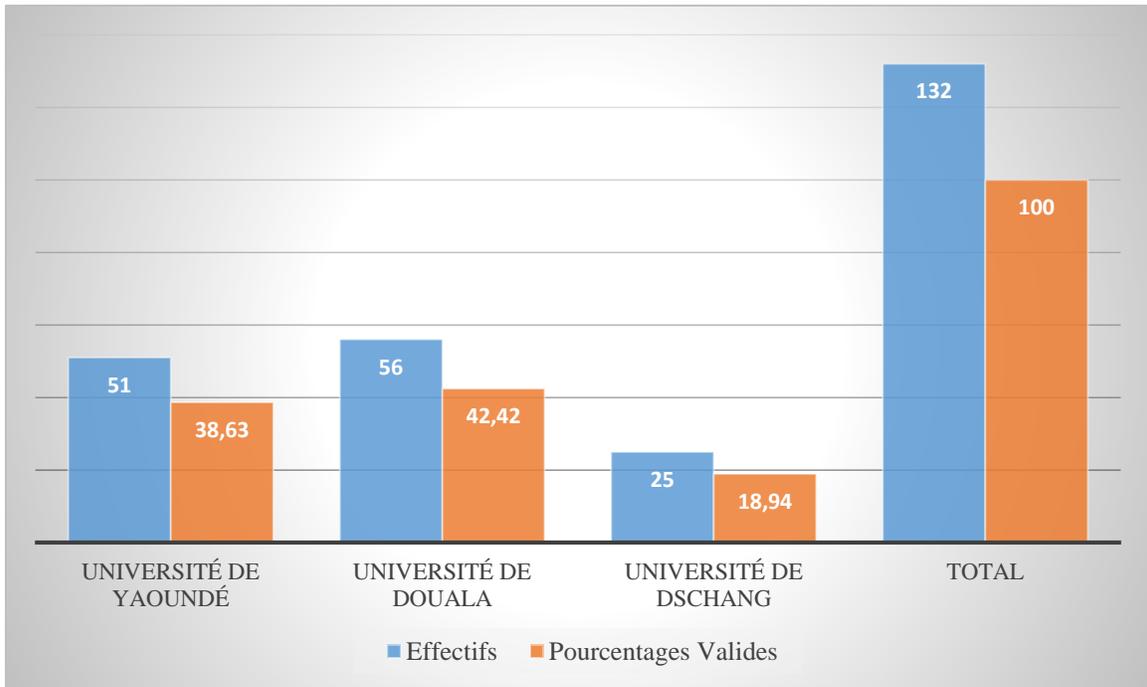
Répartition des opinions des répondants sur la provenance universitaire des étudiants stagiaires dans la structure

Le huitième point sur l'évaluation des programmes concernait la provenance universitaire des étudiants stagiaires dans la structure. Le Tableau 4.19 et la figure 4.17 ci-dessous présente les données relatives à cet aspect.

Tableau 4.19 : Répartition des opinions des répondants sur la provenance universitaire des étudiants stagiaires dans la structure

La provenance universitaire des stagiaires	Effectifs	Pourcentages Valides
<i>Université de Yaoundé</i>	51	38,63
<i>Université de Douala</i>	56	42,42
<i>Université de Dschang</i>	25	18,94
Total	132	100

Figure 4.17 : Histogramme de la répartition des opinions des répondants sur la provenance universitaire des étudiants stagiaires dans la structure



Le tableau et la figure ci-dessus révèlent que les quelques stagiaires disponibles proviennent majoritairement de l'Université de Douala, puis de l'Université de Yaoundé I. Toute chose qui peut avoir un impact significatif dans la quête des emplois par les diplômés de ces langues étrangères des universités d'État au Cameroun.

La Vérification des Hypothèses

Nous éprouvons les quatre questions spécifiques de recherche ainsi qu'à la question principale.

Afin de procéder à la vérification de nos hypothèses de recherche et nous avons à l'aide du logiciel SPSS 20.0, déterminer différentes valeurs dont celles du Chi-carré d'indépendance (χ^2) et du Phi (\emptyset).

Après avoir déterminé ces différentes valeurs pour chaque hypothèse de recherche, le χ^2 a été lu avec un seuil de signification égal à 0,05. Ce qui veut dire que chaque valeur de χ^2 a été comparée à sa valeur critique ($\alpha = 0,05$). Par conséquent pour toute valeur de signification asymptotique supérieure à 0,05, l'hypothèse nulle d'indépendance entre les deux variables croisées a été rejetée et l'hypothèse de recherche acceptée. Dans le cas où la valeur du χ^2 était inférieure à 0,05, l'hypothèse nulle d'indépendance entre les deux variables croisées a été acceptée et l'hypothèse de recherche rejetée.

Enfin, puisque nous avons à faire à deux variables dichotomiques, le Phi nous permet d'évaluer le degré de dépendance entre nos différentes variables. Ainsi, pour toute valeur de signification asymptotique égale à 0, il n'existe aucune adéquation entre les variables croisées. L'adéquation est faible si la valeur de Phi est comprise entre 0 et 0,20 ; peu significative si elle est comprise entre 0,20 et 0,40 ; moyenne si elle est comprise entre 0,40 et 0,60 ; forte si elle est comprise entre 0,60 et 0,80 ; significative si elle est comprise entre 0,80 et 1 et parfaite si elle est égale à 1.

Hypothèse de recherche No. 1 : Le niveau d'opportunités d'emplois pour les licenciés des programmes de langues étrangères allemand, espagnol et italien dans les secteurs d'activités ciblés est généralement pauvre.

Les données obtenues à la vérification de cette hypothèse figurent dans les tableaux 4.20, 4.21 et 4.22 de la page suivante.

Tableau 4.20 : Contingence relative à l'hypothèse de recherche No. 1

Le niveau d'opportunités d'emplois		Programmes de langues étrangères		Total
		Contribuent à l'insertion professionnelle des diplômés	Ne contribuent pas à l'insertion professionnelle des diplômés	
	Faible	62	34	96
	Élevé	16	20	36
Total		78	54	132

Tableau 4.21 : Test du Chi-carré relatif à l'hypothèse de recherche No. 1

	Valeurs	Degré de liberté	Signification asymptotique bilatérale
Chi-carré de Pearson	7,325 ^a	1	0,004
Nombre de cas valides	132		

La cellule (soit 25,0%) a une valeur inférieure à 5. La valeur minimale espérée est 1,83

Tableau 4.22 : Mesure de symétrie relative à l'hypothèse de recherche No. 1

	Valeurs	Signification asymptotique
Phi	0,731	0,004
Nombre de cas valides	132	

Le Chi-carré, dont la valeur nous est donnée par le tableau 4.21, est égale à 7,325. La signification asymptotique a quant au tableau 4.22, une valeur de 0,004 et le Phi une valeur de 0,731 (soit 73,1%).

Puisque la signification asymptotique calculée est inférieure à sa valeur critique $\alpha = 0,05$, l'hypothèse nulle qui stipule que le niveau d'opportunités d'emplois pour les licenciés des programmes de langues étrangères allemand, espagnol et italien dans les secteurs d'activités ciblés n'est pas généralement mauvais est rejetée. Ce qui revient à dire que la première hypothèse de recherche selon laquelle le niveau d'opportunités d'emplois pour les licenciés des programmes de langues étrangères allemand, espagnol et italien dans les secteurs d'activités ciblés est généralement mauvais est acceptée. Cependant, le Phi étant compris entre 60 et 80 cette dépendance entre les variables croisées est fortement significative.

Hypothèse de recherche No. 2 : Il existe une différence d'opportunités d'emplois pour les diplômés des programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun dans les secteurs d'activités ciblés.

Les données obtenues à la vérification de cette hypothèse figurent dans les tableaux 4.23, 4.24 et 4.25 de la page suivante.

Tableau 4.23 : Contingence relative à l'hypothèse de recherche No. 2

Différence d'opportunités d'emplois des programmes de langues étrangères	Programmes de langues étrangères		Total
	Contribuent à l'insertion professionnelle des diplômés	Ne contribuent pas à l'insertion professionnelle des diplômés	
Très bien	13	38	51
Bien	15	27	42
Pas du tout bien	6	22	28
pauvre	5	6	11
Total	39	93	132

Tableau 4.24 : Test du Chi-carré relatif à l'hypothèse de recherche No. 2

	Valeurs	Degré de liberté	Signification asymptotique bilatérale
Chi-carré de Pearson	8,803 ^a	1	0,003
Nombre de cas valides	132		

La cellule (soit 25,0%) a une valeur inférieure à 5. La valeur minimale espérée est 1,83

Tableau 4.25 : Mesure de symétrie relative à l'hypothèse de recherche No. 2

	Valeurs	Signification asymptotique
Phi	0,437	0,003
Nombre de cas valides	132	

Le Chi-carré, dont la valeur nous est donnée par le tableau 4.24, est égale à 8,803. La signification asymptotique a quant au tableau 4.25 une valeur de 0,003 et le Phi une valeur de 0,437 (soit 43,7%).

Puisque la signification asymptotique calculée est inférieure à sa valeur critique $\alpha = 0,05$, l'hypothèse nulle qui stipule qu'il n'existe aucune différence d'opportunités d'emplois des programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun dans les secteurs d'activités ciblés qui vont de catastrophe, mauvaise, bonne à excellent est rejetée. Ce qui revient à dire que la seconde hypothèse de recherche selon laquelle il existe une différence d'opportunités d'emplois des programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun dans les secteurs d'activités ciblés qui vont de très bien, bien, pas du tout bien à mauvais est acceptée. Cependant, le Phi étant compris entre 40 et 60 cette dépendance entre les variables croisées est moyennement significative.

Hypothèse de recherche No. 3 : La différence d’opportunités d’emplois des programmes de langues étrangères allemand, espagnol et italien dans les universités d’État au Cameroun peut s’expliquer par certains facteurs, notamment: La nature des programmes de formation

La conception des programmes

La mobilité des apprenants

Le manque de visibilité des secteurs d’emploi de ces langues

Le manque de stage pour les apprenants

La mauvaise collaboration entre les programmes et les structures d’emplois

Les données obtenues à la vérification de cette hypothèse figurent dans les tableaux 4.26, 4.27 et 4.28 de la page suivante.

Tableau 4.26 : Contingence relative à l’hypothèse de recherche No. 3

Facteurs de différence d’opportunités d’emplois des programmes de langues étrangères	Programmes de langues étrangères		Total
	Contribuent à l’insertion professionnelle des diplômés	Ne contribuent pas à l’insertion professionnelle des diplômés	
La nature des programmes de formation	3	11	14
La conception des programmes	2	27	29
La mobilité des apprenants	5	13	18
Le manque de visibilité des secteurs d’emploi de ces langues	14	19	33
Le manque de stage pour les apprenants	4	16	20
La mauvaise collaboration entre les programmes et les structures d’emplois	3	15	18
Total	31	101	132

Tableau 4.27 : Test du Chi-carré relatif à l'hypothèse de recherche No. 3

	Valeurs	Degré de liberté	Signification asymptotique bilatérale
Chi-carré de Pearson	7,126	1	0,003
Nombre de cas valides	132		

La cellule (soit 25,0%) a une valeur inférieure à 5. La valeur minimale espérée est 1,83

Tableau 4.28 : Mesure de symétrie relative à l'hypothèse de recherche No. 3

	Valeurs	Signification asymptotique
Phi	0,371	0,003
Nombre de cas valides	132	

Le Chi-carré, dont la valeur nous est donnée par le tableau 4.27, est égale à 7,126. La signification asymptotique a quant au tableau 4.28, une valeur de 0,003 et le Phi une valeur de 0,371 (soit 37,1%).

Puisque la signification asymptotique calculée est inférieure à sa valeur critique $\alpha = 0,05$, l'hypothèse nulle qui stipule que la différence d'opportunités d'emplois des programmes de langues étrangères allemand, espagnol et italien dans les universités d'État au Cameroun ne peut pas s'expliquer par certains facteurs est rejetée. Ce qui revient à dire que la troisième hypothèse de recherche selon laquelle la différence d'opportunités d'emplois des programmes de langues étrangères allemand, espagnol et italien dans les universités d'État au Cameroun peut s'expliquer par certains facteurs est acceptée. Cependant, le Phi étant compris entre 20 et 40 cette dépendance entre les variables croisées est peu significative.

Hypothèse de recherche No. 4 : Il existe d'autres langues étrangères qui peuvent avoir des opportunités d'emplois plus élevées que l'Allemand, l'Espagnol et l'Italien pour les diplômés.

Les données obtenues à la vérification de cette hypothèse figurent dans les tableaux 4.29, 4.30 et 4.31 de la page suivante.

Tableau 4.29 : Contingence relative à l'hypothèse de recherche No. 4

Opportunités d'emplois d'autres langues étrangères	Programmes de langues étrangères		Total
	Contribuent à l'insertion professionnelle des diplômés	Ne contribuent pas à l'insertion professionnelle des diplômés	
Chinois	41	14	55
Arabe	29	20	49
Autres	19	9	28
Total	89	43	132

Tableau 4.30 : Test du Chi-carré relatif à l'hypothèse de recherche No. 4

	Valeurs	Degré de liberté	Signification asymptotique bilatérale
Chi-carré de Pearson	7,126	1	0,003
Nombre de cas valides	132		

La cellule (soit 25,0%) a une valeur inférieure à 5. La valeur minimale espérée est 1,83

Tableau 4.31 : Mesure de symétrie relative à l'hypothèse de recherche No. 4

	Valeurs	Signification asymptotique
Phi	0,371	0,003
Nombre de cas valides	132	

Le Chi-carré, dont la valeur nous est donnée par le tableau 4.30, est égale à 7,126. La signification asymptotique a quant au tableau 4.31, une valeur de 0,003 et le Phi une valeur de 0,637 (soit 63,7%).

Puisque la signification asymptotique calculée est inférieure à sa valeur critique $\alpha = 0,05$, l'hypothèse nulle qui stipule qu'il n'existe pas d'autres langues étrangères qui peuvent avoir des opportunités d'emplois plus élevées que l'Allemand, l'Espagnol et l'Italien pour les diplômés est rejetée. Ce qui revient à dire que la quatrième hypothèse de recherche selon laquelle il existe d'autres langues étrangères qui peuvent avoir des opportunités d'emplois plus élevées que l'Allemand, l'Espagnol et l'Italien pour les diplômés est acceptée. Cependant, le Phi étant compris entre 60 et 80 cette dépendance entre les variables croisées est fortement significative.

Présentation et Analyse des Données Issues du Guide d'Entretien

Les données concernant le guide d'entretien seront présentées selon le thème contenu dans le guide tel que figure à l'annexe de ce rapport, à savoir:

Thème 1: Adéquation Formation et Demande Socioprofessionnelle

Thème 2: Collaboration dans l'élaboration des Programmes de Langues Étrangères Dans

Thème 3 : Stages Professionnels dans les Structures Professionnelles.

En ce qui concerne les réponses issues de ces entretiens, celles-ci sont regroupées par thèmes, questions et par participants qui vont du participant 1 au participant 3. Cette présentation se présente alors de la manière suivante:

Thème 1: Adéquation Formation et Demande Socioprofessionnelle

Question 1 : *La plupart des structures professionnelles affirment que l'adéquation entre votre formation et la demande socioprofessionnelle est non existante. Quel est votre avis?*

Réponses :

Participant 1: Le fondement ou non de cette affirmation dépend du type de structure professionnelles ; (...) il y a le fait que les programmes ne sont pas directement calqués sur les besoins réels des entreprises. Il reste quand même que les programmes du département de langues étrangères appliquées sont professionnalisés par nature avec le trilinguisme (français-anglais-italien/allemand/espagnol) et les cours libres comme de traduction et communication d'une part, et d'autres part avec le master professionnel de traduction et interprétariat dont les produits s'insèrent très rapidement dans les administrations et structures diverses et en auto-emploi.

Participant 2: C'est ça. L'effort d'adapter les contenus aux exigences n'est pas trop visible mais les causes sont multiples et ces causes sont aussi liées à la formation des apprenants à la base.

Participant 3: Notre formation peut avoir des limites, néanmoins elle donne à l'apprenant les bases pour exercer dans les secteurs liés à leur formation.

Il est à noter qu'au terme des réponses des trois intervenants de notre entretien sur la question un, que tous les intervenants sont unanimes sur le fait qu'il n'existe pas une véritable adéquation entre la formation des programmes de langues étrangères et la demande socioprofessionnelle.

Question 2 : *Que pensez-vous nécessaire pour combler efficacement ce manquement ?*

Réponses :

Participant 1: Il serait utile, avec le contexte d'aujourd'hui, de revoir les programmes en tenant compte des nouvelles exigences et des nouveaux débouchés et en impliquant davantage de professionnels.

Participant 2: Commencer à la base et adapter les contenus aux exigences professionnelles, c'est tout.

Participant 3: Pour nos départements de langues, il est important d'associer l'immersion linguistique pour la pratique.

Il est judicieux au regard des réponses des différents participants de notre entretien, de noter que la nécessité de revoir les contenus des enseignements est recommandée par tous. Ils préconisent alors la nécessité d'adapter les contenus des enseignements aux exigences socioprofessionnelles et des nouveaux débouchés de notre environnement professionnel.

Question 3: *La plupart des structures professionnelles estiment ne pas être satisfaites du rendement des licenciés issus de vote département d'étude. D'après vous, cette affirmation vous semble-t-elle correcte ?*

Réponses :

Participant 1: Cela peut être vrai, et comme j'ai dit déjà plus haut, tout dépend du type de structure. Une structure d'enseignement des langues ne le dirait peut-être pas, ou alors une structure de médiation interculturelle. Bien sûr, nous ne formons pas des diplômés calqués sur le modèle d'une entreprise quelconque. Dans tous les contextes, même de formation en économie, les structures adaptent toujours les diplômés à leurs besoins réels.

Participant 2: Ce que nous leur donnons ne fait pas le quart de ce dont ils sont réellement besoin

Participant 3: Cette affirmation me paraît exagérée.

Au regard des réponses sur la question 3 relative à l'insatisfaction des structures professionnelles sur le rendement des licenciés issus des programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun; force est de constater que la quasi-totalité des participants à l'entretien affirment que cette insatisfaction est fondée. Quoi que l'un des participants pense que cette affirmation est exagérée.

Question 4: *Qu'est ce qui peut justifier cette contre-performance de vos diplômés ?*

Réponses :

Participant 1: Il ne s'agit nullement d'une contre-performance

Participant 2: Le fait que le semestre a trois mois et il faut faire à la fois les cours, les cc, la session normale et le rattrapage; le temps n'est donc pas approprié.

Participant 3: Le manque de pratiques.

Nous pouvons noter à l'issue de la question quatre relative à la contre-performance des diplômés des langues étrangères des universités d'État au Cameroun que les réponses

des répondants sont divergentes. D'aucuns pensent que ce problème est lié au manque de la pratique dans le processus de transmission des savoirs et compétences. D'autres estiment que l'accent n'est pas assez mis sur les cours et la dispensation des connaissances mais plutôt sur les évaluations.

Question 5: *Que pensez-vous nécessaire à envisager dans votre formation pour rendre ces derniers plus performants dans le milieu professionnel ?*

Réponses :

Participant 1: Ce qu'il faut comprendre, c'est que l'académique c'est l'académique et le professionnel c'est le professionnel. Tout étudiant qui entend s'orienter vers un domaine d'activités donné devrait toujours, après la Licence, renforcer ses capacités dans ce domaine pour mieux s'y adapter.

Participant 2: Regarder le volume horaire et la qualité des cours. Donner plus d'importance aux connaissances qu'à l'évaluation et tester plus la compétence que la rétention.

Participant 3: Il faut intégrer les sessions pratiques et l'immersion linguistique

En somme, il est à noter au regard des réponses à la question cinq que la majorité des réponses vont dans le sens d'orienter les enseignements vers le professionnel et des domaines d'activités précises non seulement à travers l'introduction de la pratique et aussi à travers un volume horaire considérable pour la transmission des savoirs.

Questions 6 : *La plupart des structures professionnelles pensent que la prise en charge des exigences du monde de travail est pauvre. Que pensez-vous de ce constat ?*

Réponses :

Participant 1: Cette insuffisance des exigences du monde du travail est décriée dans presque toutes les disciplines académiques.

Participant 2: Oui.

Participant 3: Je pense que c'est le cas

Au regard des réponses sur le fait que la prise en charge des exigences du monde de travail est pauvre, il est à noter que tous les répondants confirment cette opinion.

Questions 7 : *Comment faire selon vous pour améliorer cet état de chose ?*

Réponses :

Participant 1: Déjà dit.

Participant 2: Des études parallèles à travers les structures qui nous informent sur ces exigences.

Participant 3: Intégrer la pratique des langues en immersion et dans le contexte laboral, ceci comme unité de formation universitaire

À la question de savoir comment faire pour améliorer cet état de chose, tous les répondants pensent qu'il faut tenir compte des exigences du monde de travail et l'introduction de la pratique dans le processus de formation des diplômés.

Thème 2: Collaboration Dans L'élaboration Des Programmes De Langues Étrangères Dans les universités d'État Au Cameroun

Questions 1 : *La plupart des structures professionnelles estiment qu'il n'existe pas de Collaboration effective dans l'élaboration des programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun entre vous et ces structures. Pensez-vous que cette affirmation est fondée ?*

Réponses :

Participant 1: Elle peut être fondée. Cette collaboration est l'idéal recherché dans toutes les disciplines, d'ailleurs ; encore faut-il que ces structures acceptent de collaborer.

Participant 2: Oui. L'affirmation est fondée

Participant 3: Oui.

À la question sur la non existence d'une collaboration véritable dans l'élaboration des programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun entre les départements des langues étrangères et les structures professionnelles; tous les répondants sont unanimes que cette affirmation est fondée.

Questions 2 : *Pensez-vous que la collaboration avec les structures professionnelles dans l'élaboration des programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun est nécessaire ? Pourquoi ?*

Réponses :

Participant 1: Bien sûr. C'est une exigence actuelle de tout l'enseignement supérieur camerounais avec le principe de « un étudiant, un emploi

Participant 2: Oui. L'enseignant n'est pas informé et cette information permettrait une adaptation des contenus aux exigences.

Participant 3: Oui. Dans la mesure où les échanges permettraient de détecter les besoins réels de ces structures afin de compléter les programmes de base mis en place au préalable.

Tous les répondants pensent à l'unanimité que cette collaboration est nécessaire car c'est une condition indispensable pour adopter les contenus aux besoins et exigences réels du monde de travail pour garantir un emploi à chaque étudiant.

Questions 3 : *Quels sont les éléments clés que vous prenez en compte dans l'élaboration des programmes dans votre département ou votre filière ?*

Réponses :

Participant 1: L'interdisciplinarité et la professionnalisation.

Participant 2: Les compétences linguistiques, la maîtrise de la langue et la compréhension des phénomènes.

Participant 3: Les notions de base pour la maîtrise des travaux pratiques.

Au regard des réponses sur les éléments clés à prendre en compte dans l'élaboration des programmes, il est à noter que tous les répondants préconisent la professionnalisation des enseignements à travers la prise en charge des compétences et des activités pratiques.

Questions 4: *Environ 80% des structures professionnelles estiment ne pas être connues par les programmes de langues étrangères des universités d'État au Cameroun. Est-il nécessaire selon vous que ces structures soient connues par votre département d'étude ?*

Réponses :

Participant 1: Autant que faire se peut.

Participant 2: Il est nécessaire car celle permet d'informer les filières pour leurs besoins et exigences sur le plan professionnel.

Participant 3: Oui

À la question de savoir s'il est nécessaire que les structures professionnelles soient connues par les programmes de langues étrangères; tous les participants répondent par l'affirmatif pour s'informer des besoins et exigences de ces structures sur le plan professionnel.

Questions 5 : *Si oui, quelle stratégie devrait-elle être mise en place pour favoriser cette connaissance ?*

Réponses :

Participant 1: Les instances universitaires peuvent aller vers les structures ou alors les structures peuvent s'adresser à ces instances en fonction de leurs besoins.

Participant 2: Il faudrait des structures parallèles permettant d'informer sur les exigences du monde de l'emploi. Si ça n'existe pas déjà.

Participant 3: Ces structures doivent se déclarer pour que l'approche, le contact par les institutions de formation soit efficace.

Au regard des réponses à la question sur la stratégie à mettre en place pour cette connaissance, d'aucuns pensent que les instances universitaires doivent aller vers ces structures pour connaître leurs besoins. D'autres pensent qu'il faut créer au sein des départements des structures parallèles qui pourraient favoriser le contact avec les structures professionnelles et informer sur les exigences du monde de l'emploi.

Thème 3 : Stages Professionnels Dans Les Structures Professionnelles

Questions 1 : *Il nous a été permis de constater qu'il n'existe pas véritablement de stages dans le processus de formation des diplômés licenciés dans votre département. Si ce constat est vrai, qu'est ce qui explique d'après vous cette situation ?*

Réponses :

Participant 1: Vous vous trompez. Il en existe, même s'ils ne sont pas professionnels.

Participant 2: Le constat est vrai. Les licenciés de manière générale n'ont pas encore d'expertise, ils sont formés uniquement pour la maîtrise de la langue. On ne peut donc pas les envoyer en stage.

Participant 3: La méconnaissance des structures pouvant accueillir nos stagiaires ainsi que l'absence de proactivité de la structure formatrice que nous sommes

À la question de la non existence des stages dans les programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun; la quasi-totalité des répondants confirment cette information quoi que certains estiment qu'il en existe déjà mais que ces derniers ne sont pas professionnels. D'autres justifient cette non existence des stages par l'absence de la proactivité des structures de formation.

Questions 2 : *Pensez-vous qu'il est nécessaire d'introduire des stages professionnels dans le processus de formation des diplômés licenciés dans votre département d'étude ?*

Réponses :

Participant 1: Généralement les stages professionnels ne se font que dans les programmes professionnels. Mais la donne pourrait bien changer avec une refonte des programmes.

Participant 2: Oui. Il faut déjà que la spécialisation commence au niveau 1 contrairement au fait qu'elle se fait uniquement au dernier semestre du niveau 3

Participant 3: Oui.

Au regard des réponses sur la nécessité d'introduire les stages professionnels dans le processus de formation des diplômés; tous les répondants approuvent cette nécessité quoique d'aucuns pensent que cela sera possible par la refonte des programmes et la spécialisation dès le niveau L1.

Question 3: Quelle peut être selon vous la durée de ces stages ?

Réponses

Participant 1: Un mois environ.

Participant 2: Elle doit dépendre des exigences de chaque domaine.

Participant 3: Un cuatrimestre

Pour ce qui est de la durée des stages, les propositions des répondants sont divergentes car d'aucuns pensent proposent un mois de stage, d'autres un semestre et d'autres en fin mettent la durée du stage à l'actif des exigences de chaque domaine.

Question 4: *À quelle période pensez-vous que ces stages doivent avoir lieu au cours d'une année académique ?*

Réponses :

Participant 1: Ce sont des stages qui pourraient se faire en Licence 3, par exemple. Mais cela demande un long processus.

Participant 2: À la fin du cycle licence, on doit accorder tout un semestre pour ces stages.

Participant 3: À la fin du cycle licence.

Pour ce qui est de la période de ces stages, tous les répondants sont unanimes sur le fait que ces derniers devraient se faire au terme du cycle licence.

Question 5: *D'après vous, quel rôle jouent les stages professionnels dans le processus de formation des diplômés de votre département d'étude.*

Réponses :

Participant 1: Des stages professionnels pourraient renforcer la compétence des apprenants tout en les plaçant dans un contexte d'activité précis.

Participant 2: Ils permettent à l'étudiant de juger dans quelle mesure il est à la hauteur de ses compétences. Faire usage des connaissances transmises et d'améliorer son niveau.

Participant 3: Rôle important de mise en application ou pratique des connaissances acquises durant la formation.

Pour ce qui est du rôle des stages professionnels dans les programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun, la quasi-totalité des répondants pensent que les stages professionnels renforceraient les compétences professionnelles des apprenants.

Analyse des Données Issues de l'Entretien

L'analyse des données qualitatives nous permet d'appréhender les points de vue des responsables des programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun en rapport avec l'assurance et la garantie des opportunités d'emplois au Cameroun offertes par ceux-ci. Cette analyse s'appuie alors sur les différents dispositifs de ces langues étrangères et tient compte des hypothèses de recherche et des objectifs de cette étude.

Cette analyse permettra alors de renforcer notre position en confirmant ou en rejetant non seulement le point de vue des responsables des structures professionnelles destinées à accueillir les diplômés issus de ces programmes mais aussi nos hypothèses de recherche.

Adéquation Formation et Demande Socioprofessionnelle

Le monde professionnel se caractérise de nos jours par un ensemble d'exigences qui nécessitent une véritable adéquation entre la formation et la demande socioprofessionnelle dans la mise en place et l'exécution des programmes de langues étrangères au Cameroun en général et le processus enseignement-apprentissage en particulier.

Pourtant, les contenus d'enseignement des filières de langues étrangères restent calqués sur le seul objectif de former les apprenants à des fins académiques. C'est ce que du moins font constater les structures professionnelles qui estiment que les contenus d'enseignement de ces programmes ne se fondent pas à leurs exigences ; toute chose qui met en mal les performances professionnelles des apprenants dans le monde de travail. Ce constat est d'ailleurs validé et confirmé par l'ensemble des responsables des filières de langues étrangères des universités d'État au Cameroun; car tous les intervenants sont unanimes sur le fait qu'il n'existe pas une véritable adéquation entre la formation des programmes de langues étrangères et la demande socioprofessionnelle.

Ces déclarations confirment l'immense nécessité de revoir les contenus d'enseignement qui devraient être développés sur la base de la demande et des attentes

socioprofessionnelles compte tenu de leurs exigences. Il faut d'ailleurs dire que cet état de chose pousse les diplômés à être de moins en moins performants quand certains peuvent avoir la chance de pouvoir entrer quelque part dans une structure. Ce qui leurs met en une situation inconfortable car les structures estiment ne pas être satisfait par leurs rendement. Un constat qui n'est pas réfuté par les responsables des programmes de langues étrangères. D'aucuns estiment alors que cela est liés au « manque de pratiques » dans le processus d'enseignement apprentissage dans ces filières. C'est dans ce sens que les différents participants de notre entretien confirment la nécessité de revoir les contenus des enseignements est recommandée par tous. Ils préconisent alors la nécessité d'adapter les contenus des enseignements aux exigences socioprofessionnelles et des nouveaux débouchés de notre environnement professionnel.

Toutes ces déclarations de responsables des filières langues étrangères des universités d'État au Cameroun nous permettent alors de confirmer véritablement nos hypothèses de recherche et de montrer l'extrême nécessité des refontes des programmes de langues étrangères des universités d'État au Cameroun pour aboutir à une véritable formation universitaire. Les refontes qui aspirent à la professionnalisation des enseignements avec pour objectifs principal de garantir aux diplômés issus de ces filières des meilleures opportunités d'emplois pour leur épanouissement professionnel et économique ainsi que pour le développement global de notre société.

Collaboration dans L'élaboration des Programmes de Langues Étrangères dans les Universités d'État au Cameroun

La collaboration entre le monde universitaire et le monde professionnel est un atout majeur dans l'élaboration des programmes car elle permet d'évoquer des aspirations à la fois académiques et des aspirations professionnelles. Elle détermine alors sans doute la qualité de formation universitaire qui est donnée aux apprenants. Celle-ci impacte aussi sans doute considérablement l'avenir socioprofessionnel de leurs apprenants.

C'est dans cette logique que les structures professionnelles concernées par ces programmes de langues étrangères la réclament tout en décriant l'inexistence quasi constante de cette collaboration dans tous les secteurs d'activités. Ce constat n'est cependant pas contesté par les responsables des filières concernées elles-mêmes et qui vont d'ailleurs pousser la hardiesse en montrant l'importance fondamentale de cette collaboration dans la formation des diplômés. À cet effet, les différents participants confirment tout d'abord que l'affirmation de l'inexistence de collaboration entre les programmes de langues étrangères des universités d'État et les structures professionnelles est fondée. Cependant, tous les répondants pensent à l'unanimité que cette collaboration est nécessaire car c'est une condition indispensable pour adopter les contenus aux besoins et exigences réels du monde de travail pour garantir un emploi à chaque étudiant.

Toujours dans cette perspective tous les participants préconisent la professionnalisation des enseignements à travers la prise en charge des compétences et des activités pratiques comme élément clé à prendre en compte dans l'élaboration des programmes afin de renforcer la collaboration avec le monde professionnel.

Au regard de ces interventions des responsables des programmes de langues étrangères des universités d'État, il va sans dire que cette collaboration est sans appel et extrêmement indispensable dans la mise en place des programmes de formation qui se situent non pas uniquement sur la base de l'offre universitaire mais aussi et surtout sur la base de la demande sociale et des besoins et exigences professionnels. C'est ce qui nous permet alors de valider et de confirmer nos hypothèses de recherche quand il est vrai que sans cette collaboration, le niveau d'opportunités d'emplois pour les licenciés de ces langues étrangères serait sans doute mauvais. Toute chose pouvant également avoir un

impact sur la différence d'opportunités des emplois d'une langue à une autre. Par conséquent, cette différence peut aussi se justifier par la prise en compte d'un programme ou d'un autre des facteurs qui déterminent l'efficacité de ces programmes à garantir des opportunités d'emplois à leurs licenciés.

Il est donc indispensable de consolider la formation universitaire de ces programmes en mettant en place une franche collaboration entre les structures professionnelles et les universités en général à l'effet de promouvoir une formation objective qui prend acte des besoins socioprofessionnels pour assurer des meilleures opportunités d'emplois aux diplômés.

Les Stages Professionnels Dans Les Structures Professionnelles

Les stages professionnels constituent une articulation importante et même indispensable dans la formation universitaire qui se veut professionnalisant et utile pour les apprenants. Cependant, cette pratique n'est pas prise en compte dans les programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun comme le montrent les structures professionnelles des secteurs d'activités concernées par lesdits programmes. C'est du moins le constat que ces dernières font au regard de la qualité de formation acquise par les diplômés issus de ces programmes. Constat alarmant et pertinent qui est fait et confirmé par les responsables des programmes de langues étrangères eux-mêmes. C'est ce qui fait dire à ces derniers que cette situation est due à la méconnaissance des structures pouvant accueillir nos stagiaires ainsi que l'absence de proactivité de la structure formatrice que nous sommes ainsi que l'absence de la proactivité des structures de formation. Ceci démontre la nécessité d'introduire dans le processus enseignement-apprentissage, les stages professionnels qui permettront aux apprenants de toucher du doigt les réalités professionnelles de ce monde et de développer leurs compétences à travers des expériences d'apprentissage concrètes et pratiques liées à des situations problèmes précises car selon les responsables des filières des langues étrangères. Ces stages pensent les responsables des programmes de langues étrangères jouent un rôle fondamental dans le renforcement des compétences professionnelles des apprenants.

Et permettraient aux étudiants de juger dans quelle mesure ils sont à la hauteur de répondre efficacement aux exigences du monde de l'emploi grâce à leurs compétences. Faire également usage des connaissances transmises pour améliorer leur niveau. L'importance des stages professionnels dans le processus enseignement-apprentissage des programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun n'est donc plus à démontrer car tous les responsables de ces programmes attestent leur importance et sa nécessité dans le processus de formation de leurs diplômés pour plus d'efficacité dans leur formation, le développement et la maîtrise des compétences professionnelles essentielles à des métiers bien précis, indispensables pour les opportunités d'emplois et par ricochet un accès facile au monde du travail.

Cependant, si d'aucuns estiment que ces stages doivent avoir une durée un mois, d'autres un semestre et d'autres en fin mettent la durée du stage à l'actif des exigences de chaque domaine. Toute chose qui justifie davantage le prix que ces responsables des programmes de langues étrangères attachent à ces stages et aussi de l'importance même de ces derniers compte tenu du temps que ces responsables allouent à ces stages professionnels.

Il va donc sans dire que l'absence des stages professionnels dans le processus enseignement-apprentissage des programmes de langues étrangères des universités d'État au Cameroun impacte négativement et significativement le niveau d'opportunités d'emplois des licenciés issus de ces programmes qui sera sans doute mauvais. Ce qui permet alors de valider nos hypothèses de recherche, puisque cela aura également sans doute un impact sur la différence d'opportunités d'emplois entre les différentes langues étrangères des universités d'État que ce soit sur le fait que d'autres langues étrangères pourront avoir une plus-value dans cette dynamique. Ainsi que l'ensemble des facteurs comme la nature des programmes, la conception des programmes, le manque de visibilité des programmes et le manque des activités pratiques et professionnelles pour les apprenants qui pourraient influencer considérablement les opportunités d'emploi des diplômés de ces programmes.

Parvenus au terme de ce chapitre qui portait sur l'analyse des données, la présentation des résultats et la vérification de nos hypothèses de recherche, nous pouvons retenir que par le biais d'un questionnaire adressé aux 132 structures professionnelles issues des secteurs de l'enseignement secondaire, le tourisme et la diplomatie qui constituaient notre échantillon principal, nous avons pu vérifier nos hypothèses de recherche grâce au test de Khi-deux carré. Par ailleurs, le guide d'entretien adressé aux responsables des trois programmes de langues étrangères ciblés des universités d'État au Cameroun, dont l'Allemand à l'université de Yaoundé 1, l'Espagnol à l'université de Douala et l'Italien à l'université de Dschang, nous a permis d'apporter plus de précision et une meilleure compréhension sur les résultats de la première enquête. Ce qui nous a permis d'apporter une plus-value à la meilleure compréhension du phénomène et une plus-value également à l'amélioration des offres de formation au sein de ces programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun. A cet effet, il est judicieux de préciser que toutes nos quatre hypothèses de recherche ont été validées et confirmées. La confirmation de ces hypothèses démontre à juste titre le lien significativement positif qui existe entre les programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun et les opportunités d'emplois au Cameroun. Par ailleurs l'analyse des données qualitatives de notre étude, qui s'appuyait sur un ensemble de facteurs indispensables pour une formation universitaire de qualité dans le domaine de langues étrangères et qui se fondait non pas uniquement sur la base de l'offre académique et universitaire mais aussi et surtout sur la base de la demande socioprofessionnelle et économique. Une formation qui permet alors aux licenciés issus de ces programmes d'affronter sereinement le monde professionnel. Cette analyse nous a permis de confronter les appréciations des responsables des structures professionnelles à celles des responsables des programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun concernés. Nous avons donc pu clarifier et valider notre démarche et nos hypothèses de recherche. En considérant les points de vue des différents participants, il nous a semblé clair et évident que les programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun influencent considérablement les opportunités d'emplois de leurs diplômés au Cameroun.

Cependant, la compréhension complète du sens de ses résultats sera mieux appréhendée, à travers le chapitre suivant portant sur l'interprétation de résultats, et les suggestions. La prise en compte des facteurs indispensables comme l'adéquation formation et demande socioprofessionnelle, la collaboration entre le monde universitaire et le monde professionnel dans l'élaboration des programmes d'enseignement et les stages professionnels déterminent les meilleures opportunités d'emplois selon l'ensemble des participants et mêmes des responsables des structures professionnelles.

CHAPITRE CINQ

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE, DISCUSSION, SUGGESTIONS ET CONCLUSION GENERALE

La section d'étude qui porte sur l'interprétation et discussion consiste selon (Fonkeng et Chaffi, 2012, p. 92) à montrer les compétences du chercheur dans le cadre de l'utilisation des données et par conséquent lui permet de se libérer quant à l'interprétation et la discussion des données selon ses propres impressions et convictions d'ordre scientifique sur la base des informations de la revue de la littérature de cette recherche et surtout des résultats des données collectées sur le terrain. Il est donc question dans ce chapitre de saisir le sens des résultats obtenus sous d'une lecture théorique élaborée. Il faut tout d'abord se rappeler que cette recherche vise principalement à appréhender l'offre de formation des programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun en rapport à la professionnalisation des enseignements à l'Université et particulièrement les opportunités d'emplois garanties après la formation sanctionnée par une licence.

Interprétation des Résultats

En effet, l'interprétation apportée ici va dans le sens de montrer la portée des résultats de la recherche au regard de son apport sur le plan social et académique. Il est donc question dans ce chapitre de donner un sens et de clarifier l'adéquation qui existe entre les programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun à travers un rapport quasi permanent qui devrait exister entre la formation et emploi dans ces programmes d'étude.

Il est nécessaire de confirmer l'unanimité des acteurs et parties prenante de l'enseignement supérieur au Cameroun sur le fait que chaque programme d'enseignement doit promouvoir un rendement profitable sur le plan économique et sur le plan

socioprofessionnel, la problématique de la mise en œuvre de tels programmes à travers une véritable professionnalisation des enseignements qui s'appuie sur l'adéquation entre la formation et l'emploi reste alors d'actualité. En outre, quoique plusieurs recherches soient réalisées dans le cadre de la professionnalisation des enseignements universitaires, il faut regretter que celles-ci restent principalement sur des filières professionnelles et moins visibles sur les filières littéraires et celles des langues étrangères en particulier. L'interprétation apportée dans cette recherche repose alors principalement sur les dispositifs des programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun en rapport avec les opportunités d'emplois pour leurs diplômés.

Il s'agit principalement de l'adéquation formation et la demande socioprofessionnelle, la collaboration dans l'élaboration des programmes entre les universités et le monde professionnel et les stages professionnels ou pratiques dans les structures professionnelles.

L'Adéquation Formation et Demande Socioprofessionnelle

Le point portant sur l'adéquation formation et demande socioprofessionnelle a permis de déterminer si l'adéquation formation et demande socioprofessionnelle détermine la garantie des opportunités d'emplois des diplômés de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun.

En effet, l'adéquation formation et demande socioprofessionnelle permet sans doute de définir et d'élaborer des programmes et les unités d'enseignement en général non pas uniquement sur la base de l'offre de formation universitaire mais aussi et surtout sur la base de la demande sociale et professionnelle. C'est pourquoi le Minesup (2015) prônait déjà la nécessité de revoir l'offre de formation des universités d'état afin que celles-ci intègrent « dans les cursus des matières pragmatiques et utilisables au sein d'une sphère professionnelle ». Cependant, la grande majorité des structures professionnelles estiment que l'adéquation entre les programmes des langues étrangères et la demande socioprofessionnelle est « pas du tout bien » et même « pauvre ». Ce qui pourrait justifier sans doute les grandes difficultés que rencontrent les diplômés issus de ces programmes car cette adéquation permet inéluctablement d'établir un profil professionnel de chaque

apprenant qui selon (Yániz et Villardón, 2006, p. 20) garantit « l'identité professionnelle d'une formation universitaire ».

L'adéquation formation et demande socioprofessionnelle est un des vecteurs essentiels pour garantir des opportunités d'emplois aux diplômés; c'est dans cette optique que le (Minesup, 2018, p. 22) affirme que : « les institutions universitaires ne doivent pas être coupées de cette poche de débouchés ». Le contexte socioprofessionnel et même économique au Cameroun étant celui du « savoir-faire », il n'est donc plus question d'amasser des connaissances livresques et théoriques et s'attendre à être embauché ; il faut aussi s'assurer de maîtrise des savoir-faire pratiques et concrets dans un secteur d'activités bien précis pour prétendre conquérir un emploi descente. C'est dans cette perspective que nous pouvons affirmer qu'on ne peut pas planter les choux et s'attendre à récolter les pommes de terre. Si l'Université veut des étudiants et des bons aptes et compétents, elle a intérêt à promouvoir des formations plus alléchantes et en adéquation avec le monde professionnel. Ceci pourrait également justifier en partie l'insatisfaction exprimée par la grande majorité des responsables des structures professionnelles sur le rendement des diplômés licenciés de langues étrangères recrutés dans leurs structures.

Il va donc sans dire que l'adéquation formation et demande socioprofessionnelle est un facteur déterminant des opportunités d'emplois des diplômés de l'enseignement supérieur au Cameroun en général et ceux des langues étrangères en particulier. Il est donc primordial au regard des exigences professionnelles qui jusqu'ici ne sont pas prises en compte à plus 75% selon les structures professionnelles (tableau 10) de rapprocher davantage les programmes des langues étrangères des universités d'État au Cameroun du monde de travail afin de s'assurer de la prise en compte de leurs exigences et de garantir une véritable adéquation formation et demande professionnelle pour des meilleures opportunités d'emplois au diplômés.

Au regard de nos résultats, il revient de préciser l'immense nécessité d'assurer une adéquation formation et demande socioprofessionnelle.

La Collaboration entre les Universités et le Monde Professionnel

Dans cette articulation, il s'agissait de s'assurer que la collaboration entre les universités et le monde professionnel détermine l'assurance des opportunités d'emplois des diplômés des langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun.

La collaboration ici ne se situe non pas seulement sur l'élaboration des programmes de langues étrangères entre les différentes filières des langues étrangères des universités d'état au Cameroun et les structures professionnelles ; cette collaboration concerne aussi le processus d'implémentation de ces programmes.

En effet, un programme d'enseignement universitaire qui plus est celui relatif aux langues étrangères destinés à former les étudiants pour intégrer le monde de travail dans le contexte camerounais, devrait être élaboré à travers un travail consensuel et synergique entre toutes les parties prenante de cette formation; notamment les universités, les structures professionnelles pour la prise en compte de leurs exigences et aspirations, et aussi la société de manière générale et les étudiants en particulier. C'est dans cette perspective que (Kamgué, 2021, p. 63) déclare que : « le travail de collaboration avec les divers professionnels du milieu peut soutenir une vision globale de la situation ; et une action concertée peut apporter des bienfaits et des résultats percutants pour les jeunes en vue de leur réussite ». Cependant 77% des structures professionnelles (tableau 9) témoignent le manque de collaboration entre les universités et les structures professionnelles. Ce qui pourrait donc justifier en partie la difficulté rencontrée par les diplômés de langues étrangères des universités d'État de Cameroun à trouver des emplois stables et décents.

Par ailleurs, la collaboration entre les universités et le monde professionnel s'appuie également sur l'existence d'un service dans les universités et plus précisément dans chaque programme de langues étrangères et qui servirait de relai entre les universités et le monde professionnel ; dans le but de mieux planifier des activités pédagogiques. Celui-ci permet de veiller au bon fonctionnement de la formation en alternance et d'informer de manière permanente et continue sur les besoins et l'évolution des métiers dans le monde professionnel. Il a donc pour missions principales

- Connaitre et informer sur les métiers au Cameroun et ailleurs ;

- Analyser les pratiques de formation et d'alternance entre universités et entreprises ;
- Évaluer la formation en alternance.

L'existence d'un tel service dans chaque filière de langues étrangères s'inscrit dans le cadre d'une collaboration étroite entre les universités et le monde professionnel. Pourtant, plus de 79% des structures professionnelles nient l'existence d'un tel service et affirment ne jamais été approchées par un tel service venant d'une université en général et particulièrement d'une filière de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun.

Il est donc indispensable de promouvoir cette collaboration afin d'optimiser l'offre de formation des programmes de langues étrangères en particulier.

Les Stages Professionnels et Pratiques dans les Structures Professionnelles

Cet aspect permettait de montrer que les stages professionnels dans les structures professionnelles influencent considérablement les opportunités d'emplois.

En effet, les stages professionnels permettent aux apprenants de s'intégrer dans la réalité socioprofessionnelle de leurs secteurs d'activités et de se familiariser avec le milieu et exigences professionnels. Il est donc question de promouvoir l'intégration des apprentissages dans un contexte pratique et professionnel qui permettra aux apprenants d'accéder au monde de travail avec plus d'aptitude et de compétences adéquates pour répondre efficacement aux attentes des structures professionnelles. Cette intégration se fera donc principalement à l'aide des stages dans les entreprises pour développer les compétences sur la base des savoirs empiriques acquis dans les amphithéâtres.

La professionnalisation des enseignements universitaires et l'adéquation entre l'offre et la demande socioprofessionnelle trouvent ainsi leur effectivité grâce aux stages qui permettent aussi de répondre efficacement au souci d'insertion professionnelle des diplômés du supérieur. Cependant, si la découverte du milieu professionnel et la mise en pratique des enseignements théoriques apparaissent comme un atout important dans la

quête d'un emploi, l'établissement des contacts avec les employeurs apporte également une lueur d'espoir aux diplômés et leur ouvre aussi des portes pour des emplois stables.

Les stages pratiques permettent aussi de prendre en compte et de développer les structures mentales psychologiques et sociales des apprenants dans le but de renforcer intégration sociale et professionnelle. C'est dans cette optique (Ndior, 2013:47) déclare que : « les savoir-faire instrumentaux s'acquièrent surtout lors de l'expérience professionnelle (atelier, stages, projets, etc...) ». Pourtant, plus de 77% des structures professionnelles affirment la non-participation des étudiants de langues étrangères comme stagiaires dans leurs structures. (Tableau 11) ce qui démontre à suffisance l'inefficacité de ces programmes à garantir des opportunités d'emplois à leurs diplômés. Cependant, le Minesup (2015) propose que : « les programmes incluront obligatoirement un stage pratique comme composante intégrée à leurs programmes d'étude ». C'est ce qui nous permet de renforcer notre position quant à l'importance capitale liée à la formation en alternance. Le Minesup (2015) que : « le stage pratique offre aux étudiants des opportunités d'assurer des responsabilités directe et indirectes liées à leurs spécialisations, d'appliquer des connaissances, des valeurs et des compétences à des situations concrètes... ». (Maingari, 1997, p. 109) affirme à cet effet que: « le modèle pédagogique qui correspond à la professionnalisation est la pédagogie de l'alternance ».

Si l'introduction des stages pratiques dans le processus de formation des diplômés de l'enseignement supérieur en général et ceux des langues étrangères en particulier semble unanimement indispensable, il faut aussi prendre en compte l'aspect duré de ces stages qui constitue un élément important de cette pratique. Il faut noter cependant que plus de 70% des structures professionnelles estiment que la durée des stages des étudiants de langues étrangères inexistence car les stages en eux même sont un nom lieu.

Au regard de l'analyse, il revient de confirmer l'extrême nécessité des stages pratiques et professionnels dans le processus enseignement –apprentissage dans les universités d'état en général et en particulier aux programmes de langues étrangères pour garantir efficacement des opportunités d'emplois aux diplômés et rendre plus performants ces derniers.

Discussion des Résultats

Cette étude de recherche menée dans trois universités différentes dans l'enseignement supérieur au Cameroun et plus spécifiquement sur les langues étrangères allemand, espagnol et italien s'appuie sur une tentative de réponse sur la question du chômage ou encore de la difficulté d'accès à un emploi stable et décent soit par le truchement d'un recrutement dans une structure professionnelle dédiée, soit par l'auto-emploi. En effet, il était question de savoir « dans quelle mesure les programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun peuvent-ils contribuer à l'insertion professionnelle de leurs diplômés ? ». Ce qui revient précisément à montrer qu'il était question de vérifier quels peuvent être les dispositifs des programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun pouvant contribuer efficacement aux opportunités d'emplois des diplômés issus de ces programmes.

Les résultats issus de cette recherche montrent que les programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun peuvent garantir les opportunités d'emplois à leurs diplômés. Plus précisément, ces résultats démontrent que la prise en charge des exigences professionnelles et sociales à travers une collaboration franche et efficace, l'élaboration des contenus d'enseignement qui cadre avec la demande professionnelle pour garantir une véritable adéquation formation et demande professionnelle et ainsi que la mise sur pied d'une formation en alternance à travers les stages pratiques et professionnels déterminent significativement les opportunités d'emplois dans structures professionnelles.

Fondamentalement, assurer une meilleure intégration socioprofessionnelle des diplômés de langues étrangères des universités d'État au Cameroun revient à garantir une formation qui s'appuie sur la professionnalisation des enseignements. Pour ce fait, celle-ci devra donc corriger les manquements liés soit à son processus, soit aux contenus des enseignements, soit alors à la pratique professionnelle et la mise en pratique des enseignements théoriques permettant de se familiariser au monde professionnel. C'est dans ce sens que les théories d'apprentissage telles que la théorie du capitale humain, la théorie du comportement planifié, la théorie du filtre, la théorie de l'action sociale, celle du behaviorisme de celle du socioconstructivisme nous permettent de dépasser le type de

formation sans objectif concret, ni utile pour une éducation de qualité qui tient compte du lendemain et de la carrière professionnelle de chaque apprenant. Celle-ci vise alors à améliorer l'offre de formation des enseignements universitaires en général et doter aux apprenants des compétences concrètes et adaptées au monde professionnel actuel.

Si concrètement, le diplômé est appelé à montrer de quoi il est capable et de pratiquer ce qu'il a appris par rapport à un métier précis pour une embauche, celui-ci doit convaincre à travers ces performances pour répondre aux besoins professionnels dans une entreprise. Cependant, les résultats de cette recherche montrent non seulement les manquements liés à une formation efficace qui garantit des meilleures opportunités d'emplois mais aussi des voies de recourt pour corriger et combler ces manquements.

En clair, si cette recherche questionne les pratiques et le processus de formation des apprenants dans les programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun, elle se situe dans la dynamique de la redynamisation de ces programmes. Les résultats issus de cette étude nous permettent à cet effet démettre quelques suggestions pour améliorer l'offre de formation de ces diplômés et de garantir une formation universitaire plus utile et objective dans le but de lutter efficacement contre les sous-emplois, la dévaluation des diplômes universitaires et le chômage des jeunes diplômés.

S'il est vrai que tout développement d'un pays passe principalement par l'éducation et en grande partie par l'éducation universitaire, il faut montrer l'importance de reformer cette éducation.

Cette recherche pose ainsi des perspectives des travaux et des états généraux de l'éducation en général et celle de l'université en particulier afin de s'assurer que les problèmes auxquels l'éducation devra apporter les solutions sont des problèmes réels du monde actuel tant sur le plan social que sur le plan économique et professionnel. Par ailleurs, il faut noter de nos jours, l'internationalisation de l'enseignement supérieur qui exige le respect des standards et normes universels qui renforcent la collaboration et l'échange académiques entre les états et nations pour contribuer à l'épanouissement et à la recherche scientifique de chaque nation. Cependant, ces réformes doivent également s'appuyer sur des réalités et les besoins sociaux et professionnels de notre contexte. Au regard du fait que l'enseignement supérieur se veut professionnalisant, il sera également question de réfléchir davantage sur les aspects professionnels et scientifiques qui

pourraient contribuer efficacement à ce que (Ndior, 2013: 463) appelle : « une démarche de professionnalisation circonstanciée ». Une professionnalisation des enseignements qui permet de quitter de tout théorie en un enseignement bipolaire dont une partie théorie et l'autre pratique renvoyant à cet effet à « une activité qui évolue d'une logique de métier à une logique de compétences mue par un idéal de service altruiste performant rendu à la société ». Son importance n'est donc plus à démontrer dans un contexte de plus en plus compétitif et exigeant sur le plan professionnel.

Les programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun pourraient adopter en leur sein des formations à vocations professionnelles ou tout simplement professionnelles optionnelles qui permettront aux apprenants d'être directement recruter dans une entreprise privée ou publique ou pouvoir s'insérer personnellement dans le monde professionnel. On pourrait donc former par exemple des enseignants de langues étrangères et leur livrer à la fin de la formation un diplôme professionnel qui atteste ses performances à exercer par exemple comme un enseignant de telle ou de telle autre langue étrangère. Ceci permettrait également de former un grand nombre d'étudiants dans les conditions professionnelles pour des diplômes professionnels et procéder alors à un test de recrutement pour la fonction publique et d'autres pourront exercer dans les structures privées avec plus d'efficacité et plus de considérations. Cela favoriserait également la prise au sérieux de tous ces diplômés dans les structures privées en réduisant drastiquement le taux de chômage et le sous-emploi et enfin cela permettrait aussi d'apporter une plus-value à ces enseignements et d'attirer plus d'adhérents.

Les Suggestions

À la lumière des résultats obtenus et de l'interprétation apportée, il est judicieux de faire quelques suggestions qui vont à l'endroit des pouvoirs publics, de l'administration universitaire, aux filières de langues étrangères en particulier dans l'optique d'améliorer l'offre de formation de ces programmes et aussi pour des recherches futures dans le domaine. L'entretien réalisé avec les responsables de ces programmes de langues étrangères laisse transparaître à la fois un réel besoin de changer les choses afin de garantir et d'assurer aux jeunes apprenants des formations objectives, sans navigation à vue. Il laisse également voir que ces derniers ne sont pas seulement les seuls à décider, quand il est vrai que toute transformation académique à quelque niveau que ce soit nécessite les moyens matériel, financier, intellectuel et surtout une volonté politique incarnée par les pouvoirs publics. Il est donc question au cours de cette partie de proposer des solutions à tous les niveaux de la chaîne de décision dans le but de donner un sens à cette recherche. Par ailleurs, si l'objectif de ce travail est d'améliorer la qualité de formation des programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun afin de garantir des meilleures opportunités d'emplois à leurs diplômés, cette formation passe inéluctablement par l'amélioration de la pratique de cette formation et aussi les contenus thématiques qui y sont enseignés. Il sera donc également question au cours de cette partie de proposer un modèle de programme de langues étrangères universel à toutes les langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun. Celui qui pourra favoriser une véritable formation des apprenants.

Les opportunités d'emplois liées aux programmes de langues étrangères sont déterminées par les dispositifs qui sont : l'adéquation formation et demande professionnelle, la collaboration dans l'élaboration des programmes et les stages pratiques et professionnels dans les structures professionnelles. Garantir des opportunités d'emplois ne saurait donc se faire au regard de ce qui précède sans passer par une véritablement refonte de ces programmes.

Les principales suggestions dans cette première partie sont tirées des entretiens avec les responsables des filières de langues étrangères dans les universités d'État au

Cameroun et constituent ainsi les principales doléances de ceux-ci à l'endroit des autorités éducatives et pour la recherche.

Pour les Autorités Éducatives de l'Enseignement Supérieur au Cameroun

Il s'agit principalement de:

- L'organisation des formations de recyclage et de renforcement des capacités des enseignants dans les métiers et exigences professionnelles du contexte afin de doter les enseignants des capacités professionnelles et intellectuelles pour apporter une formation de qualité. C'est dans cette mesure que (Tsafack, 2000, p. 163) déclare qu'« un enseignant qui cesse d'apprendre doit cesser d'enseigner ». L'enseignant doit se mettre à jour et adapter ses connaissances aux nouvelles réalités du contexte comme les exigences aux métiers et la maîtrises des NTICs.

- Donner plus d'importance aux connaissances et à la formation qu'aux évaluations ;

- Évaluer davantage plus des compétences que la rétention et les connaissances livresques et théoriques ;

- Renforcer l'adaptation des contenus d'enseignement aux exigences professionnelles afin de former les apprenants capables de répondre aux besoins et attentes de la société en général ;

- Orienter la formation sur l'amélioration des compétences linguistiques et professionnelles sur chaque métier ciblé par le programme ;

- La mise sur pied d'un service permettant d'informer sur la demande socioprofessionnelle, la tendance professionnelle et les exigences du monde professionnel ;

- La spécialisation devrait commencer dès le niveau L1 contrairement au dernier semestre du niveau L3 ;

- Les enseignants confirment eux même l'importance des stages car pensent-ils cela permet à chaque étudiant de juger lui-même son propre niveau de compétences acquises, de faire usage des connaissances théoriques pour améliorer ses capacités et ces

compétences, ils pensent pour la plupart que ces stages doivent avoir lieu et tout au long du dernier semestre du niveau L3.

- Pour ce qui est de la durée maximale de ces stages, qui devront être clôturés par une présentation du rapport de stage devant un jury, ils proposent eux même que cette durée soit de trois mois ;

- Intégrer dans la formation des diplômés des langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun des notions et des savoirs spécifiques liés au monde de travail comme le code de travail, le contrat de travail; à l'effet de faciliter une intégration socioprofessionnelle plus fiable, juste et harmonieuse.

- Ouverture dans chaque filière des options professionnelles permettant de donner un sens professionnel aux formations qui y sont données. À cet effet, on pourra avoir dès le niveau L1 des parcours académiques et des parcours à vocation professionnelle avec des options comme l'enseignement secondaire, traduction et interprétariat, diplomatie et bien d'autres. Ce qui permettrait sans doute à rentabiliser cette formation en rendant les apprenants dès la base plus performant et apte à embrasser avec efficacité le monde professionnel. Cette dynamique devra également redonner une plus-value à l'enseignement des langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun et attirer davantage les étudiants.

- Chaque programme de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun devrait également définir un volume horaire fixe et précis pour chaque unité d'enseignement afin de mieux planifier les activités d'apprentissage.

Par ailleurs, plusieurs structures professionnelles sont favorables et la mise sur pied de l'enseignement d'autres langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun et particulièrement le chinois qui pour beaucoup, pourrait aussi disposer de grand nombre d'opportunités d'emplois au regard des investissements et des projets que réaliser les chinois dans notre pays. C'est pourquoi, nous pensons qu'il serait aussi profitable aux étudiants et à la société en général que la langue chinoise soit également adoptée comme une filière à part entière dans les établissements facultaires des universités d'état du Cameroun et non plus uniquement dans les écoles normales comme celle de Yaoundé et celle de Maroua.

- La favorisation et l'encouragement l'acquisition des ressources ; qu'ils soient linguistiques, professionnels ou socioculturels à travers des unités d'enseignement variées et en adéquation avec les réels besoins des apprenants, du monde professionnel et de la société toute entière.

- La mise en pratique des connaissances et compétences par le passage à l'action à travers des expériences d'apprentissage et les expérimentations par les stages pratiques, les TD, TP et TPE. Toute chose qui permet alors de capitaliser les acquis et d'optimiser la formation pour renforcer l'intégration socioprofessionnelle de chaque apprenant.

Le rôle du formateur ou de l'enseignant ici est d'abord celui d'un concepteur de projet à implémenter auprès des apprenants dans le but de les rendre plus performants et professionnels dans les métiers cibles. Cela implique donc pour ce dernier de mettre à la disposition des apprenants toutes les ressources et compétences indispensables dont ils ont besoin pour pouvoir intégrer aisément et efficacement le monde de travail.

Cependant, la recherche menée sur les programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun nous a permis de mieux appréhender l'offre de formation qu'apportent ces programmes aux jeunes apprenants du supérieur. Puis d'apporter un jugement de valeur quant à l'apport de ces derniers dans la lutte contre le chômage et la promotion des emplois au Cameroun. Il s'agissait alors d'investiguer sur les dispositifs de ces programmes à travers les contenus d'enseignement, le processus de formation, de l'adéquation entre la formation et le monde professionnel et la collaboration entre ces programmes et le monde professionnel.

Au de-là de l'importance de redynamiser et d'innover dans ces programmes, en apportant des éléments nouveaux, essentiels et pratiques pour une formation professionnalisant de qualité, il va de bon ton que cette recherche jette un regard panoramique sur la situation globale des universités d'État au Cameroun. Les suggestions dans ce cas ont donc pour principaux objectifs d'élucider et de montrer l'importance de réformer tous les programmes de langues étrangères dans toutes les universités publiques au Cameroun, d'organiser des séminaires de formation et de renforcement des capacités des enseignants, de mettre sur pied une plateforme d'échange et de concertation entre les différentes parties prenantes de la formation universitaire au Cameroun et

particulièrement les enseignants, l'administration universitaire, les entreprises ou structures professionnelles et les apprenants.

L'objet de notre étude étant focalisé principalement sur les programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun, nos suggestions vont également dans le sens d'élargir la réflexion en abordant d'autres domaines d'étude de nos universités publiques. Ceci permettrait de résorber de manière générale l'épineux problème de formation universitaire désuète et en déphasage avec les réalités socioprofessionnelles de notre pays, en renforçant efficacement la professionnalisation des enseignements. Toute chose qui permettrait de réduire considérablement le problème de chômage et de sous-emploi des diplômés du supérieur en général dans notre pays.

Pour la Recherche

Pour ce qui concerne la recherche, quelques suggestions ont été apportées allant dans le sens de renforcer la recherche scientifique pour garantir totalement la professionnalisation des enseignements dans l'enseignement supérieur au Cameroun. A cet effet, n'ayant pas la prétention d'avoir touché tous les points fondamentaux des programmes de langues étrangères au Cameroun, d'autres études pourraient s'appuyer sur les éléments non abordés dans cette étude afin d'améliorer la recherche sur la professionnalisation de ces programmes.

Par ailleurs, les programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun n'étant pas sans doute les seules filières qui connaissent les problèmes d'insertion professionnelle de leurs diplômés et aussi la mise en application de la professionnalisation des enseignements, d'autres recherche devront s'étendre dans d'autres filières classiques de l'enseignement supérieur au Cameroun. Ce qui permettrait à coup sûr que la professionnalisation des enseignements puisse être effective dans toutes les filières et de réduire drastiquement le taux de chômage des jeunes diplômées de ces dernières.

Cependant, cette étude pourrait davantage s'étendre par l'organisation des séminaires, des colloques et des rencontres académico-administratives pour élargir la réflexion sur la problématique de la professionnalisation des facultés classiques en

particulier et l'enseignement supérieur en général. Elle pourrait également s'étendre à travers la production des articles scientifiques dédiés à la cause.

Au terme de cette articulation qui portait sur l'interprétation des résultats, la discussion de ces résultats, les suggestions puis les perspectives dans l'enseignement supérieur en général et les programmes de langues étrangères en particulier. Il nous a été permis de constater que les dispositifs des programmes de langues étrangères dans les universités d'État évoqués dans cette recherche semblent indispensables dans l'élaboration et l'aboutissement des programmes qui non seulement cadrent avec la vision internationale et nationale de l'enseignement supérieur au Cameroun mais aussi qui garantissent des meilleures opportunités d'emplois aux diplômés. Il est donc primordial, vue la nécessité de professionnaliser les enseignements universitaires en général et compte tenu des manquements soulevés par les structures professionnelles, manquements confirmés et décriés par les responsables des filières de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun, d'apporter une nouvelle façon de voir, de penser et de pratiquer ces enseignements. Les suggestions et mêmes les perspectives apportées ici nous ont donc permis de proposer des solutions et des voies de recours pour corriger cet état de chose et de garantir un enseignement universitaire plus fiable, plus rentable et plus utile non seulement aux diplômés, aux structures professionnelles privées et publiques mais aussi à la société camerounaise toute entière.

Conclusion Générale

Au terme de notre étude qui portait l'analyse des programmes de langues étrangères dans les universités d'Etat au Cameroun en adéquation avec les opportunités d'emplois pour les diplômés licenciés issus de ces programmes. Pour mieux appréhender cette étude, nous nous sommes appuyé sur quatre objectifs spécifiques qui sont de vérifier l'opportunité d'emplois pour les licenciés de langues étrangères allemand, espagnole et italien dans les secteurs d'activités ciblés par ces programmes. Vérifier s'il y a une différence dans les opportunités d'emplois pour l'Allemand, l'Espagnol et l'Italien dans les secteurs d'activités ciblés; déterminer les différents facteurs qui peuvent expliquer cette différence et enfin de déterminer si dans les secteurs d'activités ciblés d'autres langues étrangères en dehors de l'Allemand, l'Espagnol et l'Italien ont des opportunités d'emplois plus élevées que ces dernières. Pour mener à bien ce travail, nous avons structuré notre étude en cinq principaux chapitres.

Le premier chapitre qui portait sur l'introduction générale nous a permis de présenter le contexte et la justification de l'étude, présenter l'état de lieu des langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun et particulièrement l'Allemand à l'université de Yaoundé 1, l'Espagnol à l'université de Douala et l'Italien à l'université de Dschang. Il était également question dans de poser le problème de recherche de cette étude. Le deuxième chapitre nous a permis de présenter non seulement les questions de recherche et aussi les objectifs et les hypothèses qui en découlent, l'intérêt de la recherche, ces délimitations et nous avons défini quelques concepts majeurs de cette étude. Dans ce chapitre il était également question principalement sur la revue de la littérature et insertion théorique du sujet, nous nous fait une analyse critique des concepts en rapport avec notre problème de recherche. En outre, nous nous sommes attardés sur les fondements théoriques relatifs à notre recherche. Le chapitre trois dont le titre est méthodologie de la recherche, nous a permis d'examiner les points tels que: le type de recherche, population d'étude, l'échantillonnage, les techniques de collecte de données, l'enquête proprement dite. Au quatrième chapitre qui portait sur la présentation des résultats et l'analyse des données s'appesantissait sur le champ de l'étude et l'unité statistique ainsi que la vérification et la validation des hypothèses. Le chapitre cinq enfin

parlait de l'interprétation des résultats et discussion. Toutefois, nous nous sommes permis d'apporter quelques suggestions pour remédier aux manquements observés dans l'enseignement supérieur au Cameroun.

La mise en application effective d'un enseignement supérieur de qualité garantissant une véritable professionnalisation des enseignements relève à la fois d'une responsabilité triple. D'abord celle des langues étrangères en particulier et d'enseignement supérieur d'une part. Celle des pouvoirs publics qui doivent impulser une nouvelle dynamique et une nouvelle vision du système éducatif en général et particulièrement l'enseignement supérieur publique; et enfin celle du monde professionnel qui doit davantage s'intéresser à la qualité de l'offre de formation universitaire pouvant leur fournir des diplômés bien équipés en terme de compétences professionnelles adéquates pour l'exercice d'un métier et des capacités sociale pour mieux embrasser le monde de travail. C'est principalement de cette manière que l'université publique va cesser de former des potentiels chômeurs comme l'assimilent (Audier, 2012) quand il parle de la « fabrique des chômeurs » ou encore de « l'université au péril de l'insertion » et (Lemistre, 2008) qui parle par ailleurs des diplômés sans valeurs. Tous les diplômés auront désormais la possibilité de se former dans la pratique des métiers et auront les possibilités d'obtenir un emploi au terme de sa formation soit de manière autonome soit alors par un recrutement dans une entreprise. C'est dans ce sens que (Triby, 2012, p. 99) affirme que : « les savoirs d'expérience ne sont plus à côté des savoirs académiques, ils sont en dialogue avec ces savoirs, en discussion et en compétition ». Il est donc important que le monde professionnel ne soit plus tenu à l'écart des apprentissages universitaires afin que ceux-ci soient confrontés avec les savoirs pratiques et professionnels pour aboutir à une formation universitaire plus optimale et rentable aux diplômés eux-mêmes et à la société en général. Par ailleurs, l'université doit pouvoir défendre sa cause dans un pays où nous connaissons un grand nombre de diplômés de l'enseignement supérieur chômeurs, poussant cette université à devenir de moins en moins attractif. Quoique l'effectif année après année devient plus grand compte tenu des forts taux de réussites connus dans l'enseignement secondaire. Il y a donc là un véritable souci qui se situe à deux niveaux. Le premier est la quantité ou les effectifs des étudiants qui ne fait qu'augmenter compte tenu du grand nombre qui décroche le

baccalauréat et qui doivent poursuivre des études supérieures et ceux qui sont là depuis longtemps et qui continuent malgré eux à poursuivre les études sans aucune raison académique ou professionnelle claire, tout simplement parce qu'ils fuient le chômage et l'oisiveté. Le second souci est celui de la qualité des formations universitaires qui ne se basent pas principalement sur une orientation professionnelle bien définie encore moins sur un référentiel de métiers ni de compétences bien déterminé. Au regard de cette situation, il appert la nécessité de renforcer la professionnalisation des enseignements universitaires et général et ceux des langues étrangères en particulier afin d'assurer une formation qui ne tient pas uniquement sur l'offre universitaire mais qui s'appuie également sur la demande socioprofessionnelle. C'est dans cette logique que (Ndior, 2013: 485) déclare que : « la professionnalisation des études supérieures est la recherche de méthodes et de connaissances opérationnelles à des fins d'enseignement-apprentissage pour un rendement plus élevé des activités de production ».

L'objectif général de cette étude était de détecter les manquements dans la mise en pratique des programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun afin de montrer dans quel moyen ces programmes peuvent garantir des meilleures opportunités d'emplois à leurs diplômés. C'est pourquoi nous nous sommes appuyés sur quatre hypothèses de recherche qui sont :

HR1: Le niveau d'opportunités d'emplois pour les licenciés des programmes de langues étrangères allemand, espagnol et italien dans les secteurs d'activités ciblés est généralement mauvais

HR2: Il existe une différence d'opportunités d'emplois des programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun dans les secteurs d'activités ciblés qui vont de catastrophique, mauvaise, bonne à excellent.

HR3 : La différence d'opportunités d'emplois des programmes de langues étrangères allemand, espagnol et italien dans les universités d'État au Cameroun peut s'expliquer par certains facteurs comme :

- La nature des programmes de formation
- La conception des programmes

- La mobilité des apprenants
- Le manque de visibilité des secteurs d'emploi de ces langues
- Le manque de stage pour les apprenants
- La mauvaise collaboration entre les programmes et les structures d'emplois

Ha4 : Il existe d'autres langues étrangères qui peuvent avoir des opportunités d'emplois plus élevées que l'Allemand, l'Espagnol et l'Italien pour les diplômés.

La confirmation de ces quatre hypothèses de recherche nous a permis d'admettre qu'il existe une adéquation entre les programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun et les opportunités d'emplois. Cette étude nous a donc permis de voir les défaillances qui existent dans ces programmes et particulièrement dans le cadre de l'élaboration et l'implémentation de des programmes de formation qui tiennent compte des réels besoins sociaux et professionnels de notre environnement. Elle nous a également permis de constater que ces programmes sont conçus non pas sur la base de la demande socioprofessionnelle mais simplement sur la base de l'offre de formation académique. Toute chose qui met les apprenants dans une situation inconfortable au moment où ils doivent s'insérer dans le monde professionnel.

L'entretien avec les responsables de ces programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun nous a permis de constater l'immense intérêt que ceux-ci eux-mêmes attachent à la refonte de ces programmes. Ces refontes doivent aller dans le sens d'une dynamique de professionnalisation de ceux-ci à travers la mise sur pied des méthodes d'enseignement, dont les stages pratiques et professionnels qui permettent à chaque apprenant de toucher du doigt les réalités et exigences professionnelle afin de développer de manière individuelle leurs compétences professionnelles pour des métiers bien précis. Outre les stages professionnels, il nous a été permis de constater que les responsables de programmes de langues étrangères exigent eux-mêmes que les contenus d'enseignement soient en adéquation avec la demande professionnelle. À cet effet, il nécessite une véritable collaboration entre le monde professionnel et celui universitaire d'une part dans l'élaboration de ces programmes et d'autre part dans leur implémentation. Le monde professionnel doit ainsi

prendre désormais activement part à la formation des diplômés des langues étrangères des universités d'État au Cameroun.

Toutes ces réformes permettent du point de vue de la qualité à contribuer dans l'amélioration de l'efficacité de ces programmes pour une plus-value sur le plan social et professionnel. Par ailleurs, les résultats de cette étude ont également montré qu'en dehors des trois langues étrangères allemandes, espagnol et l'italien, enseigné dans des établissements facultaires de l'enseignement supérieur au Cameroun, d'autres langues à l'instar du Chinois pourraient également être enseignées dans ces établissements. Le souci étant d'accroître le nombre des diplômés de ces langues pour combler la demande socioprofessionnelle quand il est vrai que le chinois est une matière mise au programme dans l'enseignement secondaire général de la sous-section francophone et que tous les établissements scolaires ne l'ont pas intégré dans leur planning parce qu'il y a un manque criard d'enseignants de cette langue. Sans compter les multiples entreprises chinoises qui se créent dans notre pays.

Cette étude se positionne donc comme un véritable outil didactique au service du monde universitaire public en générale et plus particulièrement les programmes de langues étrangères. Le but étant de renforcer la qualité de formation universitaire et de promouvoir la professionnalisation des enseignements pour garantir des lendemains meilleurs sur le plan professionnel aux diplômés issus de nos universités publiques. Pour ce fait, des suggestions et des perspectives ont été apportées allant à l'endroit des pouvoirs publics, des chefs des établissements universitaires et ceux des filières des langues étrangères. D'autres suggestions ont été aussi apportées à l'endroit du monde professionnel en général et particulièrement les responsables des structures professionnelles dans le but de garantir les meilleures opportunités d'emplois aux diplômés.

REFERENCES

Ouvrages Généraux et Articles Scientifiques

- Abbring, N. (2007-2008). *Curriculum pour la préparation à l'examen Delf B2 Junior, Master Science du Langage*. « Métier du FLE » Université de Franche Comté, Année université
- Achab, A., Gahmia, A. (2009), L'approche interculturelle dans l'enseignement du français langue étrangère. Algérie : *Synergies Algérie* no 8, , pp.15-23
- Agulhon C. (2007b). *Les stages étudiants, un pas vers la précarité ?* Londres, Communication pour les Journées internationales du travail
- Agulhon C. (2007). *La professionnalisation à l'Université, une réponse à la demande sociale ?* Recherche et Formation, n° 54, pp. 11-27
- Agulhon C. et al. (2012). *La professionnalisation: Pour une université « utile » ?* Paris, L'Harmattan,
- Agulhon C. (2006). *L'insertion professionnelle: Un mode d'évaluation des systèmes de formation* In E. Gérard (dir.) *Savoirs, insertion, globalisation*, Published,
- Agulhon C. (2007). *La professionnalisation à l'université, une réponse à la demande sociale ?* Recherche et Formation, INRP, n°54
- Aglo J. (2000). *Réformes de systèmes éducatifs et réformes curriculaires : Situation dans les États africains au Sud du Sahara*, UNESCO/BIE
- Alberta (2017). *Curriculum development processes, The Guiding Framework for the Design and Development of Kindergarten to Grade 12 Curriculum (Programs of Study)*
- Ahmed (2009). *Réforme LMD au Maghreb. Éléments pour un premier bilan politique et pédagogique*, in Journal of Higher Education in Africa, JHEA/RESA Vol. 7
- Amin E. M. (2000). *Descriptive statistic for social sciences*, Yaoundé, Vital Press,
- Amin E. M. (2005). *Social science research in: conception, methodology and analysis*, Kampala; Makerere University Printery
- Altet M., Bressoux, P., Bru, M., & Lambert C. (1996). *Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2*, Les Dossiers d'Éducation et Formations,

- Akyuz, A, Bazelle S-B, Bonenfant, J, Glieman, M. (2005). *Les Exercices de Grammaire (Niveau A1)*. Paris: Hachette FLE
- Akin-Aina, T. (1994). *Qualité et pertinence: les universités africaines au 21^e siècle*. Lesotho: Association des universités africaines.
- Afonso A. & Aubyn M. (2006). “*Cross-Country Efficiency of Secondary Education Provision: A Semi-parametric Analysis with non-Discretionary Inputs*“, *Economic Modelling*, Vol 23, PP 476-491.
- Albanese MA, Mejicano G, Mullan P, Kokotailo P, Gruppen L. (2008). *Defining characteristics of educational competencies*. *Med Educ*. 42(3):248-55
- Arduino Salatin. (2011). « *Modèles de curricula et politiques curriculaires en Italie* », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 56 |, mis en ligne le 01 avril 2014, consulté le 30 septembre 2020.
- Audigier F, Crahay M, Dolz J. (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles: De Boeck Supérieur; 276 p.
- Attewell P. & Lavin D. (2009). “*Passing the Torch: Does Higher Education for the Disadvantaged Pay Off Across the Generations?*”, *Social Forces*, Volume 88, Number 2, pp. 979-980
- Arguera N., & Conroy S. (2008). “*An estimation of Technical Efficiency for Florida Public Elementary Schools*“, *Economics of Education Review*, Vol. 27, n° 6, PP. 655-663.
- Assie-Lumumba, N. T. (1994). *Les problèmes de demande d'accès et d'équité dans l'enseignement supérieur : politiques passées pratiques actuelles et comment se préparer au 21^e siècle*. Lesotho: Association des universités africaines.
- Atangana Ondo. (2011). *Les facteurs d'efficacité des écoles Secondaires au Cameroun*. Les Cahiers du CREAD n°96
- Audran, J., Coulibaly, B., & Papi, C. (2008). *Les incitateurs et les épreuves, traces de vie sur les forums en ligne*. *Distances*, 10(1).
- Banque Mondiale. (1988). *L'éducation en Afrique subsaharienne: pour une stratégie d'ajustement de revitalisation et d'expansion*. Washington : Banque Mondiale.
- Banque Mondiale. (1992). *Revitalisation de l'enseignement supérieur au Sénégal: Les enjeux de la réforme*. Washington, Banque Mondiale.
- Barro R., & Jong-Wha L. (2001). «*Schooling Quality in a Cross Section of Countries*», *Economica, New Series*, Vol. 68, N°272, PP 465-488.

- Balanga M., Mfoundou J., Banoukouta M. (2009). *Atteindre les objectifs du millénaire en éducation au Congo : Etat des lieux et perspectives*. Rapport d'étude, Programme ROCARE des petites subventions pour la recherche en éducation, édition 2009, Brazzaville, 41 p.
- Bandura A. (1986). *Social Foundations of thought and action: a social cognitive theory*, New York: Englewood Cliffs: Prentice-Hall
- Bandura A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle (2e ed.)*. Bruxelles : Bruxelles : De Boeck.
- Bao, K. S. (1987). *An introduction to curriculum studies in Africa*. London: Macmillan
- Barbier, J.-M. (1985). L'évaluation en formation. *Revue française de pédagogie*, 77, 80-83.
- Bedard K., & Kuhn P. (2008). "Where Class Size Really Matters: Class size and Student Ratings of Instructor Effectiveness", *Economics of Education Review*, Vol. 27, N° 6, PP. 460–470.
- Belfield R., & Levin H. (2002). "The Effects of Competition Between Schools on Education Outcomes: a Review for the United States", *Review of Educational Research*, Vol. 72, PP 279-341.
- Ben Abid-Zarrouk, S. (2013). *Une étude empirique de l'influence des échanges sur les forums dans la réussite en enseignement en ligne : le cas du DAEU en ligne*. Les dossiers des sciences de l'éducation, 27.
- Ben Abid-Zarrouk, S. (dir.) (2015). *Estimer l'efficacité en éducation*. Paris, L'Harmattan.
- Ben Abid-Zarrouk, S., et Weisser, M. (2013). *Efficacité du tutorat et étude des profils « efficaces » des tutorés*. *Recherche en éducation*, 16, 90-104.
- Bao, K. S. (1987). *An introduction to curriculum studies in Africa*. London: Macmillan
- Berard, E. (1991). *L'approche communicative, théorie et pratiques*. Paris: CLE International
- Berthet, A., Hugot, C., Kizirian, V. M., Sampsonis, B., Waendendries, M. (2006). *Alter Ego AI, Méthode de français*. Paris: Hachette
- Bisaillon, R. (1993). *Pour un professionnalisme collectif*, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, no 1.

- Béchar J. P. (2002), *L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : une recension des écrits*, Montréal, École des Hautes Études Commerciales (HEC),
- Bédard, D., & Bechar, J.-P. (2009). *L'innovation pédagogique dans le supérieur: Un vaste chantier*. In D. Bédard & J.-P. Bechar (Eds.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (pp. 30-43). Paris : Presses Universitaires de France
- Bédard D. et Béchar J. P. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris, France : Presses universitaires de France
- Bédard D. (2006). *Innover dans l'enseignement supérieur : Questions pédagogiques et enjeux organisationnels*, SCCUL, Québec, université Laval
- Belinga Bessala S. (2005), *Didactique et professionnalisation des enseignants*, Yaoundé, Clé
- Belinga Bessala S. (2013), *Didactique et professionnalisation de enseignants* (édition augmentée), Yaoundé, Clé
- Biyogo G. (2005). *Traité de méthodologie et d'épistémologie de la recherche*, Libreville, Harmattan
- Bethuel Makosso (2006). *La crise de l'enseignement supérieur en Afrique francophone : une analyse pour les cas du Burkina Faso, du Cameroun, du Congo, et de la Côte d'Ivoire*, CODESRIA en partenariat avec NENA
- Bethuel Makosso L. N. Safoulanitou L. N. Ndeffo D. G. (2018), *Enseignement supérieur en Afrique francophone crises, réformes et transformations, étude comparative entre le Congo, le Cameroun, la côte d'ivoire et le Burkina Faso*, CODESRIA en partenariat avec NENA
- Banque mondiale. (1995). *Maintenir la capacité d'enseigner dans des universités africaines : problèmes et perspectives*, Findings: Région Afrique, 39
- Bobbit, J. F. (1918). *The Curriculum*, Boston : Houghton Mifflin
- Bouزيد N. et Berrouche Z. (2012). *Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur*, Commission Nationale pour l'implémentation de l'assurance Qualité dans l'enseignement Supérieur
- Bernard, J. M. Berlet, M., & Brint, A. (2003). *Elements to assess the quality of primary education in French speaking Africa. Document d'appui préparé pour le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne*, Paris, ADEA

- Bomba J, Manto Jonte J-J. et Tanga Tchouaha P. (1998). *Orientation scolaire et accès au marché du travail*, Yaoundé, ROCARE
- Brassard N. (2012). *Profil de compétences de l'enseignant de niveau universitaire*, ENAP, L'Université de l'administration publique
- Bruner J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, éd. Retz
- Bonami, M. (2004). *Évaluation interne et évaluation externe : concurrence ou complémentarité ?* La revue des échanges (Afides), 21, (4), 19-26.
- Bonami, M. (2005). *Évaluation interne et évaluation externe : concurrence ou complémentarité ?* Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation, (38).
- Bordollo, I. et Ginestet, J.P. (1993). *Pour une pédagogie du projet*. Paris: Hachette éducation.
- Boris E., Bravo U, & Laszlo R. (1991). "Dairy Farm Efficiency Measurement Using Stochastic Frontiers and Neoclassical Duality", American Journal of Agriculture Economics, Vol.73, PP 421-428.
- Bourdieu P. (1966). "Condition de classe et position de classe", Archives Européennes de Sociologie, VII, 2, 1966, 1966-b.
- Bressoux, P. (1993). *Estimer et expliquer les effets des classes : le cas des acquisitions en lecture*. Mesure et évaluation en éducation, 17(1), 75-94.
- Bureau, S. (1999). *Analyse des Besoins de formation*. Développement international Desjardins,
- Bibeau, G. (éd.). (1985). *La qualité en éducation, enjeux et perspectives Montréal*, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation
- Bonniol, J.-J. & Genthon, M. (1989). *L'évaluation et ses critères : critères de réalisation*, Repères, 79, 107-119.
- Bressoux, P. (1993). *Les effets des écoles et des classes sur l'apprentissage de la lecture. Thèse de doctorat non publiée*, Dijon, Université de Bourgogne
- Beacco, J-C., Porquier, R. (2005). *Niveau A1 pour le français, utilisateur/apprenant élémentaire : un référentiel*. Paris : Éditions Didier,
- Berard, E. (1991). *L'approche communicative, théorie et pratiques*. Paris: CLE International,

- Bishop, G. (1989). *Curriculum Development: A textbook for students*. London: Macmillan,
- Blanchet, P. (2004-2005). *L'approche interculturelle en didactique du FLE. Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de licences*. Haute Bretagne, Université Rennes 2
- Bolton, S. (1987). *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris: Hatier,
- Brassard, A. (2000). « *L'institutionnalisation du champ d'études de l'administration de l'éducation : une analyse critique de l'expérience québécoise* », *Revue française de pédagogie*, (130), janvier-février-mars, 15-28.
- Brassard, A. (2002). *Quelles compétences pour l'avenir ?* *Le Point en administration scolaire*. 4, (3), 14-15.
- Brassard, A. (2004). « *La professionnalisation de la fonction de direction d'un établissement d'enseignement et le développement du champ d'études de l'administration de l'éducation* ». *Éducation et francophonie*, 32 (2).
- Brown, D. P., Brown, R. N., Oke, F. E. (1990) *Curriculum and Instruction: An introduction to methods of teaching*. London, Macmillan
- Bureau, S. (1999). *Analyse des Besoins de formation*. Développement international Des jardins,, 89
- Bertrand, O. (1994). *Éducation et travail*. UNESCO / Paris.
- Becker G. S. (1975). *Human Capital: A theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, New York: Columbia University Press, 2e édition.
- Bianchini P. (2001). *Réformes de l'enseignement et syndicalisme en Afrique francophone*. In *L'Afrique Politique*. p. 181-199.
- Bouchard N. (2007). *La notion de compétence en éducation au Québec: une notion à "libérer" pour le développement de la compétence éthique du sujet/élève*. *Revue de la Pensée Educative*. Spring ; 41(1):27-42.
- Bourque, J., Wright, A. (2007). *Les directeurs et les directrices d'école au Canada : contexte, profil et travail. Enquêtes pancanadiennes des directions et des enseignants d'écoles primaires et secondaires (2005-2006), (Projet 3)*. Évolution actuelle du personnel de l'enseignement primaire et secondaire au Canada
- Boudon, R. (1989). *La théorie de l'action sociale de Parsons : La conserver, mais la dépasser*. *Sociologie et sociétés*, 21 (1), 55–67.

- Bujold, N. (1996). *Différences de conception de la qualité de la formation à l'Université Laval. In Enseignement supérieur: stratégies d'enseignement appropriées (pp. 81-86). Hull: Université du Québec à Hull. (Actes du Colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire et de l'Université du Québec à Hull)*
- Calmand J. Ménard B. et Mora V. (2015). *Faire des études supérieures, et après ?* Enquête Génération 2010 – Intégration 2013, Céreq
- Carbonneau, M. (1993). *Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines. Revue des sciences de l'éducation, 19 (1), 33-57.*
- Canal V. (2001). *Formation-insertion et transformation de la relation salariale. Paris, L'Harmattan.*
- Chatel E. (2006). *Qu'est-ce qu'une éducation de "qualité" ? Réflexion à partir de l'évaluation comparée des deux diplômes technologiques et professionnels tertiaires, Éducation et Sociétés,*
- Capelle, J. (1990). *L'éducation en Afrique Noire à la veille des indépendances. Karthala.*
- Capelle, G., Menand., *Taxi 1, Méthode de français. Paris: Hachette, 2003*
- Carbonneau, M. (1993). *Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines. Revue des sciences de l'éducation, 19 (1), 33-57.*
- Castellotti, V., Moore, D. (2010). *Capitalising on, activating and developing plurilingual and pluricultural repertoires for better school integration. Geneva: The Linguistic and Educational Integration of Children and Adolescents from Migrant Backgrounds, Studies and Resources No 4*
- Cattonar B, Lessard, C. (2011). « *Développement de l'évaluation externe et restructuration du métier de direction scolaire au Canada* » in *Gouverner l'éducation par les nombres ? Usages, débats et controverses*, Felouzis, G, Hanhart S, (Eds), De Boeck/Bruxelles, p.143-163.
- CADRE Européen Commun De Référence Pour Les Langues. (2001). *Apprendre, enseigner, évaluer, Strasbourg : Comité de l'Éducation*
- Charlier, J.-E. & S. Croché. (2012). « *L'influence normative du processus de Bologne sur les universités africaines francophones* », *Éducation et sociétés*, n° 29, p. 87-102.
- Charlier J.-É. & S, Croché, (2010). « *L'inéluctable ajustement des universités africaines au processus de Bologne* », *Revue française de pédagogie, 172, 77-84*

- Charlier, J.-E. & S. Croché. (2009). « *Can the Bologna Process Make the Move Faster towards the Development of an International Space for Higher Education Where Africa Would Find Its Place ?* », *Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, 7 (1-2), pp. 39-59
- Charlier, J.-E. & S. Croché. (2003). « *Le processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices* », *Éducation et sociétés*, n° 12, pp. 13-34.
- Chaigneau, Y M. (1990). *Du management de projet à la qualité totale*. Paris : Éditions d'organisation.
- Chevallier, T. (2006). *Les nouveaux rôles des chefs d'établissements dans l'enseignement secondaire*, Unesco/Paris, 59 p. disponibles sur : <http://unesdoc.unesco.org> [en ligne] COHEN, R. (2006). *Concevoir et lancer un projet*. Paris: Éditions d'organisation.
- Clot, Y. (2000). *La formation pour l'analyse du travail : une troisième voie*. Dans B. Maggi (dir.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (p. 133-154). Paris : Presses universitaires de France.
- Cohen E. (2006), *la professionnalisation de l'enseignement supérieur*, cercle des économistes d'axis en Provence.
- Cros F. (2002). *L'innovation en éducation et en formation : topiques et enjeux*. In N. Alter (Ed.), *Les logiques de l'innovation* (pp. 211-240). Paris, La Découverte.
- Cros F. (2004), *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*, Paris, L'Harmattan.
- Cros F. (2009). *Préface*. In D. Bédard & J.-P. Bécharde (Eds.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (pp. 11-17). Paris : Presses Universitaires de France,
- Cros F. (1993). *L'Innovation à l'école : forces et illusions*, PUF,
- Cros F., De Ketele et al... (2009). *Etude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*, Paris, L'Harmattan.
- Coll, C. Y E. Martín, (2006). « *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares.* » *Revista PRELAC* (Dossier: El currículo a debate)
- Combaz, G. (2002). *Le projet d'établissement scolaire : vers une dérive du curriculum ? Contribution à une sociologie des rapports États-école*. *Revue française de pédagogie, Dispositifs, pratiques, interactions pédagogiques : approches sociologiques*, 139, 7-19.

- Coombs P. H. (1968). *The World Educational Crisis: A system Analysis*, Oxford University Press, New York.
- Cameron, K.S. (1978). *Measuring organizational effectiveness in institutions of higher education*. *Administrative Science Quarterly*, 23, 604–632.
- Cameron, K.S. (1980). *Critical questions in assessing organizational effectiveness*. *Organizational Dynamics*, 9(2), 66–80.
- Cameron, K.S. (1981a). *Construct space and subjectivity problems in organizational effectiveness*, *Public Productivity Review*, 5(2), 105–121.
- Cameron, K.S. (1981b). *The enigma of organizational effectiveness*. *New Directions for Program Evaluation*, 11, 1–13.
- Cameron, K.S. (1984). *The effectiveness of ineffectiveness*. *Research in Organizational Behavior*, 6, 235–285.
- Cameron, K.S. (1986). *Effectiveness as paradox: Consensus and conflict in conceptions of organizational effectiveness*. *Management Science*, 32(5), 539–553.
- Cameron, K.S., & Whetten, D.A. (1983a). *Organizational effectiveness: One model or several*. Dans K.S. Cameron & D.A. Whetten (Eds.), *Organizational effectiveness: A comparison of multiple models* (pp. 1–24). New York: Academic Press.
- Cameron, K.S., & Whetten, D.A. (1983b). *Some conclusions about organizational effectiveness*. Dans K.S. Cameron & D.A. Whetten (Eds.), *Organizational effectiveness: A comparison of multiple models* (pp.261–277). New York: Academic Press.
- Coulon M. (2001). *Pédagogies nouvelles et compétences psychosociales*, Paris : L'Harmattan.
- Coulet, J.C. (2011). *La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences*. *Le travail humain*, 74, 1-30.
- Demazière, D., Roquet, P. & Wittorski, R. (2012). *La professionnalisation mise en objet*. Paris : L'Harmattan.
- Demailly, L. (1998). *Évaluer les établissements scolaires: enjeux, expérience, débats*. Paris : l'Harmathan.
- Del-Rey A. (2012). *Le succès mondial des compétences dans l'enseignement. Histoire d'un détournement*. Collège international de philosophie

- Del-Rey, A. (2010). *À l'école des compétences : de l'éducation à la fabrique de l'élève performant*. Paris, La Découverte
- Demeuse, M., et Strauven, C. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*. Bruxelles, De Boeck Université
- Demeuse, M., Baye, A., Staeten, M.H., Nicaise, J., & Matoul, A. (2005). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles, De Boeck Université
- Djellal R. Talneau S. (2006). *L'insertion des jeunes sortis de l'enseignement supérieur*, (document généré le 07 Novembre 2017 à 13 : 10 sur google scholar)
- De Ketele J.M. (1983). *Les facteurs de réussite à l'université*. Humanistes chrétiennes, Vol ? 26, n°4,
- De Ketele. J.-M. (1989). *L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation. Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société*. Le rendement de l'enseignement universitaire, 3, 73-83.
- De Ketele, J.-M. (1992). *Texte introductif*. In ACCT (éd.), *Contraintes de l'ajustement structurel et avenir de l'éducation t de la formation dans les pays francophones en développement (pp.43-75)*. Bordeaux : Actes du Colloque international de l'ACCT.
- De Ketele, J.-M. (1997). *L'enseignement supérieur au 21e siècle (document d'orientation)*. In BREDA (éd.), *Consultation de la région Afrique préparatoire à la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur (pp. 1-25)*. Dakar, BREDA.
- De Ketele J.M. (2000). *Approche socio-historique des compétences dans l'enseignement*. Dans Christian Bosman, François-Marie Gérard et Xavier Roegiers (dir.), *Quel avenir pour les compétences (p. 84-92)*. Bruxelles, Éditions De Boeck
- De Ketele J.M. (2010). *La pédagogie universitaire : un courant en plein développement*, Revue française de pédagogie n°172, Juillet-Septembre, consultable, revue.org
- Dehem, P. (1971). *Équité scolaire et différenciation en Allemagne fédérale*. Revue française de pédagogie, 15, 22-36.
- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Depover, C. (15/02/2010). *L'éducation dans les pays en développement et l'aide internationale*. Université de Mons.
- Dia, A. I. (2005). « *Déterminants, enjeux et perceptions des migrations scientifiques internationales africaines : le Sénégal* », Global migration perspectives, n° 32.

- Diop B., (2016). *Réformer l'enseignement supérieur au Sénégal ? Conception, mise en oeuvre et conséquences du L.M.D.* Thèse de doctorat, n° FPSE 631, Genève.
- Diop B., (2017). *La réforme LMD au Sénégal : point de vue des étudiants, Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique,*
- Dubar, C. (2001). *La construction sociale de l'insertion professionnelle.* Education et sociétés, 7, 23-36.
- Dunkin M. J. (1986), *Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement.* In M.Crahay & D.Lafontaine (Eds.), *L'art et la science de l'enseignement.* Bruxelles : Labor, p. 39-80
- Dubois P. (1997), *Les stratégies de l'offre de formation,* Formation Emploi, n° 58, avril-juin, pp. 13-26.
- Dupuis, P. (2004). L'administration de l'éducation : quelles compétences. *Éducation et francophonie*, 32 (2), 133 - 157.
- Durkheim E. (1985). *Education et sociologie,* Parie, PUF
- Ela J. M. (1971). *La plume et la pioche. Réflexion sur l'enseignement et la société dans le développement de l'Afrique noire.* Editions Clé, Yaoundé, p. 1-58.
- ESSOGO A. (2006). *Cameroun: « Université: la professionnalisation monte d'un cran »,* Cameroon Tribune, Yaoundé, 7 Février 2006
- Eury X. (2002). *La crise de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne francophone : une analyse économique des causes et voies possibles de redressement ».* Thèse pour le doctorat ès sciences économiques, université de Dijon.
- Evola R. (2013). *Manuel d'enquête par questionnaire en sciences sociales expérimentales,* Yaoundé, Université de Yaoundé I,
- Éyébiyi, E. P. (2011). « *L'alignement de l'enseignement supérieur ouest-africain* », Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs
- Fabre, M. (2009). Qu'est-ce que problématiser ? Genèses d'un paradigme. *Recherches en éducation*, 6, 22-33.
- Fafunwa, A.B. (1974). *History of education in Nigeria [Histoire de l'éducation au Nigéria],* Londres, George Allen et Unwin,
- Fall, M., (2010). « *Migration des étudiants sénégalais* », Hommes et migrations.

- Felouzis, G., (2008). « *Des mondes incertains : les universités, les diplômés et l'emploi* », Formation emploi
- Feudjio Y. B. D. (2007). *L'adoption du système « LMD » par les universités du Cameroun : enjeux, contraintes et perspectives*. Revue de l'enseignement supérieur en 37 Afrique. CODESRIA, Vol. 7, n°1 et 2, Dakar, p. 141-157.
- Filliettaz, L., de Saint-Georges, I. & Duc, B. (2008). *Vos mains sont intelligentes ! : Interactions en formation professionnelle initiale*. Université de Genève : Cahiers de la section des sciences de l'éducation, 117.
- Fleiss, J.F. (1981). *Statistical methods for rates and proportions*. New York: John Wiley.
- Fonkeng Epah G. et Chaffi C. (2012), *Précis de méthodologie pour étudiants et chercheurs en sciences scolaires et sciences humaines*, Yaoundé, non publié
- Fouda Ndjodo M. (2012), *Les réformes de gouvernance dans l'enseignement supérieur Camerounais*. Yaoundé, Unesco
- Fozing I. (2011). *L'éducation au Cameroun, entre crises et ajustements économiques*, Paris, l'Harmattan
- François Grin (2005) *L'enseignement Des Langues Étrangères Comme Politique Publique*. Paris, Haut Conseil De L'évaluation De L'école, Rue Dutot 75015
- Françoise Cros, De Ketele, J. M., Martial Dembélé, Michel Develay, Roger-François
- Gauthier, et al. (2009). *Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique. [Rapport de recherche]*. Centre international d'études pédagogiques (CIEP).
- Gather Thurler, M. (1994). *L'efficacité des établissements ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit*. Évaluation et analyse des établissements de formation.
- Gather Thurler, M. (2000 c). *Au-delà de l'innovation et de l'évaluation : instaurer un processus de pilotage négocié*. Évaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques, 181-195.
- Gather Thurler, M., Perrenoud, P. (2004). « *Professionnalisation et formation des chefs d'établissement* », La revue des Échanges (AFIDES) 21(3).
- Gather Thurler, M. (2000 a). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris, ESF

- Gayraud, L. (2009). *La professionnalisation dans l'enseignement supérieur*. Marseille, CEREQ.
- Garonna, P., & Ryan, P. (1989). *Le travail des jeunes, les relations professionnelles et les politiques sociales dans les économies avancées*. Formation Emploi, 25, 78-90.
- Gervais, M. (1998). *Repenser le concept d'évaluation de l'efficacité d'une organisation*. Revue canadienne d'évaluation de programme, 13(2), 89–112.
- Gervais, M. (sous presse). *La simulation : Une approche innovatrice appliquée au domaine de l'évaluation de programme*. Mesure et évaluation en éducation.
- Gibson, J.L., Ivancevich, J.M., & Donnely, J.H. (1991). *Organizations: Behavior, structure, processes*. Homewood, IL, Irwin.
- Gourène G. Zoro Bi, Bekro Y.A. Ehouan Ehilé. (2006). *Aperçu de la réforme LMD*, Université d'Abobo-Adjamé - Université de Bouaké - l'Université de Cocody
- Ghouati A. (2014). *La réforme de l'enseignement supérieur au prisme de l'employabilité : le cas de l'Algérie*, Paris, L'Harmattan.
- Ghouati A. (2013). *Conception de la « compétence » et de la « professionnalisation dans la réforme LMD en Algérie, communication au séminaire EXIFORMAM – Expertise internationale de la formation au Maghreb*, LEST IREMAM, Aix-en-Provence 11 -12
- Ghouati A. (2012). *La dépossession. Réformes, enseignement supérieur et pouvoirs au Maghreb*, Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée, N°131,
- Ghouati A. (2016). *Conception de la "compétence" et de la " professionnalisation " dans la réforme LMD en Algérie*, Éditions L'Harmattan/Collection Europe-Maghreb Ghouati
- Glaymann, D. (2014). *Le stage dans l'enseignement supérieur, un dispositif riche de promesses difficiles à tenir*, Éducation et socialisation, vol. 3,

- Ghiglione, R et Matalon, B. (1991). *Les enquêtes sociologiques : Théories et pratique*. Paris, Armand Colin. 301 p.
- Giret, J.F., Lopez, A. & Rose, J. (2005). *Des formations pour quels emplois ?* Paris : La Découverte.
- Giret J.-F. (2003), « *L'évolution du déclassement à l'embauche des jeunes en France* », *Working-Paper présenté lors des premières rencontres « Jeunes et Société en Europe et autour de la Méditerranée »*.
- Giret J.-F. et Lemistre P. (2004). *Le déclassement à l'embauche des jeunes : vers un changement de la valeur des diplômés ?*, Brussels Economic Review, Special Issue in Economics of Education and Human Resources, vol. 47, n° 3, pp.483-503.
- Giret J.-F. (2005). *Quand les jeunes s'estiment déclassés*, in *des formations pour quels emplois*, Giret Lopez et Rose eds., *La découverte collection recherche*, pp.279-288.
- Giret J.-F. et Lemistre P. (2008). *Les théories du filtre et du signalement*, in Paul J.-J. et Rose J. *Le tour des relations formation-emploi-travail en cinquante questions*, Dunod ed.
- Godechot O. et Gurgand M. (2000). *Quand les salariés jugent leur salaire*, *Économie et Statistique*, n° 331, pp. 3-24.
- Goldschmid, M. L. (1990). *La réussite professionnelle des diplômés universitaires*. In Association internationale de pédagogie universitaire (éd.), *Actes du Congrès de l'AIPU* (pp. 417-425). Québec : Université Laval.
- Goudiaby, J. A., (2009). Le Sénégal dans son appropriation de la réforme LMD : déclinaison locale d'une réforme mondiale (ISSN 0851-7762), *JHEA/RESA*, vol. 7, Nos 1&2, 2009, p. 79-93.

Goux D. et Maurin E. (1994). *Éducation, expérience et salaire*, Économie et Prévision, n°116, pp.155-178.

Goux et Maurin, (2007). *Expansion de l'enseignement supérieur et chômage des jeunes : une évaluation de la réforme française, 1985-1995*, document de travail PSE.

Grawitz M. (2001), *Méthode des sciences sociales 11e éd.* Paris, Dalloz,

Grawitz M. (2004), *Lexique des sciences sociales 8e éd.* Paris, Dalloz

Green A., Preston, J. et Sabates R. (2003). "Education, equality and social cohesion", Compare, vol.33, n°4, pp.451-468.

Greenan N. (1999). *Technologies de l'Information et de la Communication, Productivité et Emploi : Deux Paradoxes*, in E. Brousseau & A. Rallet sld, *Technologies de l'Information, Organisation et Performances Economiques*, Commissariat Général du Plan, Paris,

Graddy, K. Et Stevens, M. (2003). *The impact of school inputs on student performance: an empirical study of private schools in the United Kingdom*, Discussion Paper, 146, Department of Economics, University of Oxford.

Grégoire, R. (1992). *La formation du personnel de direction de l'école*. Beauport, Québec : Réginald Grégoire Inc.

Grégoire, R. (1998). *La formation du personnel de direction de l'école aux États-Unis: points de repère d'une réforme*. Beauport, Québec : Réginald Grégoire Inc.

Grisay, A. (1983). *Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités ?* In : Evalua

- Guba, E., & Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1986). *The countenance of fourth generation evaluation: Description, judgment and negotiation*. *Evaluation Studies Review Annual*, 11. 70–88.
- Harrison, M.I. (1987). *Diagnosing organizations: Methods, models, and processes*. Newbury Park, CA, Sage
- Gurgand M. et Maurin E, (2007). *A large-scale experiment: wages and educational expansion in France*, document de travail, PSE.
- Gurgand M., (2005). *Economie de l'éducation par Coll*. Repères, éd. La Découverte.
- Hartog J. (2000). *Overeducation and earnings: where are we, where should we go?* *Economics of Education Review*, vol. 19,n° 2, pp. 131-148.
- Hanushek E., (1979). “*Conceptual and Empirical Issues in the Estimation of Educational Production Functions*.”, *Journal of Human Resources*, Vol. 14, n°3, PP.351-388.
- Hanushek E., (1986). “*The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools*”, *Journal of Economic Literature*, Vol. 24, n° 3, PP 1141-1177
- Hanushek E., (1997). “Assessing the Effects of School Resources on Students Performance: An Update“, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 19, n°2, PP 141-164
- HCéée, (2006). *Objectif 50 % d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur*. Rapport du Haut comité éducation-économie-emploi

- Huard, V. (2011). *L'approche par compétences : essais de modélisation dans le master « métiers de l'éducation et de la formation »*. Education permanente, 188, 131-146.
- Hugon P., Gaud M. Et Penouil M. (Dir, 1994). *Crises de l'éducation en Afrique*, n° spécial de l'Afrique contemporaine, 172 p
- Ikando P. K. (2009). Défis du passage au LMD dans les universités congolaises : cas de l'Université de Kinshassa. *Revue de l'enseignement supérieure en Afrique*, vol 7, n°1 et 2, Codesria, Dakar, p. 95-120
- Huberman, A. M. (1983). *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation*. Lausanne : Presse centrale
- Huberman M. (1989). *Le Cycle de vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*, Neufchatel, Delachaux et Niestlé
- Hetzl P. (2006). *De l'université à l'emploi, Rapport au Premier ministre, Commission du débat national Université- Emploi*
- Joubert, P. (1991). *La pratique de l'évaluation dans le contexte de la réforme de la loi sur les services de santé et de services sociaux: Un processus de construction et de reconstruction*. Actes du colloque sur l'avenir de l'évaluation au Québec (pp. 15–27).
- Jobert, G. (2002). *La professionnalisation entre compétence et reconnaissance sociale*. Dans M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (dir.), *La professionnalisation des formateurs* (p. 247-260). Bruxelles : De Boeck.
- Jonnaert P. (2011). *Sur quels objets évaluer des compétences ?*, Éducation & Formation, Montréal, Qc., Canada, H3C 3P8.

- Jonnaert P, Barrette J, Masciotra D, Yaya M. (2006). *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de "l'agir compétent"*. Genève, UNESCO: IBE
- Josette S. et al. (2005) : *Mise en place du LMD (Licence-Master-Doctorat)*. Ministère de 'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. 12 p.
- Justman M. et Thisse J-F. (1997). *Faut-il régionaliser l'enseignement supérieur ?* Revue économique, 48 (3), p. 569-577.
- Jonnaert, P., M. Ettayebi, et R. Defise. (2009). *Curriculum et compétences : un cadre opérationnel*. Brussels: De Boeck.
- Jonnaert P. (2015). *Indicateurs pour valider un curriculum*, Chaire UNESCO de développement curriculaire Université du Québec à Montréal
- Juan Carlos T., Renato O. et Massimo A. (2013). *L'importance du débat actuel autour du curriculum*, UNESCO-BIE,
- Jean-Marc Lange, Jean-Louis Martinand. (2010). *Curriculum de l'EDD : principes de conception et d'élaboration*. Colloque International "Éducation au développement durable et à la biodiversité: concepts, questions vives, outils et pratiques",
- Kakdeu L. M. (2014). *Cameroun : Manque de professionnalisation de l'enseignement*, Libre Afrique, un regard alternatif sur le continent, www. Libre Afrique.org,
- Kletz F., Pallez F. (2003). *La constitution de l'offre de formation révèle-t-elle une politique d'établissement ?* in G. Férouzis (dir.), *Les mutations actuelles de l'université*, Paris, PUF,
- Koch R. (1988). *Duale und schulische Berufsausbildung zwischen Bildungsnachfrage und Qualifikationsbedarf: Kurzfassung eines deutsch-französischen Vergleichs*. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und technologie-
- BMBF. Kudakwashe M. (2013). *L'élaboration d'un curriculum pour l'introduction des cours de Français langue étrangère au Centre de Formation Continue de Lupane State University*, Faculté de Lettres, Université du Cap
- Karsenti, T et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche évaluative*. La recherche en éducation : étapes et approches, Saint Laurent : ERPI. 213-228.
- Krugman P. (1974). *L'éducation et les problèmes de l'emploi dans les pays en développement*. BIT, Genève, p.1-26.

- Koenen AK, Dochy F, Berghmans I. (2015). *A phenomenographic analysis of the implementation of competence-based education in higher education*. *Teaching and Teacher Education*. ; 50:1-12
- Lange J. M., Martinand J. L. (2010). *Curriculum de l'EDD : principes de conception et d'élaboration. Colloque International "Éducation au développement durable et à la biodiversité: concepts, questions vives, outils et pratiques", Digne les Bains, Digne Les Bains, France. pp.118-136, INTI-International Network of Territorial Intelligence.*
- Laurent, D. (1995). *L'évolution de l'enseignement supérieur et l'adaptation de l'université aux exigences de son environnement économique et social*. Rapport inédit au ministre de l'Éducation nationale de la France.
- Lang V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*, Paris, Presses universitaires de France.
- Laveault, D. (2007). *Quelles compétences, quels types de validité pour l'évaluation*, in L., Bélair, D., Laveault et C., Lebel (Éd.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*, (p. 25-50). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Lauwerier T, Akkari A. (2013). *Quelles approches pour réformer le curriculum et l'école en Afrique? Constats et controverses*. *Revue Africaine de Recherche en Education*. (5):55-64.
- Lê Thanh Khôi.(1967). *L'industrie de l'enseignement*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris, Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2006). *Ingénierie et évaluation des compétences*. (5e éd.). Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2011). *Apprendre à agir et à interagir en professionnel compétent et responsable*. *Education permanente*, 188, 97-111.
- Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Editions Eyrolles : Paris.
- Legendre M-F. (2008a). *Défis et enjeux dans le passage du curriculum officiel au curriculum réel*, in Ettayebi, M., Jonnaert, P., & Opertti, R., (ed.), *Logique de compétences et développement curriculaire (pp. 41-58)*, Paris, l'Harmatan
- Legendre M-F. (2008b). *La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changement en profondeur ? Dans François Audigier,*

Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question* (p. 27-50). Bruxelles : De Boeck Université,

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (2^e édition). Montréal, Guérin.

Legendre R. (2002). *Stop aux réformes scolaires pour dénouer la crise maintenant*, Montréal, Guérin,

Legendre R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Guérin. 1554 p.

Lessard, C. et R. Bourdoncle (1998). *Les formations professionnelles universitaires. Place des praticiens et formalisation des savoirs pratiques : utilités et limites*, In D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de l'éducation à l'enseignement*, Québec et Bruxelles, AQUFOM et De Boeck Université,

Lessard C. et Bourdoncle R. (2002). *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle*, Revue Française de Pédagogie, n° 139

Le nouveau Paris. (2006). *Les métiers de l'accueil touristique et de l'hospitalité en Ile-de-France : référentiel de compétences*, Paris, comité régional tourisme, Paris Ile-de-France

Landshere (DE) V. (1992). *Éducation et formation*, Paris, PUF

Lessard, C. Tardif, M. et Lahaye, L. (1990). *Pratique de gestion, régulation du travail enseignant et nouvelle professionnalité*. In C. Lessard, M. Perron et P. W. Bélanger, *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années*, Québec : Institut québécois de recherche

Lessard C. Altet M. Paquay L. et Perrenoud Ph. (2004). *Les savoirs professionnels des enseignants, comprendre les apports des sciences humaines et sociales*, In Lessard C. Québec et Bruxelles, AQUFOM et De Boeck Université

Legendre, M. F. (2007), Quelques caractéristiques des compétences et leurs incidences sur l'évaluation. Dans Laveault, D. ; Lebel, C. ; Bélair L. (Dir.) *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*, 169-180. Ottawa, Ont. Presses de l'Université d'Ottawa.

Leconte, R et Rutman, L. (1982). *Introduction aux méthodes de recherche évaluative*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Legendre, R. (1993-2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (1^{re} et 3^e éd.) Montréal : Guérin.

- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, (3e éd.). Montréal : Ed. Guérin.
- Legendre, M.-F. (2008). *La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changement en profondeur*, in F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon, (Éd.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question*, (p. 27-50). Bruxelles : De Boeck-Université.
- Lemistre, P. (2008). *Objectif 50 % de diplômés de l'enseignement supérieur versus déclassement des jeunes*, Céreq, LIRHE, centre associé au Céreq pour la région Midi-Pyrénées
- Lewin, A.Y., & Minton, J.W. (1986). *Determining organizational effectiveness: Another look and an agenda for research*. *Management Science*, 32(5), 514–538.
- Lewis, J. Jr. (1989). *L'école prix d'excellence : avec les meilleures entreprises pour modèles*. Bruxelles, De Boeck.
- Linard, M. (2001). « *Concevoir des environnements pour apprendre : l'interaction humaine, cadre de référence* », in *Revue Sciences et Techniques éducatives*, vol. 8, n°3-4, Paris, Hermès, 211-238.
- Lison, C., Bédard, D., Beaucher, C., & Trudelle, D. (2014). *De l'innovation à un modèle de dynamique innovatrice en enseignement supérieur*. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*
- Lungu-Badea G., Pop M. (2001). *Repères pour l'évaluation en traduction*
Lund H. (1993), *combattre le chômage par la formation professionnelle : le rôle de la ville*, Étude et travaux n°33, conseil de l'Europe
- Loarer, E. (2004). *Le développement des compétences chez l'adulte : modèle descendant et modèle ascendant*. Dans V. Hajjar (dir.), *Modèles et méthodologies d'analyse des compétences*. Toulouse : Maison des Sciences de l'homme.
- Louis, R. et Bernard, H. (2004). *L'évaluation des apprentissages en classe : théorie et pratique*. Laval, Québec : Beauchemin.
- Loosli C. (2016). *Analyse du concept « approche par compétences »*. *Rech Soins Infirm.* ;(124):39-52.
- Looney, J., Cannon, J. et Grandrieux, D. (2005). *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. Paris : OCDE.
- Makosso B., et al (2009). *Enseignement supérieur en Afrique francophone : Crises, réformes et transformations*. Série livre du CODESRIA, Dakar, 130 p.

- Mangez, É. (2008). *Réformer les contenus d'enseignement : une sociologie du curriculum*. Paris : Presses universitaires de France.
- Maillard, D. & Veneau, P. (2006). Les licences professionnelles. Formes et sens pluriels de la « professionnalisation » à l'université. *Sociétés contemporaines*, 62, 49-68.
- Marcy, Y. (2010). *La professionnalisation des diplômes universitaires : la gouvernance des formations en question* (Thèse de doctorat inédite en sociologie). Université de Nancy.
- Maubant, R. & Roger, L. (2012). *Situations d'enseignement-apprentissage, situations de formation, et situations de travail : vers une nouvelle configuration du triangle pédagogique*. Dans D. Demazière, P. Roquet & R. Wittorski (dir.), *La professionnalisation mise en objet*. Paris, L'Harmattan.
- Martineau, S. (2005). *L'observation en situation : Enjeux, possibilités et limites*. *Recherches qualitatives*, (2), 5-17.
- Masciotra, D., Medzo, F. et Jonnaert, Ph. (Éd.). (2010). *Vers une approche située en éducation. Réflexions, pratiques et standards*. Montréal, Cahiers scientifiques de l'ACFAS4, (111).
- Maingari D. (1997). *La professionnalisation de l'enseignement au Cameroun, Des sources aux Fins*, Recherche et Formation n°25
- Martin E. et Ouellet M. (2012). *Les mécanismes d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur*, IRIS
- Marsollier C. (1998). *Ouverture et résistance des enseignants du premier degré à l'égard de l'innovation : sens et fondements*, in Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle : revue internationale, CERSE, Caen, décembre, n° 4/1998.
- Marsollier C. (1999). *Innovation pédagogique et identité professionnelle de l'enseignant: le concept de "rapport à l'innovation"*, Recherche et formation, INRP, n°31, pp.11-29.
- Mballa Owono R. (1999). *Introduction à la recherche en sciences sociales*, Inédit, ENS, 5e année
- Mead, G.H. (1913). The social self. *Journal of philosophy, psychology and scientific methods*, 10, 374-380.
- Meirieu Ph. (1991). *Apprendre... oui, mais comment ?*, Paris, ESF éditeur, 8' éd.
- Melouki, M.H., (dir.). *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*. Ste-Foy, Qc. : Presses de l'Université Laval.

- Mezzena, S. (2011). *L'expérience du stagiaire en travail social : le point de vue situé de l'activité*. Pensée plurielle, 26, 37-51.
- Meuret, D. (2000). *Les recherches sur l'efficacité et l'équité des établissements scolaires, leçons pour l'inspection*. Université de Bourgogne : IREDU
- Michael Stephan Schiro. (2008). *Curriculum theory, conflicting visions and enduring concerns*. Sage Publications
- Milliken, G.A., Johnson, D.E. (1989). *Analysis of messy data: Non replicated experiments*. New York: Van Nostrand/Reinhold.
- Möbus, M., et Verdier, E. (1997). *La construction des diplômés professionnels en Allemagne et en France*. CEREQ-BREF, 130, 1-4.
- Motier-Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé. La micro culture de classe en classe de mathématiques*. Berne: Peter Lang.
- Morin, E. (2005), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil.
- Morin, E. (2010), *La Voie*. In C. Dartiguepeyrou (Ed.), *Prospective d'un monde en mutation* (pp. 21-39). Paris: L'harmattan,
- Moynagh, W.D. (1993). *La présentation et la vérification de l'information sur l'efficacité: De la théorie à la pratique*. Ottawa, ON: Fondation canadienne pour la vérification intégrée.
- Muriel Henry et Maryse Bournel Bosson, (2014). « *La professionnalisation dans l'enseignement universitaire : un processus dialogique ?* », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(2)
- Musial, M., Pradère, F., & Tricot, A. (2012). *Comment concevoir un enseignement ?* Bruxelles : De Boeck,
- Nanzhao, Z. et Muju, Z. (2007). *Educational reform and curriculum change in China: a comparative case study*. Genève : BIE. En ligne : <http://www.ibe.unesco.org>
- Nebout-Arkhurst P. (2011). *Réforme du curriculum : quelle modélisation pour quelle professionnalisation des enseignants ?* Liens 14 –Fastef –UCAD
- Ndié S. (2006), *Rédiger et soutenir un mémoire de fin de formation*, Paris, Harmattan
- Ndiaye Diouf, Djibril. (2011). *Tous les clignotants sont au vert*. Le Monde de l'éducation,
- Nisbet, R.E., & Wilson, T. (1977). *Telling more than we can know: Verbal reports and mental processes*, *Psychological Review*, 134, 231–259.

- Niane B. (2003), *L'amélioration de la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne par décentralisation et diversification des systèmes offerts – Impliquer et responsabiliser pour une citoyenneté scolaire*, Biennale ADEA, Synthèse thématique
- Ntebe Bomba G. (1996). *Propos pédagogiques, pourquoi enseigner ? pourquoi apprendre ?* Imprimerie Nationale, Yaounde,
- Ndongko, T. M. and Tambo, L. I. (2000). *Educational development in Cameroon 1961-1999; issue and perspectives*, Nkemnji Global Tech, Platteville, Madison USA
- Nguiamba, V. P. (2021). *Computer studies curriculum in Cameroon secondary schools; from policy to implementation and practices*, Cheihk Anta Diop, Collection Univers, Pédagogique en Mutation
- Nguiamba, V. P. (2021). *Evaluating, the implementation of a technology-based curriculum*, Cheihk Anta Diop, Collection Univers, Pédagogique en Mutation
- Nguyen V. A. (2014). *Enjeux de l'intégration du Cecrl Aux Universités de Langues Étrangères du Vietnam*, *Linguistica*, Ljubljana University Press, Faculty of Arts, Cadre européen commun de référence pour les langues - regards croisés, 54 (1), 10.4312/linguistica.54.1.471-484.
- Nguyen D.Q, Blais J.G. (2007). *Approche par objectifs ou approche par compétences ? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique*. *Pédagogie Médical.*; 8(4):232-51.
- Nkeng et Mambeh. (2007). *Curriculum Development, Supervision and Education*
- Obin, J P. (1992). *L'organisation scolaire et la démocratie : dix ans de projets d'établissement dans le second degré en France*. *Savoir- Éducation-Formation*, 4, 631-640.
- Obin, J P. (2001). *Le projet d'établissement en France : mythe ou réalité*. *Politiques d'éducation et de formation*, 1.
- Obin, J.P. (2012). « *Responsabilités, éthique et déontologie des personnels de direction* » Conférence à l'ESEN le 29 mai 2012, www.jpobin.com.
- OCDE. (1988). *La notion de productivité' dans les établissements d'enseignement supérieur*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- OCDE. (1992a). *Education at a glance. OCDE indicateurs / Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris: OCDE.

- OCDE. (2001). *Gestion des établissements, de nouvelles approches*. Paris : Collection Des innovations dans l'enseignement.
- OCDE. (2003). *Réseaux d'innovation, vers de nouveaux modèles de gestion des écoles et des systèmes*. Paris : Collection L'école de demain.
- OCDE. (2018). « *Définition et classification des programmes d'enseignement : Mise en oeuvre pratique de la CITE 2011* », dans *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics : Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, Éditions OCDE, Paris
- Opertti, R. (2008). *Les approches par compétences et la mise en œuvre du curriculum en Amérique latine : processus en cours et défi à relever*, in M. Ettayebi, Ph. Jonnaert et R. Opertti, (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*, (p. 79-100). Paris, L'Harmattan.
- Ouellet R. (1987), *Effet de l'organisation scolaire des études sur la réussite scolaire*. In *Revue des sciences de l'éducation*, 13, n°1, pp. 85-97,
- Ouellet F. (1999). « *De l'adaptation comme re-création. À propos de L'embarquement de la Reine de Saba de Michel Butor* », *Andrée Mercier et Esther Pelletier (dir.), L'adaptation dans tous ses états*, Québec, Nota bene, p. 111-137.
- Ouellet, F. & Baillargeon, G. (2004). *Analyse de données avec SPSS pour Windows*. Québec : Les Éditions SMG,
- Ouellet F. (1999). « *Improvisation sur Butor* », dans *Michel Butor, Entretiens*. Quarante ans de vie littéraire, vol. 3 (1979-1996), éd. Joseph K, p. 249-253,
- Oyono, A. D. (2009, octobre). *Évaluation des performances professionnelles et maîtrise des « positions » et de la « discipline » dans la gestion des établissements scolaires d'enseignement secondaires au Cameroun*. Mémoire, Université Senghor d'Alexandrie.
- Paba J. F. (2016). *Formation professionnelle dans le cadre de l'alternance des fonctionnaires-stagiaires titulaires d'un master MEEF*, Aix-en-Provence, Marseille
- Pahl D. (2006). *Relations entreprise et universités : Etat de lieux des partenariats cinq ans après*, IMS-Entreprendre pour la cité, 11 rue Barbet-de-Jouy
- Pasche Gossin, F. (2006). *La réflexion sur les pratiques professionnelles : Un dispositif pédagogique permettant de faire vivre l'alternance ?* Actes de la recherche, n.5,
- Pavlov, I. P. (1927), *Les réflexes conditionnels ...*, traduit par N. et G. Gricouroff. Paris, Alcan,

- Paquay L., Carlier, G., Collès L., & Huynen, A.-M. (2002). *L'évaluation des compétences chez l'apprenant*. Louvain-La-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Paquay L. (2007). *A quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas de pratiques enseignantes ?* In, Behrens : *La qualité en éducation*, Presses de l'université du Québec,
- Parlier M. (2009). *La construction des parcours professionnels*, Education permanente
- Pastré P. (1999). *L'ingénierie didactique professionnelle*. In Carré P. & Caspar P. *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris, Dunod, 404-416,
- Pastré, P. et R. Samurçay. (2001). *Travail et compétence : un point de vue de didactiens. Activité de travail et dynamique des compétences*, in Je Leplat et M. de Montmollin, (dir.), *Les compétences en ergonomie*, (p. 147-160). Toulouse, Octares.
- Pastré, P. (2004). Introduction. Recherche en didactique professionnelle, in R. Samurçay et P. Pastré, (dir.), *Recherches en didactique professionnelle*, (p. 1-14). Toulouse : Octares.
- Pastré, P. (2005a). Apprendre par la résolution de problèmes : *le rôle de la simulation*. Dans P. Pastré (dir.), *Apprendre par la simulation* (p. 17-40). Toulouse : Octares.
- Pastré, P. (2005b). Genèses et identités. Dans P. Rabardel & P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement* (p. 232-260). Toulouse : Octares.
- Pastré, P. (2005c). *La deuxième vie de la didactique professionnelle*. Education permanente, 165, 29-46.
- Pastré, P. (2009). Le but de l'analyse du travail en didactique professionnelle : développement et/ ou professionnalisation ? Dans M. Durand & L. Filliettaz (dir.), *Travail et formation des adultes* (p. 159-189). Paris : Presses universitaires de France.
- Pastiaux G. et J. (2006). *La pédagogie*, 3e édition, Nathan, Paris.
- Pellanda Dieci, S., Weiss, L. & Monnier, A. (2012). *La contribution de la formation initiale à la construction de l'identité professionnelle des enseignants du secondaire*. Dans D. Demazière, P. Roquet & R. Wittorski (dir.), *La mise en objet de la professionnalisation* (p. 237-260). Paris, L'Harmattan.
- Pelletier, G. (Éd.) (1999). *Former les dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action*. Paris : De Boeck, Université.

- Pelletier, G. (2006). « La professionnalisation de la gestion scolaire : défis, enjeux et pistes d'action », *La revue des Échanges*, 23 (3), 9-15.
- Perrenoud, P. (1996). Évaluer les réformes scolaires, est-ce bien raisonnable ? *Mesure et Évaluation*, 19, (2), 53-58.
- Perrenoud, P. (2001 a). *Du pilotage partagé au pilotage négocié. Introduction à l'Université d'été : « Le pilotage pédagogique : exercice partagé ? »*, Montpellier, 22-27 août 2000.
- Perrenoud, P. (2001 b). *L'établissement scolaire entre mandat et projet : vers une autonomie relative*. Université de Montréal/AFIDES, Autonomie et décentralisation en éducation : entre projet et évaluation, 39-66.
- Perréard Vité, A. & Leutenegger, F. (2007). *Formation des enseignants : vers une professionnalisation par une formation en alternance*. Dans F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation* (p. 121-142). Bruxelles : De Boeck.
- Pépin, Y. (1994). *Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation*, *Revue des sciences de l'éducation*, (20)1, 63-85.
- Pepper, D. (2008). *Primary curriculum changes : direction of travel in 10 countries*, QCA International Unit, 10 p. En ligne : <http://www.inca.org.uk>
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Perret F. (2004). *Synthèse de la conférence internationale, Réussir l'éducation en Afrique : : l'enjeu des langues*, Sèvre 27-28 Mars 2004, ciep,
- Peillon V. (2004). *Discours d'ouverture de la conférence internationale, Réussir l'éducation en Afrique : l'enjeu des langues*, Sèvre 27-28 Mars 2004, ciep,
- Pérennès, L. & Duhaut D. (2009). *Le e-PPP à l'Université Bretagne-Sud : processus d'orientation, traçabilité des compétences et projet de l'étudiant*, *Colloque international de l'Association Francophone d'Éducation Comparée (AFEC) : orientation et mondialisation*, Dijon,
- Piaget J. et Inhelder B. (1959). *Genèse des structures logiques et élémentaires*, Paris, Delachaux et Niestle, Neuchatel,
- Piaget, J. (1923). *Le Langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé
- Piaget J. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé Compayré, G. (1893). *L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant*. Paris, Hachette.
- Piaget J. (1970). *Psychologie et épistémologie*, Paris, édition Gonthier

- Poczta J. (1987). *La définition des objectifs pédagogiques*, ESF éditeur, 3^e éd.
- Pont, B, Nusche, D, Moorman, H. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires: politiques et pratiques*. 1 Paris : OCDE, 219 p.
- Progin, L. (2014). *Devenir chef d'établissement : le désir de leadership à l'épreuve de la réalité*. Thèse, Université de Genève.
- Progin, L, Etienne, R, Pelletier, G. (2019). *Diriger un établissement scolaire : tensions, ressources et développement*. Paris : De Boeck Supérieur.
- Puren, C. (2002). « *Perspective actionnelles et perspective culturelle en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle*. » *Langues modernes « L'interculturel »* 3, 55–71.
- Puren, C. (2006) « De l'approche communicative à la perspective actionnelle.» *Le Français dans le monde* 347, 37–40.
- Puren, C. (2011). *Mises au point de/sur la perspective actionnelle*. 26 juillet 2011. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011e/>.
- Rabardel, P. (2005). *Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir*. Dans P. Rabardel & P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement* (p. 11-30). Toulouse : Octares.
- Raynal F., Rieunier A. (1987). *Définir des objectifs pédagogiques : pourquoi ? comment ?* Abidjan,
- Raynal, F. A.et Rieunier. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF.
- Reesao (2008). *Guide de formation du LMD : À l'usage des institutions supérieures d'Afrique francophone*. Accra, 108 p.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris, ESF.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. et Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école - Apprentissage et évaluation*, Bruxelles : De Boeck.
- Rey, A. (2000). *Professionnalisation*. Dans *Dictionnaire de la langue française*. Paris : Le Robert.
- Rey B. et al... (2007). *Les compétences à l'école*, Bruxelles, De Boeck Éducation

- Rey B. (2008). *La notion de compétence permet-elle de répondre à l'obligation de résultats dans l'enseignement ? L'obligation de résultats en éducation*, Edition Boeck,
- Richer, J. J. (2005). *Le cadre européen commun de référence pour les langues : Des perspectives d'évolution méthodologique pour l'enseignement/apprentissage des langues ?* 2 juin 2011. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine1/richer.pdf>.
- Rich, J. (2006). *Autonomies et projets pour les établissements scolaires: Comparaisons avec l'Amérique latine : le cas du Chili*. Carrefours de l'éducation, 21, (1), 173-184.
- Robert, J. P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE, nouvelle édition revue et augmentée*. Paris : Éditions Ophrys. 1ère édition en 2002.
- Robert, J.P., Rosen E. (2010). *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris : Éditions Ophrys.
- Rosen E. (2009). « *Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue*. » *Le Français dans le monde/Recherches et application* 45, 487–498.
- Robottom I., Hart P. (1993). *Research in Environmental Education – Engaging the Debate*. Geelong (Australie) : Deakin University Press,
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2008). *L'approche par compétences dans le monde : entre uniformisation et différenciation, entre équité et iniquité*, *Revue in Direct*, (10), 61-77.
- Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis*, Bruxelles, De Boeck.
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation*, Bruxelles, De Boeck.
- Robert, B. (2014). *Situation d'apprentissage et évaluation*. [En ligne] : <http://www.robertbibeau.ca/sae.html#3>
- Rodet, J. (2000). *La rétroaction, support d'apprentissage ? Distances*, Téluc/UQÀM, 2000, <http://jacques.rodet.free.fr/Site%20documentaire/fad.htm>
- Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Romainville, M. (2007). *Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Romainville, M. (1996). *L'irrésistible ascension du terme « compétence » en éducation*. *Enjeux*, 37 (38), 132-142.

- Rose, J. (2008). *La professionnalisation des études supérieures. Tendances, acteurs et formes concrètes*. Dans *Les chemins de la formation vers l'emploi : 1ère biennale formation-emploi-travail*, Relief 25, 43-58.
- Rossi J.P. (1989). *La méthode expérimentale en psychologie*, Paris, Bordas
- Tagliante, C. (2005), *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris: CLE International,
- Tardieu C. (2006). « *L'évaluation en langues : quelles perspectives ?* », Les Cahiers de l'Acedle 2, 217–235.
- Roux P. Y. (2011). *Quelques documents pour préciser la notion de Curriculum*. Cap-Vert.
- Royer, C. (2012). *La recherche qualitative au service du changement*. Revue électronique de méthodologie (ARQ), 31 (02) [En ligne] : [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero31\(2\)/numero-mplet.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero31(2)/numero-mplet.pdf)
- Sargent, C., Byrne, A., O'Donnell, S. (2010). *Thematic probe. Curriculum review in the INCA countries*, International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Interent Archives, juin 2010, 93 p.
- Sall, H., N. (1996). *Efficacité et équité de l'enseignement supérieur : quels étudiants réussissent à l'université de Dakar*. Tome 2.
- Sall, H., N., & De Ketele, J.-M. (1997). « *L'évaluation des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité* ». *Mesure et évaluation en éducation*. Vol. 19, n°3.
- Sall H. N. (2007). *Enjeux et perspectives d'une réforme institutionnelle : Les universités africaines face au processus de Bologne*. UCAD, Dakar, 16 p.
- Savadogo, B. (2009). *Développer et mettre en œuvre une formation selon l'approche par les compétences*.
- Sawchuk, P., Duarte, N. & Elhammoumi, M. (2006). *Critical perspectives on activity. Exploration across education, work and every day life*. New-York : Cambridge University Press.
- Smart School Project Team. (1997). *The Malaysia Smart School : an MSC flagship application. A conceptual blueprint, Kuala Lumpur*, Malaisie, Ministère de l'éducation,
- Santerre R. (1968). *L'école coranique de la savane camerounaise*, EPHE, Paris

- Stavrou S. (2011). *La professionnalisation comme catégorie de réforme à l'université en France*, De l'expertise aux effets curriculaires p : 93-109
- Stavrou S. (2011). *La professionnalisation des formations universitaires. De l'expertise aux effets curriculaires*, Cahier de la recherche sur l'éducation et les savoirs, no 3,
- Schultz, T.W. (1961). « *Investment in Human Capital* », *American Economic Review*, 51,
- Scheffler I. (2003). *Le langage de l'éducation (Trad. M. Le Du)*. Paris : Klincksieck
- Schumpeter J. (1965). *Histoire de l'analyse économique, trad. Fr.* Paris, Payot
- Schwartz, L. (1987). *Où va l'enseignement supérieur? (Rapport du Comité national Au présent de la République)*. Paris: Gallimard
- Springer, C. (1996). *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*, Gap, Ophrys.
- Springer, C., Koenig-Wisniewska, A. (2007). « *Du journal intime aux réseaux sociaux* », in *Le Français dans le monde*, n° 351, mai-juin, Paris, CLE International,
- Springer, C. (2008). « *Évaluer les apprentissages dans les environnements numériques* », in *Les Cahiers du GEPE*, Université de Strasbourg, en cours de publication.
- Springer C. (2010). *La dimension sociale dans le CECR: pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif*. *Canadian Modern Language Review / La revue Canadian des langues vivantes*, Université of Toronto Press, 66 (4), pp.511-523.
- Sorel, M. (2008). *À propos de la professionnalisation : le retour du sujet*. *Savoirs*, 17, 37-50.
- Stroobants, M. (2007). *La fabrication des compétences, un processus piloté par l'aval ?* *Formation emploi*, 99, 89-99.
- Schultz P., (1988). « *Education Investment and Returns* », *Handbook of Development Economics*, Vol 1, PP 542 -627.
- Shepherd R., (1970). *Theory of Cost and Production Functions*, Princeton N.J., Princeton University Press.

- Solomon L., (1985). *“Quality of Education and Economic Growth”*, Economics of Education Review, Vol.4, N°4, PP.273–290.
- Schroder, H.M. (1989). *Managerial competence: The key to excellence*. Dubuque, IO: Kendall/Hunt.
- Tambo, L. I. (2003). *Cameroon national education policy since the 1995forum*, Limbe, Design house
- Tambo, L. I. (2003). *Principles and methods of teaching, first edition*, University of Buea
- Tambo, L. I. (2012). *Principles and methods of teaching, second edition*, University of Buea
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques,
- Tardif, J. (1997). *La construction des connaissances : les consensus*, Pédagogie collégiale, vol. 11, n° 2,
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chancelière Éducation.
- Tehio V. (2010). *Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires*, CIEP, département d'enseignement général, avenue Léon-Journault, France.
- Tsafak G. (1989). *La crise du développement et les systèmes éducatifs africains*, in col. Afrique Unie, n°1,
- Tsafak G. (2001). *Comprendre les sciences de l'éducation, Yaoundé*, Presses universitaires d'Afrique,
- Tsafak G. (2004). *Méthodologie générale de la recherche en éducation*, Yaoundé, CUSEAC.
- Tchomga P. Kuété M. et al. (2014). *Suivi – évaluation des diplômés de la faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Dschang au Cameroun et problématique de leur insertion en milieu professionnel*. Université de Dschang

- Tedga P. J. M (1989) : *L'enseignement supérieur en Afrique noire francophone: La catastrophe ?* Paris, L'Harmattan, 215 p.
- Tedesco J. C., Renato O. et Massimo A. (2013). *L'importance du débat actuel autour du curriculum*, UNESCO-BIE,
- Université de Bourgogne (2016). *Référentiel commun des études LMD*, Document à l'usage de la communauté universitaire,
- Vanhulle, S. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. Dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation* (p. 7-38). Bruxelles : De Boeck. Florence Parent & Jean Jouquan. *Penser la formation des professionnels de la sante. Une perspective intégrative*, De Boeck, pp.315-330, 2013,
- Vial, M. (1987). "Évaluer n'est pas mesurer", Les Cahiers pédagogiques n° 256, p.16 repris dans le numéro hors-série, L'évaluation, 1991, p.34/35,
- Vygotsky, L.S. (1933/1998). *Théorie des émotions*. Paris, L'Harmattan.
- Vygotsky, L.S. (1934/85). *Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire*. Dans B. Schneuwly & J.P. Bronkard (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui* (p. 95-117). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé
- Vinay, J.P., Darbelnet, j. (1958). *Méthode de traduction*. Paris, Didier.
- Vincens J., Chirache S. (1992). *Rapport de la commission "Professionnalisation des Enseignements Supérieurs"*, Haut comité Éducation et Économie,
- Watson, J. B. (1914). *Behavior; an introduction to comparative psychology*. New York, Henry Holt,
- Wittorski R. (1998). *De la fabrication des compétences*, Éducation Permanente n°135,
- Wittorki R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris, L'Harmattan.
- Wittorski R. (2008). *Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés*. Formation Emploi n°101,
- Wittorski R. (2008). *Colloque «Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur »*. Angers 2011 Beckers J. Compétences et identité professionnelle,
- Wittorsky, R. (2012). *La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités*, Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, vol. 28, n o 1,

Xavier Greffe. (1997). *La mise en place de formations initiales en alternance : enjeux, problèmes et solutions*

Zakaria, Zarinpoush F. (2006). *Guide d'évaluation de projet à l'intention des organismes sans but lucratif. Méthode et étapes fondamentales pour procéder à l'évaluation de projets*. Toronto, Imagine Canada.

Zakaria, N. A. (2007). *Dictionnaire de didactique. Concepts clés à l'usage des enseignants*. Beyrouth : Éditions

Thèses et Mémoires

Barbara Ndior, Mai (2013). *Les Universités publiques à l'épreuve de la professionnalisation des études dans la réforme LMD. Le cas du Sénégal*.

Coulibaly S. A. (2017). *L'appropriation des pratiques d'évaluation intégrée à l'apprentissage dans un contexte d'approche par compétences par les enseignants du secondaire au Mali*. Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Edang Nnang. (2013). *L'approche par compétences dans les pays en développement : effets des réformes curriculaires en Afrique subsaharienne*. Éducation. Université de Bourgogne, France

Gervais, M. (1996). *Étude exploratoire des domaines de référence utilisés par différents acteurs lors de l'évaluation de l'efficacité de programme*. Thèse de doctorat. Département de mesure et évaluation. Faculté des sciences de l'éducation. Ste-Foy, QC: Université Laval.

Kamgué N. (2021). *Perspectives de compétences dans l'employabilité des jeunes, recherche sur l'insertion professionnelle des demandeurs d'emploi dans l'arrondissement de foubot*. Sciences de l'éducation, Université de Yaoundé 1

Kudakwashe Mahanya. (2013). *L'élaboration d'un curriculum pour l'introduction des cours de français langue étrangère au centre de formation continue de Lupane State University*. Université du Cap

Djeumeni Tchamabe M. (2010). *Les pratiques pédagogiques des enseignants avec les TIC au Cameroun entre politiques publiques et dispositifs techno-pédagogiques; compétences des enseignants et compétences des apprenants; pratiques publiques et pratiques privées*. Éducation. Université René Descartes - Paris V, Français.

Liechti V. (2006). *Du capital humain au Droit à l'éducation: Analyse théorique et Empirique d'une capacité*. La Faculté des Sciences économiques et sociales de l'Université de Fribourg (Suisse)

- Sall, H. N. (1996). *Efficacité et équité de l'enseignement supérieur. Quels étudiants réussissent à l'université de Dakar ?* Thèse de doctorat d'Etat en sciences de l'éducation non publiée. Université Cheikh Anta Diop (Sénégal), Dakar.
- Ovah M. S. (2012). *Approche curriculaire du système éducatif et développement de l'orientation-conseil dans l'enseignement supérieur au Cameroun*, Mémoire DEA, CUSEAC/ENS Yaoundé
- Ovah M. S. (2020). *Le rôle de l'orientation conseil dans le développement curriculaire des compétences au sein des systèmes des formations : le curriculum de l'orientation-conseil comme appui à la performance de l'enseignement supérieur au Cameroun*, Sciences de l'éducation, Université de Yaoundé 1
- Xavier Sido. (2005). *Répertoire des recherches sur l'enseignement professionnel*, Mémoire de Master 2 recherche didactique des sciences et technique de l'école normale supérieure de Cachan,
- Zambo A. A. (2018). *Innovations curriculaires et professionnalisation de l'enseignement supérieur cas du département d'allemand de la faculté des arts, lettres et sciences humaines (falsh) de l'université de Yaoundé 1*. Mémoire Master 2, sciences de l'éducation, Université de Yaoundé 1.

Rapports, Textes Officiels et Lois

- Cedefop. (2003). *Évolution récente dans le domaine de la formation et de l'enseignement professionnels (FEP) dans les États membres*, septembre 2002 à février 2003. Thessaloniki :
- Cedefo & Training And Employment Authority-Fas. (2004). *Le système de formation professionnel en Irlande : une brève description*, Luxembourg, EUR-OP, Cedefop Panorama n°86.
- Cedefop. (2004). *Le système de formation et d'enseignement professionnels aux Pays-Bas : brève description*, Luxembourg : EUR-OP, Cedefop Panorama n°86.
- Cedefop Flash. (1990). *Éducation et formation professionnelle en Europe, analyse des aspects dynamiques de l'éducation et de la formation professionnelle, flux de personnes et flux financiers*, Luxembourg, CEDEFOP flash, 01.
- Cameroun. (2009). *Document de Stratégie pour la croissance et l'emploi au Cameroun*. Cameroun

- Cameroun. (2013). *Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation (2013-2020)*. Cameroun
- Confemen. (1995). *L'éducation de base : vers une nouvelle école, Document de réflexion et d'orientation*. Dakar, CONFEMEN. Les Cahiers du CREAD n°96 /2011 99
- Confemen. (1998). *L'Enseignement Primaire au Cameroun Investigations et diagnostics pour l'amélioration de la qualité du système éducatif, une Étude réalisée dans le cadre du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN*, Yaoundé.
- Confemen. (1999). *Évaluation des niveaux de performance des élèves de la 10^{ième} et 7^{ième} année pour une contribution à l'amélioration de la qualité de l'enseignement primaire à Madagascar*. Une étude réalisée dans le cadre du programme d'analyse des systèmes éducatifs
- Confemen. (2001). *Stratégie pour une réforme réussie des systèmes éducatifs : document de réflexion et orientations*. Dakar, CONFEMEN
- Confemen. (2004a). *Les enseignants contractuels et la qualité de l'école publique fondamentale publique au Mali : quels enseignements ?* Dakar, CONFEMEN
- Confemen. (2004b). *Stratégie de renforcement du financement et de la gestion en vue de l'amélioration, de l'accès et de la qualité de l'éducation/formation : document de réflexion et orientations*, Dakar. CONFEMEN
- Confemen. (2005). « *Diagnostic de la qualité de l'enseignement primaire au Bénin : enquête PASEC* ». Dakar, CONFEMEN
- Confemen. (2006). *La qualité de l'éducation en Mauritanie : quelles ressources pour quels résultats ?* Dakar, CONFEMEN
- Confemen. (2006). « *Mémoire et Cadre d'action de la gestion Scolaire* », Actes de la 52^e session ministérielle de la CONFEMEN de Niamey (Niger), Dakar, CONFEMEN
- Confemen. (2007). « *Le défi de la scolarisation universelle* ». Résumé du rapport PASEC. Cameroun
- Confemen. (2008a). « *Contribution au dialogue politique en éducation : la communication pour une bonne gouvernance des systèmes éducatifs* ». Dakar, CONFEMEN
- Confemen. (2008b). « *Scolarisation primaire universelle qualité de l'éducation en Afrique Subsaharienne francophone : de la problématique enseignante aux questions de gestion* ». Dakar, CONFEMEN

- Confemen. (2008). Enseignement secondaire et perspectives. *Document de Réflexion et d'Orientation*. Dakar, CONFEMEN.
- FLSH. (2015). La dialectique du savoir et du savoir-faire. Dschang, Université de Dschang
- Groupe de Travail sur l'Enseignement Supérieur de l'ADEA, juillet 1999; *La réforme d'un système national d'enseignement supérieur : L'exemple du Cameroun*. Cameroun
- M. Gérard Aschieri, Mandature 2010-2015 – Séance du 25 septembre 2012. *Rapporteur Réussir La Démocratisation De L'enseignement Supérieur : L'enjeu Du Premier Cycle*.
- Minedub. (2018). Curriculum De L'enseignement Primaire Francophone Camerounais Niveau 3: Cycle des approfondissements (CM1-CM2). Cameroun
- Jonnaert, P. (2015). *Indicateurs pour valider un curriculum*. CUDC-UQAM, BIE,
- INS. (2002a). *Deuxième enquête camerounaise auprès des ménages : Pauvreté et éducation au Cameroun en 2001*
- INS. (2002c). *Deuxième enquête camerounaise auprès des ménages : Pauvreté et marché du travail au Cameroun en 2001*.
- INS. (2002d). *Annuaire Statistique du Cameroun en 2006*.
- INS. (2004). *Base des données de l'enquête auprès des établissements scolaires et services déconcentrés du MINEDUC*
- INS. (2005). *Enquête sur le suivi des dépenses publiques et la satisfaction des bénéficiaires les secteurs de l'éducation et de la santé : phase II. Volet éducation, rapport principal*.
- INS. (2006a). *Annuaire Statistique du Cameroun en 2006*.
- INS. (2008). *Troisième enquête camerounaise auprès des ménages (ECAM III). Rapport Préliminaire*.
- Loi n° 98/004 du 14 Avril 1998, *portant sur l'orientation de l'éducation au Cameroun*.
- Loi n° 005 du 16 Avril 2001 *portant sur l'orientation de l'enseignement supérieur au Cameroun*.
- Miner, J.B.(1988). Effectiveness in organizations. Dans J.B. Miner (Ed.), *Organizational behavior: Performance and productivity* (pp. 33–71). New York: Random House.

- MINEDUC. (1995). *États Généraux de l'Éducation*. Rapport Principal.
- MINEDUC. (2001). *L'évaluation de l'éducation pour tous en l'an 2000*, rapport de l'État camerounais.
- MINEDUC. (2004). *Carte scolaire du Cameroun*. Annuaire Statique
- Ministère de L'éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Étude des pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation (2002). *Cadre général d'élaboration des programmes d'études professionnelles*, Bibliothèque nationale du Québec.
- MESRS. (2003). *Réforme des enseignements supérieurs en Algérie*, Alger, MESRS
- MESRS. (2007). *Réforme des enseignements supérieurs en Algérie*, Alger, MESRS
- MESRS. (2011). *Guide pratique de mise en œuvre et de suivi du LMD*, Alger, MESRS
- Minesec. (2015). *Annuaire statistique du MINESEC*, Yaoundé : imprimerie Nationale
- Minesup. (2012). *Les réformes de gouvernance dans l'enseignement supérieur Camerounais*. Programme d'appui à la composition technologique et professionnelle de l'enseignement supérieur (PRO-ACTP),
- Minesup. (2012). *L'alternance dans l'enseignement supérieur*, programme d'appui à la composition technologique et professionnelle de l'enseignement supérieur (PRO-ACTP),
- Minesup. (2012). *Référentiel pour l'évaluation institutionnelle des établissements d'enseignement Supérieur et de recherche dans les états membres du Cames*, Yaoundé, programme d'appui à la composition technologique et professionnelle de l'enseignement supérieur (PRO-ACTP),
- Minesup. (2015). *Annuaire statistique de l'Enseignement Supérieur au Cameroun*, Division des Études, de la Prospective et des Statistiques Cellule des Statistiques,
- Minesup, (2015). *Normes universitaires, applicables dans les établissements d'enseignement supérieure au Cameroun*, Yaoundé, programme d'appui à la composition technologique et professionnelle de l'enseignement supérieur (PRO-ACTP),

- Minesup, (2015). *Cadrage académique de la professionnalisation des enseignements universitaires au Cameroun*, Yaoundé, programme d'appui à la composition technologique et professionnelle de l'enseignement supérieur (PRO-ACTP)
- Minesup (2016). *Analyse de l'offre de formation des Universités d'État en 2015 : Rapport au ministre de l'enseignement supérieur*
- Minesup (2018). *Références et lignes directrices en matière d'enseignement*, Yaoundé, programme d'appui à la composition technologique et professionnelle de l'enseignement supérieur (PRO-ACTP)
- Minesup (2018). *Lignes Directrices en Matière de Professionnalisation des enseignements universitaires au Cameroun*, Yaoundé, programme d'appui à la composition technologique et professionnelle de l'enseignement supérieur (PRO-ACTP),
- Mingat A. Khadij M.M.S & EL Hassene O. (2002). *Analyse de l'éducation primaire au Sénégal sur la base de l'enquête de ménages MICS2000 et de données de démographie scolaire*, Banque Mondiale,
- Office Québécois de la langue française, (2004), Grand Dictionnaire Terminologique [En ligne]. Québec: Office Québécois de la langue française; [Consulté le 12 juin 2021]. Disponible: [http:// www.granddictionnaire.com](http://www.granddictionnaire.com)
- Ongba R. (2014). *Les pratiques et enjeux de la professionnalisation des études universitaires L'exemple de la traduction/interprétation*, Colloque International, Liège-22, 23et 24 octobre 2014,
- Pasec (2002). *Le programme de formation initiale des maîtres en Guinée et la double vacation. Les résultats d'une étude thématique du PASEC miméo*. Dakar : PASEC/CONFEMEN,
- Pasec (2006a). *La qualité de l'éducation au Tchad. Quels espaces et facteurs d'amélioration ?* Dakar : CONFEMEN,
- Pasec (2006b). *La qualité de l'éducation en Mauritanie. Quelles ressources pour quels résultats ?* Dakar : CONFEMEN,
- Papesac (2011). *Une expertise sous régionale au service de la formation et de l'emploi*, Yaoundé, PAPESAC
- Plante, J., & Côté, M. (1993). *TRIAGE: Technique d'animation d'un groupe expert*. Texte non-publié.

Quinn, R.E., & Rohrbaugh, J. (1983). *A spatial model of effectiveness criteria: Towards a competing values approach to organizational analysis*. *Management Science*, 29(3), 363–377.

Revue internationale d'éducation de Sèvres, (2011), Modèles de curricula et politiques curriculaires en Italie,

Unesco. (1991). *Rapport mondial sur l'éducation 1991*. Paris; UNESCO

Unesco. (1993). *Rapport mondial sur l'éducation 1993*. Paris; UNESCO

Unesco. (1995). *Changement et développement dans l'enseignement supérieur, document d'orientation*, Paris, UNESCO

ANNEXES

ANNEXE 1

Programme du Département de Lettres Trilingues, Université de Dschang

Licence de Lettres Trilingues
(option : Anglais – Français – Italien)

SEMESTRE I

A. Unités d'enseignement obligatoires			Volume horaire				
Codes UE	Codes cours	Intitulés	Crédits	Total	CM	TD/TP	TPE
UE11 Langue italienne	ITA111	Initiation à l'italien (Corso per principianti)	4	60	30	15	15
	ITA112	Grammaire italienne I (Corso elementare)	4	60	30	15	15
	ITA113	Compréhension et expression orale et écrite I	2,5	37,5	20	12	5,5
UE12 Langue française	FRA111	Grammaire normative	3	45	30	10	5
	FRA113	Linguistique générale	3	45	30	10	5
UE13 Langue anglaise	ENG111	Introduction to English	3	45	30	10	5
	ENG113	Comprehension and Creative writing	3	45	30	10	5
Total 1			22,5	337,5	200	82	55,5
B. UNITE D'ENSEIGNEMENT TRANSVERSALE							
UE14 Ethique & TIC	ETH111	Ethique	3	45	30	10	5
	TIC111	Informatique	2	30	15	10	5
C. COURS OPTIONNELS (L'étudiant choisit un cours)							
UE15	ITA120	I linguaggi settoriali	1,5	22,5	15	4	3,5
	FRA116	Variétés du français					
	ENG117	Varieties of English					
D. COURS LIBRES (L'étudiant choisit un cours)							
UE16		- Activités sportives - Communication - Arts de spectacle - Allemand - Espagnol - Psychologie de l'enfant	1	15	10	3	2
Total 2			7,5	112,5	70	27	15,5
Total 1 + 2 :			30	450	270	109	71



SEMESTRE 2

A. Unités d'enseignement obligatoires				Volume horaire			
Codes UE	Codes cours	Intitulés	Crédits	Total	CM	TD/TP	TPE
UE21 Langue italienne	ITA211	Grammaire italienne 2	3	45	30	10	5
	ITA212	Linguistique italienne	3	45	30	10	5
	ITA213	Compréhension et expression orale et écrite 2	2,5	37,5	20	10	7,5
UE22 Langue française	FRA223	Rhétorique et stylistique	4	60	30	15	15
	FRA224	Expression orale et écrite	3	45	30	10	5
UE23 Langue anglaise	ENG212	English Phonetics and phonology	3	45	30	10	5
	ENG213	Structure of English	4	60	30	15	15
Total 1			22,5	337,5	200	80	57,5

B. COURS TRANSVERSAL

UE24	FRA225	Introduction à la sociolinguistique	4	60	30	20	10
------	--------	-------------------------------------	---	----	----	----	----

C. COURS OPTIONNELS (L'étudiant choisit un cours)

UE25	ITA220	I problemi della traduzione	3,5	52,5	30	15	7,5
	FRA226	Panorama des théories linguistiques					
	ENG218	Introduction to pragmatics					
Total 2			7,5	112,5	60	35	17,5
Total 1 + 2 :			30	450	260	115	75

SEMESTRE 3

A. Unités d'enseignement obligatoires				Volume horaire			
Codes UE	Codes cours	Intitulés	Crédits	Total	CM	TD/TP	TPE
UE31 Littérature italienne	ITA311	Histoire de la littérature italienne	4	60	30	15	15
	ITA312	Les genres littéraires : roman, théâtre, poésie	3	45	30	10	5
	ITA313	Analyse des textes littéraires	3,5	52,5			



UE32 Littérature française	FRA331	Panorama de la littérature française et francophone	3	45	30	10	5
	FRA334	Initiation à la littérature comparée	3	45	30	10	5
UE33 Littérature anglaise	ENG311	Survey of English Literature to the present	3	45	30	10	5
	ENG312	Introduction to American Literature	3	45	30	10	5
Total 1			22,5	337,5	210	77	50,5

B. COURS TRANSVERSAL

UE34	TIC311	Informatique	3	45	30	10	5
------	--------	--------------	---	----	----	----	---

C. COURS OPTIONNELS (L'étudiant choisit un cours)

UE35	ITA320	Le poétique del Novecento	2	30	15	10	5
	FRA337	Les grands courants littéraires					
	ENG317	African Literature in English					

D. COURS LIBRES (L'étudiant choisit un cours)

UE36		- Activités sportives - Communication - Arts de spectacle - Allemand - Espagnol - Psychologie de l'enfant	2,5	37,5	20	10	7,5
Total 2			7,5	112,5	65	30	17,5
Total 1 + 2 :			30	450	275	107	68

SEMESTRE 4

A. Unités d'enseignement obligatoires				Volume horaire			
Codes UE	Codes cours	Intitulés	Cré dits	Total	CM	TD/ TP	TPE
UE41 Culture italienne	ITA411	Géographie italienne	3	45	30	10	5
	ITA412	Histoire de l'Italie contemporaine	3,5	52,5	30	12	10,5
	ITA413	Culture et civilisation italiennes	4	60	30	15	15
UE42 Culture	FRA441	Grands moments de l'histoire de la France	3	45			



ANNEXE 2

Programme Département d'Allemand Université de Yaoundé I (Niveau Licence)

TEXTE DU DEPARTEMENT D'ETUDES GERMANIQUES POUR LIVRET DE L'ETUDIANT

Le Département d'Allemand (Langues, Littératures et Civilisations Germaniques), autrefois appelé Section d'Allemand, a vu le jour en 1977 avec au départ une vingtaine d'étudiants.

Aujourd'hui, près de 600 étudiants sont régulièrement inscrits selon le système LMD, aussi bien en UE fondamentales, transversales qu'optionnelles.

Formation

Les cours au Département d'Allemand sont conçus de manière à permettre à l'étudiant de maîtriser: les règles de la phonétique allemande, la lecture et l'analyse des textes littéraires d'auteurs allemands, la lecture des journaux allemands, l'histoire allemande et des pays de langue allemande, la grammaire allemande, la traduction et l'expression en allemand, la stylistique comparée, le roman allemand, le théâtre allemand, la poésie allemande, la linguistique allemande, l'histoire des idées, les relations germano-africaines, la littérature moderne et contemporaine, les grands classiques allemands, l'analyse du discours, les théories linguistiques, la culture politique en Allemagne, l'histoire socio-économique de l'Allemagne, la rédaction et la confection d'un travail scientifique entre autres, et ce, progressivement, du niveau 1 au niveau 5, voire 6, 7 et 8.

Spécificités

Les étudiants du Département d'Allemand achèvent leur formation du 1^{er} cycle aux 3 niveaux avec une spécialisation dans les modules suivants : **Langue, Littérature et Civilisation**. Cette spécialisation leur octroie un certain nombre de compétences transversales ou spécifiques. Parmi les compétences transversales, l'on cite entre autres

La compétence en

- Médiation culturelle
- Traduction et Interprétation (Allemand-Français-Allemand)
- Communication Interculturelle
- Enseignement de la langue allemande au secondaire

Parmi les compétences spécifiques, l'on note en LINGUISTIQUE la compétence en :

- Promotion des contacts culturels ;
- gestion du contact et des acquisitions parallèles et successives des langues ;
- recherche scientifique avec usage des instruments propres aux sciences sociales (recueil des données linguistiques, analyses quantitatives, qualitatives, statistiques etc. des corpus linguistiques) ;
- Compréhension et Interprétation du signe linguistique et non linguistique (sémiolinguistique), des interférences linguistiques et culturelles ;

- Analyse du discours ;
- Analyse stylistique et diachronique de la langue et de l'écriture.

Les compétences spécifiques en Littérature et Civilisation se résument comme suit :

La compétence en

- Promotion des contacts culturels ;
- Compréhension et Interprétation des contenus historiques, stylistiques et culturels ;
- Analyse du discours, Interprétation du signe littéraire (sémiotique, symbolique) et des faits historiques ;
- Comparaison des littératures, des textes historiques ;
- Recherche scientifique avec usage des instruments propres aux sciences humaines, recueil des données littéraires et historiques, analyses statistiques des corpus littéraires et historiques ;
- Reconstruction et Déconstruction de la mémoire culturelle, Lecture de l'écriture ancienne, de la tradition orale.

Débouchés

La place de l'allemand dans le contexte mondial actuel est sans équivoque. L'Allemagne étant le leader économique sur le plan européen, sa langue occupe une place prépondérante et offre à ceux qui maîtrisent sa culture et son histoire, des perspectives de carrières aussi bien dans la diplomatie, l'enseignement, la traductologie, que dans les ONG de développement venues d'ailleurs, oeuvrant ou travaillant avec l'Allemagne. Le Département d'Allemand est resté jusqu'ici l'un des rares départements à ne pas former des chômeurs. La plupart des licenciés en allemand trouve leur compte dans l'enseignement secondaire après une formation en DIPES I et II ou non, et les meilleurs qui réussissent à franchir le niveau de MASTER II ont la possibilité de poursuivre leurs études dans un pays germanophone grâce à l'octroi d'une bourse du DAAD, ou peuvent préparer un Doctorat sur place. Ci-dessous quelques perspectives d'emploi dont les étudiants peuvent tirer profit après leur formation:

- Auto-Emploi (traduction/interprétariat; relecture/métiers liés aux compétences scripturales entre autres) ;
- Enseignement ;
- Recherche scientifique ;
- Métiers du livre, de la documentation et de l'édition ;
- Métiers de l'écrit, du journalisme et de la communication ;
- Métiers du tourisme et du développement durable ;
- Diplomatie ;
- Administration générale.

NIVEAU I

Codes	Intitulés	Enseignants	SM	CM	TD	VOL.HP	Horaire effectif	CR
ALL 111	Conversation et phonétique		2	1	1			6
ALL 121	Lecture et Analyse des textes d'auteurs allemands		1	1	1			6
ALL 131	Lecture des journaux		1	1	1			6
ALL 141	Introduction à l'histoire de l'Allemagne et Connaissance des pays germanophones		1	1	1			6
ALL 151	Traduction I		1	1	1			6
ALL 112	Compréhension, Expression et Traduction		2	1	3			6
ALL 122	Introduction à l'histoire de la littérature allemande		2	1	3			6
ALL 132	Grammaire normative et Expression écrite		1	1	3			6
ALL 142	Introduction aux études linguistiques et littéraires		1	1	3			6
ALL 152	Formation Bilingue		1	1				6

NIVEAU II

Codes	Intitulés	Enseignants	SM	CM	TD	VOL.HP	Horaire effectif	CR
ALL 211	Stylistique comparée et Traduction		1	1	1			6
ALL 221	Roman allemand		1	1	1			6
ALL 231	Analyse des textes littéraires		1	1	1			6
ALL 241	Médias allemands		1	1	3			6
ALL 251	Traduction II		1	1	1			6
ALL 212	Grammaire et Expression écrite		2	1	1			6
ALL 222	Linguistique allemande et Analyse synchronique		2	1	1			6
ALL 232	Théâtre allemand		2	1	1			6
ALL 242	Histoire sociopolitique et culturelle de l'Allemagne		2	1	2			6
ALL 252	Formation Bilingue		2	1				6

NIVEAU III

Codes	Intitulés	Enseignants	SM	CM	TD	VOL.HP	Horaire effectif	CR
ALL 311	Linguistique et Analyse synchronique		1	1	1			6
ALL 321	Poésie allemande		1	1	1			6
ALL 331	Histoire des idées		1	1	1			6
ALL 341	Traduction		1	1	1			6
ALL 351	Traduction III		1	1				6
ALL 312	Grands classiques		2	1	1			6
ALL 322	Littérature et société		2	1	1			6
ALL 332	Littérature comparée		2	1	1			6
ALL 342	Littérature moderne et contemporaine		1	1	1			6
ALL 352	Formation Bilingue		2	1	1			6
ALL 314	Linguistique et didactique des langues secondes		2	1	1			6
ALL324	Analyse du discours		2	1	1			6
ALL 334	Linguistique contrastive		2	1	1			6
ALL 344	Phonologie et pragmatique		1	1	1			6
ALL 316	Histoire des idées		2	1	1			6
ALL 326	Histoire socio-économique de l'Allemagne		2	1	1			6
ALL 336	Culture Politique de la RFA		2	1	1			6

ANNEXE 3

Programme du Département d'Espagnol, Université de Douala (Niveau Licence)

PROGRAMME DU NIVEAU I

SEMESTRE I

CYCLE LICENCE

Code UE	Intitulé des cours	Nombre d'Heures			TOTAL	Nombre de Crédits
		CM	TD	TP		
MENTION						
UE METHODOLOGIE INTRODUCTION A LA LANGUE ESPAGNOLE		25	20		45	5
UE FONDAMENTALES	TECHNIQUES DE REDACTION	25	20		45	5
	LITTERATURE ITALIENNE	25	20		45	5
	HISTOIRE DE L'ITALIE CONTEMPORAINE	25	20		45	5
	PHONETIQUE ITALIENNE	25	20		45	5
UE PROFESSIONNELLE						
PRO 101	Initiation à l'Entrepreneuriat et au Management	20		10	30	5
UE TRANSVERSALE						

SPECIALITE *

SEMESTRE II

Code UE	Intitulé des cours	Nombre d'Heures			TOTAL	Nombre de Crédits
		CM	TD	TP		
MENTION						
UE METHODOLOGIE INTRODUCTION A LA LANGUE ESPAGNOLE		25	20		45	5
UE FONDAMENTALES	DIDACTIQUE DES LANGUES ET LITTERATURES	25	20		45	5
	FORMATION BILINGUE	25	20		45	5
	TRADUCTION ET EXPRESSION ORALE ET ECRITE	25	20		45	5
	ITALIEN DES AFFAIRES	25	20		45	5
UE PROFESSIONNELLE						
PRO 102	Les Organismes de financement des projets de l'entrepreneuriat jeunes mis en place par l'état du Cameroun	20		10	30	5
UE TRANSVERSALE						



NIVEAU II

[Handwritten signatures and notes]

[Handwritten signatures and notes]

Code UE	Mention	Intitulé des cours	SPECIALITE				Nombre de Crédits
			CM	TD	TP	TOTAL	
UE METHODOLOGIE INFORMATIQUE		TECHNIQUES DE REDACTION	25	20		45	5
UE FONDAMENTALES		LITTERATURE ITALIENNE	25	20		45	5
		CIVILISATION ITALIENNE - RELATIONS ITALO-CAMEROUNAISE	25	20		45	5
		LINGUISTIQUE ITALIENNE	25	20		45	5
PRO 201		Economie générale et Modèle économique camerounais Montage et Gestion des projets	20		10	30	5
UE TRANSVERSALE							

SEMESTRE II

Code UE	Mention	Intitulé des cours	SPECIALITE				Nombre de Crédits
			CM	TD	TP	TOTAL	
UE METHODOLOGIE DIDACTIQUE DES LANGUES ET LITTERATURES		ITALIEN DES AFFAIRES 2	25	20		45	5
UE FONDAMENTALES		FORMATION BILINGUE	25	20		45	5
		TRADUCTION ET EXPRESSION ORALE ET ECRITE	25	20		45	5
		LANGUE ESPAGNOLE	25	20		45	5
UE PROFESSIONNELLE		PRO 202 Initiation à la comptabilité, à la Fiscalité et régimes d'entreprises Stage en entreprise (mois d'août)	20		10	30	5
UE TRANSVERSALE							



NIVEAU III

SEMESTRE I

Code UE	MENTION Intitulé des cours	SPECIALITE			Nombre de Crédits
		CM	TD	TF	
UE METHODOLOGIE	Littérature Italienne III	25	20		5
UE FONDAMENTALES	Grammaire normative Italienne	25	20		5
	Italien des affaires	25	20		5
	Traduction et expression orale et écrite	25	20		5
	Linguistique	25	20		5
UE PROFESSIONNELLE					
PRO 321	Code du travail, Déontologie et éthique des affaires	20		10	5
UE TRANSVERSALE					

SEMESTRE II

Code UE	MENTION Intitulé des cours	SPECIALITE			Nombre de Crédits
		CM	TD	TF	
SPECIALISATION : LANGUE ET LINGUISTIQUE					
	* SYNTAXE ITALIENNE	25	20	45	5
	* TRADUCTION ET INTERPRETATION	25	20	45	5
UE METHODOLOGIE DIDACTIQUE DES LANGUES ET LITTERATURES					
	TECHNIQUES DE REDACTION	25	20	45	5
UE FONDAMENTALES					
	STAGE LINGUISTIQUE	25	20	45	5
	FORMATION BILINGUE	25	20	45	5
SPECIALISATION : LITTERATURE ET CIVILISATION					
	* LITTERATURE ITALIENNE	25	20	45	5
	* CIVILISATION ITALIENNE	25	20	45	5
UE METHODOLOGIE					
UE FONDAMENTALES					

ANNEXE 4

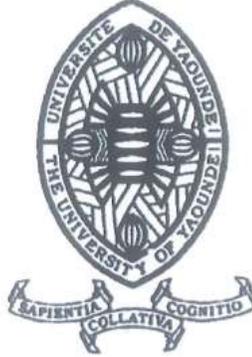
REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES HUMAINE, SOCIALE
ET EDUCATIVES

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



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace – Work – Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

POST GRADUATE SCHOOL FOR
THE SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCE

DOCTORAL RESEARCH UNIT FOR
SCIENCE OF EDUCATION

N°...179...../20/UIYI/FSE/VDSSE/

Yaoundé, le.....

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur MOUPOU Moïse**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant **ZAMBO ABESSOLO ANDRE**, matricule **15X3067**, est inscrit en thèse de Doctorat Ph.D dans mon établissement, Département *Curricula et Évaluation*, Filière : *Curricula et Évaluation*; Spécialité : *Qualiticien en Éducation*.

L'intéressé doit effectuer des travaux de recherches en vue de l'obtention de son diplôme de Doctorat Ph.D. Il travaille sous la direction du **Professeur IVO LEKE TAMBO**, Professeur Titulaire des Universités. Son sujet porte sur: « *Programmes des langues étrangères dans l'enseignement supérieur au Cameroun et Opportunités d'emplois* ».

Je vous saurai gré de bien vouloir mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider.

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

Fait à Yaoundé, le 17.7.2020.....

Pour le Doyen, Par ordre

DONGO Etienne
Professeur

ANNEXE 5

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTÉ DES SCIENCES
DE L'ÉDUCATION

DIVISION DES AFFAIRES
ACADÉMIQUES DE LA SCOLARITÉ
ET DE LA RECHERCHE



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I

THE FACULTY OF EDUCATION

DIVISION OF ACADEMIC
AFFAIRS, SCOLARITY AND
RESEARCH

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Professeur IVO LEKE TAMBO, atteste que Monsieur ZAMBO ABESOLO ANDRE Matricule 15X3067, est régulièrement inscrit en cycle Doctorat à l'Université de Yaoundé I, Faculté des Sciences de l'Éducation (FSE), Filière Curriculum et Evaluation (CEV). Son sujet de Thèse dont je suis le Directeur est intitulé: « Programmes de Langues Etrangères dans l'Enseignement Supérieur au Cameroun et Opportunité d'Emplois ».

En foi de quoi la présente attestation lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit. /-


Prof Leke TAMBO

ANNEXE 6

QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX RESPONSABLES DES STRUCTURES PROFESSIONNELLES D'ACCUEIL DEVANT RECRUTER LES DIPLÔMÉS ISSUS DES PROGRAMMES DE LANGUES ÉTRANGÈRES DANS LES UNIVERSITÉS D'ÉTAT AU CAMEROUN

Chers répondants, je viens auprès de votre bienveillante collaboration relative à la collecte des données dans le cadre d'une recherche en vue de l'obtention du diplôme de Doctorat Ph.D. en sciences de l'éducation, à la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé I. La recherche concerne l'employabilité des diplômés de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun et particulièrement l'Allemand, l'Espagnol et l'Italien. Je vous serai gré du temps investi pour répondre à ce questionnaire. Merci pour votre bienveillante attention.

I- Identification de l'enquêté

- 1- Genre 1) Masculin 2) Féminin
- 2- Votre secteur d'activité
- 3- Responsabilité
- 4- Nombre d'années d'exercice dans cette responsabilité

II- Opportunités d'emplois

- 5- Parmi les licenciés de langues étrangères Allemand, Espagnol et Italien, lesquels (s'il y en a) ont des opportunités d'emplois les plus élevées dans votre structure?

.....
.....

- 6- Quel niveau de formation recherchez-vous pendant le recrutement des employés dans votre structure ? (Choisissez une seule réponse s'il vous plait)

- 1. Licence uniquement ; 2. Licence avec une formation professionnelle
- 3. Les deux

7- De quelle université proviennent le plus souvent ces licenciés ? (Choisissez une seule réponse s'il vous plaît)

- 1. Université de Yaoundé I , 2. Université de Douala
- 3. Université de Dschang 4. Autres . (Si 4, précisez lesquelles s'il vous plaît)

.....
.....

8- Êtes-vous satisfaits du rendement professionnel de ces diplômés de langues étrangères des universités d'État au Cameroun ? (Choisissez une seule réponse s'il vous plaît)

- 1. Très satisfait 2. Satisfait 3. Insatisfait 4. Très insatisfait

9- Depuis la création de votre structure, pouvez-vous estimer le nombre de licenciés que vous avez déjà recrutés par langue étrangère ?

- 1. Allemand 2. Espagnol 3. Italien

10- Existe-t-il un service dans votre structure qui sert de relai avec les universités

- 1. Oui 2. Non (Expliquez votre réponse s'il vous plaît)

.....
.....
.....

11- Pensez-vous que votre structure est suffisamment connue par les programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun pour des opportunités d'emplois ?

- 1. Oui 2. Non (Expliquez votre réponse s'il vous plaît)

.....
.....
.....

12- Pensez-vous qu'il existe suffisamment des structures professionnelles pour recruter les diplômés de langues étrangères telles que: l'Allemand, l'Espagnol et l'Italien?

- 1. Oui 2. Non (Expliquez votre réponse s'il vous plaît)

.....
.....
.....

III- Évaluation des Programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun

Évaluez s'il vous plaît le degré de chaque dispositif des programmes. Veuillez indiquer votre opinion en encerclant le chiffre approprié.

TB: Très bien, **B:** Bien, **PB:** Pas du tout Bien, **P:** Pauvre

N°	Items	TB	B	PB	P
13	L'adéquation entre les programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun et la demande socioprofessionnelle	4	3	2	1
14	La collaboration dans l'élaboration des programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun entre les universités et les structures d'emploi comme la vôtre	4	3	2	1
15	La prise en charge des exigences du monde de travail relatif aux langues étrangères par les programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun	4	3	2	1
16	La participation (s'il y a lieu) des étudiants de langues étrangères dans votre structure comme stagiaire	4	3	2	1
17	La durée des stages (s'il y a lieu) des étudiants de langues étrangères dans votre structure	4	3	2	1
18	Le degré que d'autres langues étrangères (par exemple: le Chinois, l'Arabe, le Japonais etc...) disposent des opportunités d'emplois plus élevées que l'Allemand, l'Espagnol, l'Italien	4	3	2	1

19- Existe-t-il selon vous une autre langue étrangère qui pourrait avoir plus d'opportunités d'emplois dans votre structure que l'Allemand, l'Espagnol et l'Italien?

1. Oui 2. Non (si oui précisez là s'il vous plaît)

.....

20- Si vous recevez des étudiants de langues étrangères stagiaires dans votre structure, de quelle université proviennent-ils le plus? (Choisissez une seule réponse s'il vous plait)

1. Université de Yaoundé I 2. Université de Douala ,

3. Université de Dschang 4. Autres . (Si 4, précisez lesquelles s'il vous plait)

.....
.....
.....

MERCI POUR VOTRE AIMABLE DISPONIBILITÉ

ANNEXE 7

GUIDE D'ENTRETIEN ADRESSÉ AUX CHEFS DE DÉPARTEMENTS DES LANGUES ÉTRANGÈRES DANS LES UNIVERSITÉS D'ÉTAT AU CAMEROUN

La présente enquête est menée dans le cadre d'une recherche scientifique en vue de l'obtention du diplôme de Doctorat PhD en sciences de l'éducation. Elle consiste à analyser les dispositifs des programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun. Les informations collectées à cet effet sont classées strictement confidentielles et à but non lucratif.

Dispositifs des programmes de langues étrangères dans les Universités d'État au Cameroun

Thème 1: Adéquation formation et demande socioprofessionnelle

La plupart des structures professionnelles affirment que l'adéquation entre votre formation et la demande socioprofessionnelle est non existante

Question 1: Quel est votre avis ?

.....
.....
.....

Question 2: Que pensez-vous nécessaire pour combler efficacement ce manquement ?

.....
.....
.....

La plupart des structures professionnelles estiment ne pas être satisfaites du rendement des licenciés issus de votre département d'étude.

Question 3: D'après vous, cette affirmation vous semble-t-elle correcte ?

.....
.....

Question 4: Qu'est ce qui peut justifier cette contre-performance de vos diplômés ?

.....
.....
.....

Question 5: Que pensez-vous nécessaire à envisager dans votre formation pour rendre ces derniers plus performants dans le milieu professionnel ?

.....
.....
.....

La plupart des structures professionnelles pensent que la prise en charge des exigences du monde de travail est pauvre.

Question 6: Que pensez-vous de ce constat ?

.....
.....

Question 7: Comment faire selon vous pour améliorer cet état de chose ?

.....
.....

Thème 2: Collaboration dans l'élaboration des programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun

La plupart des structures professionnelles estiment qu'il n'existe pas de Collaboration effective dans l'élaboration des programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun entre vous et ces structures.

Question 8: Pensez-vous que cette affirmation est fondée ?

.....
.....

Question 9: Pensez-vous que la collaboration avec les structures professionnelles dans l'élaboration des programmes de langues étrangères dans les universités d'État au Cameroun est nécessaire ? Pourquoi ?

.....
.....
.....

Question 10: Quels sont les éléments clés que vous prenez en compte dans l'élaboration des programmes dans votre département ?

.....
.....
.....

Environ 80° des structures professionnelles estiment ne pas être connues par les programmes de langues étrangères des universités d'État au Cameroun.

Question 11: Est-il nécessaire selon vous que ces structures soient connues par votre département d'étude ?

.....
.....
.....

Question 12: Si oui, quelle stratégie devrait-elle être mise en place pour favoriser cette connaissance ?

.....
.....
.....

Thème 3: stages professionnels dans les structures professionnelles

Il nous a été permis de constater qu’il n’existe pas véritablement de stages dans le processus de formation des diplômés licenciés dans votre département

Question 13: Si ce constat est vrai, qu’est ce qui explique d’après vous cette situation?

.....
.....
.....

Question 14: Pensez-vous qu’il est nécessaire d’introduire des stages professionnels dans le processus de formation des diplômés licenciés dans votre département d’étude ?

.....
.....
.....

Question 15: Quelle peut être selon vous la durée de ces stages ?

.....

Question 16: À quelle période pensez-vous que ces stages doivent avoir lieu au cours d’une année académique ?

.....
.....

Question 17: D’après vous, quel rôle jouent les stages professionnels dans le processus de formation des diplômés de votre département d’étude.

.....
.....
.....

ANNEXE 8

Tableau: Modèle de programme de langues étrangères dans les universités d’État
au Cameroun

Composantes du programme	Dispositifs programme	du	Éléments descriptifs du programme
Référentiel de Métiers	Secteurs d’activités cibles	du	<p>Enseignement secondaire</p> <p>Journalisme et communication événementielle et des organisations</p> <p>Diplomatie</p> <p>Tourisme et patrimoine culturel</p> <p>Enseigner dans les établissements d’enseignement secondaire public et privés,</p> <p>Évaluer des apprenants, faire des rapports séquentiels, trimestriels et annuels,</p> <p>Organiser un évènement et assurer une couverture médiatique, publicitaire et le casting</p>
	Missions et tâches spécifiques	du	<p>Accueillir et informer, orienter et conseiller</p> <p>Planifier des projets</p> <p>Traduire et interpréter, guider et conseiller les touristes,</p> <p>Traiter les dossiers, organiser des réunions et établir des rapports.</p> <p>Avoir des qualités humaines,</p> <p>Avoir les facultés d’adaptation et de résilience,</p> <p>Avoir les qualités de ponctualité, d’assiduité et d’ardeur au travail</p>
	Profils recherchés	du	<p>Être de bonne moralité et avoir la faculté d’écoute,</p>

	de collaboration et de partage professionnel;
	Avoir un esprit d'ouverture et de discernement;
	Parler et écrire correctement au moins une langue officielle du Cameroun et maîtriser la culture du Cameroun;
	Parler et écrire correctement la langue étrangère cible ou étudiée à l'Université;
	Avoir une licence dans la langue étrangère cible;
	Être âgé de moins de 35 ans
	Toutes les universités d'état du Cameroun ;
Lieu de formation	Les structures professionnelles publiques et privées des secteurs d'activités ciblés pour les stages
Lieu de service	Établissements secondaires publics et privés ; Universités publiques et privées Ambassades et représentations diplomatiques ; Ministères et services publics centraux et déconcentrés selon la demande ; Organisations internationales Sites touristiques, centres d'accueil et musées.
Déploiement sur le terrain	Tout le territoire national par des affectations selon les besoins exprimés, À l'étranger.
Moyen d'accès à l'emploi	Appel à candidature Recrutement direct de la fonction publique Recrutement des cadres contractuels d'administration À travers le FNE.
	Études postuniversitaire pour Master et Doctorat; Animateur pédagogique, Censeur, proviseur Conseiller spécial

		Secrétaire général des services publique ou privés ;
	Profil de carrière	Chef service, sous-directeur, Directeur ; Augmentation de grades et échelons, Traducteur en chef Éditorialiste Évoluer à son propre compte. Savoir-savant, maîtrise de sois
	Compétences linguistiques fondamentales	Savoir lire et écrire correctement la langue cible S’exprimer correctement dans cette langue Maitriser l’histoire, la géographie et la culture du Cameroun Maitrise de l’élaboration d’un cours et d’une épreuve d’évaluation; Maitrise des différentes méthodes d’enseignement et d’évaluation; Être capable de planifier une séquence d’enseignement et d’évaluation Maitriser les procédés et techniques de traduction;
Référentiel de compétences		
	Compétences spécifiques et transversales	Avoir des compétences extralinguistiques dans plusieurs domaines d’activités; Maitriser la phraséologie et la terminologie traductrices; Avoir les facultés d’accueil, d’écoute et d’échange; Avoir les facultés d’analyse des besoins, difficultés et risques liés à une activité; Avoir les facultés de négociation des marchés et services Avoirs les facultés d’analyse et de développement des projets; Avoir des compétences dans l’élaboration des outils de suivi et d’évaluation;

		Maitriser l’outil informatique
	du programme	Former des citoyens camerounais capables de s’intégrer facilement dans le monde du travail au Cameroun et partout dans le monde
		Former les apprenants dans la pratique efficace des métiers des secteurs d’activités cibles;
		Former les diplômés dans la maîtrise et la pratique de la langue étrangère cible
	Objectifs spécifiques du programme	Former les apprenants dans la maîtrise de la culture, l’histoire et l’évolution de la société camerounaise sur le plan économique et professionnel;
Référentiel de formation		Former les apprenants dans la maîtrise de la psychologie de l’éducation, du travail et celle de l’enfant;
		Inculquer aux apprenants les notions citoyennes, de responsabilité, de socialisation, du travail bien fait et de l’honnêteté;
	Organisation des programmes de formation	Découpage des cours en UEs et en modules
	Contenus d’enseignement en adéquation avec le référentiel de compétences	<u>Cours généraux</u> Histoire socioculturelle, politique, économique du Cameroun; Grammaire de la langue cible; Développement et management des projets Psychologie générale Phonétique et phonologie de la langue cible Informatique (NTIC);

Cours optionnels

Administration publique

Techniques de traduction et d'interprétation

Diplomatie

Lecture et écriture des courriers diplomatiques

Psychologie d'apprentissage

Psychologie de l'enfant

Droit public

Méthodes et Tous les enseignements doivent se faire selon le
expériences modèle APC et conformément au système LMD;

d'enseignement et Les cours magistraux

d'apprentissage Les TD, TP, TPE

Les stages pratiques

Les séminaires

Devoirs

Évaluation des Exposés

acquis des Contrôles continus

apprenants Session normale

Rattrapage

Présentation et soutenance de rapport des stages

Ressources Programmes des cours, les syllabus, les textes
didactiques règlementaires, bibliothèque, laboratoire,
amphithéâtres, vidéoprojecteurs, internet,
documents électroniques et serious games

Durée de la Trois ans réparties en six semaines dont cinq en
formation amphithéâtres pour les cours et une dans les
structures professionnelles pour les stages pratiques

Résultats attendus Licence en une langue étrangère à option
professionnelle dans un secteur d'activité précis;
Étudiants compétents et capables d'intégrer
efficacement le monde de travail

**Statuts juridiques et
légaux**

	Réduction du chômage et du sous-emploi La valorisation des diplômes universitaires et particulièrement la licence. Enseignants d'universités publiques et privées, permanents et vacataires;
Corps enseignants	Les assistants et les moniteurs Professionnels des métiers pour les cours optionnels et les stages dans les structures professionnelles.
Nombre d'étudiants	Nombre d'étudiants fixé par chaque filière de langues étrangères, par les autorités universitaires ou par le gouvernement selon le budget Nombre d'étudiants fixé par option selon la demande socioprofessionnelle.
Mission assignées	Lutter contre le chômage et le sous-emploi ; Améliorer la qualité de l'offre de formation universitaire; Renforcer les capacités des apprenants sur l'employabilité ; Détecter et évaluer les besoins socioprofessionnels
Lois et règlements	Lois n° 98/004 du 14 avril 1998 sur l'orientation de l'éducation au Cameroun; Loi n° 005 du 16 avril 2001 sur l'orientation de l'enseignement supérieur au Cameroun; DSCE, DSSEF Arrêtés et Circulaires.
Financement	Budgétisation des activités académiques; Subventions des états étrangers concernés par les langues étrangères enseignées; Frais des droits universitaires exigibles auprès des étudiants.

Évaluation du programme	Pré-test du programme	du Évaluation des éléments constitutifs du programme; Évaluation des critères de validités du programme ; Évaluation de l'objectivité du programme ; Évaluation de la faisabilité du programme. Évaluer le processus de formation par niveau L1, L2, L3;
	Évaluation continue du programme	Évaluation sommative à la fin d'un cycle après trois ans; Suivi et accompagnement des diplômés. Évaluer le processus de formation selon les normes du système LMD;
	Assurance qualité du programme	Définir les objectifs concrets, mesurables et atteignables ; Établir une feuille de route du programme du planning des activités du programme ; Missions d'inspection et de contrôle.

Tableau adopté et adapté à la recherche, source:(Ovah, 2020)

ANNEXE 9

Taille de l'échantillon requis (E) pour chaque population (P)

<i>P</i>	<i>E</i>								
10	10	100	80	280	162	800	260	2800	338
15	14	110	86	290	165	850	256	3000	341
20	19	120	92	300	169	900	269	3500	346
25	24	130	97	320	175	950	274	4000	351
30	28	140	103	340	181	1000	278	4500	354
35	32	150	108	360	186	1100	285	5000	357
40	36	160	113	380	191	1200	291	6000	361
45	40	170	118	400	196	1300	297	7000	364
50	44	180	123	420	201	1400	302	8000	367
55	48	190	127	440	205	1500	306	9000	368
60	52	200	132	460	210	1600	310	10000	370
65	56	210	136	480	214	1700	313	15000	375
70	59	220	140	500	217	1800	317	20000	377
75	63	230	144	520	226	1900	320	30000	379
80	66	240	148	540	234	2000	322	40000	380
85	70	250	152	560	242	2200	327	50000	381
90	73	260	155	580	248	2400	331	75000	382
95	76	270	159	600	254	2600	335	100000	384

Source : Krejcie R.V. et Morgan D.W. (1970).

ANNEXE 10

Certificat de cours d'éthique de la recherche sociale



Hereby Certifies that

ZAMBO ABESSOLO ANDRE

has completed the e-learning course

**ETHICS REVIEW OF SOCIAL
RESEARCH ON HEALTH-
RELATED TOPICS**

with a score of

90%

on

02/08/2020

This e-learning course has been formally recognised for its quality and content by the following organisations and institutions



Global Health Training Centre
globalhealthtrainingcentre.org/elearning

Certificate Number 994573c1-0ad9-4614-844c-42827df5e850 Version number 0