

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE

L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE

DES DISCIPLINES

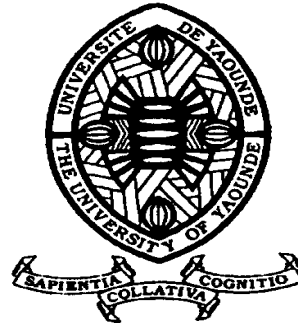
CENTRE DE RECHERCHE ET DE

FORMATION

DOCTORALE (CRFD) EN

« SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET

EDUCATIVES »



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF

EDUCATION

DEPARTMENT OF DIDACTIC

OF

DISCIPLINES

POST COORDINATE SCHOOL

FOR

SOCIAL AND EDUCATIONAL

SCIENCES

Sciences de l'éducation

APPRENTISAGE BASE SUR LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES ET APTITUDE A EXERCER UNE PROFESSION EN FIN DU CURSUS ACADEMIQUE :

*Etude menée auprès des étudiants de psychologie de
l'Université de Yaoundé I*

Mémoire rédigé, présenté et soutenu en vue de l'obtention du
DIPLOME DE MASTER EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
ET INGÉNIERIE ÉDUCATIVE

Par : **Elisabeth MASSINA**

Licence en Psychologie

Master I en sciences de l'éducation

Sous la direction de

Simon BELINGA BESSALA

Maître de Conférences

Université de Yaoundé 1

Année Académique : 2013-2014



À

Toute ma famille

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail de recherche, nous exprimons notre gratitude à tous ceux qui ont contribué d'une façon ou d'une autre à l'aboutissement de cette recherche et à la rédaction de ce rapport.

Il convient en premier lieu d'exprimer notre profonde reconnaissance à notre directeur de recherche ; le **Pr. Simon BELINGA BESSALA**, qui a accepté de diriger ce travail. Son suivi constant ainsi que sa grande disponibilité ont largement facilité le déroulement de la recherche et la rédaction de ce rapport.

Que tous les enseignants du Centre de Recherche et Formation Doctorale de l'Université de Yaoundé I soient remerciés ; nous pensons particulièrement au pr. Fonkoua, pr.Fouda Djongo, pr. Emtcheu.

Notre reconnaissance va droit au père Paulin BEWA dont le soutien tant moral que matériel a été déterminant dans la réalisation de ce travail.

A tous ceux qui ne liront pas leurs noms dans ce travail qu'ils ont produit, nous assurons qu'ils sont écrits dans notre cœur.

SOMMAIRE

LISTE DES TABLEAUX	v
LISTE DES FIGURES	viii
RÉSUMÉ	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE	3
CHAPITRE 1: PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	4
CHAPITRE 2: REVUE DE LA LITTERATURE ET CONTEXTE THEORIQUE DE LA RECHERCHE	18
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE	51
CHAPITRE 3: MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	52
TROISIÈME PARTIE : CADRE OPÉRATOIRE	61
CHAPITRE 4: PRÉSENTATION DES RESULTATS, ANALYSE DES DONNÉES ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES	62
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION, DISCUSSION DES RÉSULTATS, IMPLICATIONS DE L'ÉTUDE ET RECOMMANDATIONS.....	110
CONCLUSION GÉNÉRALE	121
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	121
ANNEXES	121

LISTE DES ABREVIATIONS

	:	
APC	:	Approche par les Compétences
APO	:	Approche par objectifs
CEMAC	:	Communauté Economique et Monétaire de L’Afrique Centrale
CONFEMEN	:	Conférence des Ministres des États ayant le Français en Partage
FALSH	:	Faculté des Arts, Lettes et Sciences Humaines
HG	:	Hypothèse générale
HR	:	Hypothèse de recherche
LMD	:	License, Master, Doctorat
MINEDUB	:	Ministère de l’Education de Base
MINPROFF	:	Ministère de la Promotion, de la Femme et de la Famille
SPSS	:	Statistical Package for Social Sciences
UNESCO	:	Organisation des Nations Unies pour l’éducation, la Science et la Culture
UNICEF	:	Fond des Nations Unies pour l’enfance
VD	:	Variable dépendante
VI	:	Variable indépendante

LISTE DES TABLEAUX

Tableau n° 01 : Récapitulatif des hypothèses, variables, modalités, indicateurs et items correspondants.....	49
Tableau no 2 ?Tableau n° 03: Répartition des participants selon la tranche d'âge	64
Tableau n° 04: Répartition des participants selon la situation matrimonial.....	65
Tableau n° 05: Répartition des participants selon la religion.....	66
Tableau n° 06: Avis des sujets sur la pratique des recherches documentaires dans la bibliothèque.....	67
Tableau n° 07: Avis des sujets sur la pratique des recherches documentaires hors de la bibliothèque.....	69
Tableau n° 08: Avis des sujets sur la fréquence de téléchargement des cours sur internet	70
Tableau n° 09: Répartition des participants selon leur niveau de fréquentation des sites spécialisés.....	71
Tableau n° 10: Répartition des participants selon le niveau de leur travail personnel.....	73
Tableau n° 11: Répartition des participants selon le niveau de résolution des exercices complémentaires.....	74
Tableau n° 12: Répartition des avis des sujets sur la résolution de devoirs de groupe.....	76
Tableau n° 13: Répartition des avis sur participation aux travaux de groupe.....	77
Tableau n° 14: Répartition des sujets selon l'appartenance a un groupe d'étude	78

Tableau n° 15: Répartition des sujets en fonction de participation aux travaux du groupe d'étude.....	80
Tableau n° 16: Répartition des sujets en fonction de leur appartenance à un groupe de soutien	81
Tableau n° 17: Répartition des sujets selon qu'ils reçoivent un encadrement de proximité dans mon groupe de soutien	83
Tableau n° 18: Avis des sujets sur la pratique des travaux dirigés de spécialisation.....	84
Tableau n° 19: Répartition des sujets selon que les travaux dirigés leur enrichissent pour la résolution des cas pratiques.....	86
Tableau n° 20: Avis des sujets sur l'effectivité de l'organisation des travaux pratiques.....	87
Tableau n° 21: Répartition des participants selon que les travaux pratiques ont une incidence sur la capacité à pouvoir s'insérer professionnellement	89
Tableau n° 22: Répartition des sujets selon qu'ils effectuent tous des stages pratiques.....	90
Tableau n° 23: Avis des sujets selon que les stages sont pertinents par rapport au développement des compétences professionnelles.....	91
Tableau n° 24: Avis des sujets selon que les enseignements reçus leur confèrent une maîtrise de la méthodologie de la profession	93
Tableau n° 25: Répartition des sujets selon que les différents apprentissages améliorent leur maîtrise de la profession.....	94
Tableau n° 26: Avis des sujets en fonction que leur formation leur permet d'acquérir des connaissances théoriques liées à la profession	96
Tableau n° 27: Répartition des sujets en fonction que les enseignements reçus leur donnent des aptitudes à pouvoir s'insérer.....	97
Tableau n° 28: Répartition des sujets selon que le nombre de cas pratiques réalisés aident à dépasser les difficultés liées à la profession.....	98

Tableau n° 29: Répartition des sujets selon que le nombre de cas pratique réalisés préparent à l'exercice d'une profession de psychologie	100
Tableau n° 30: Corrélations pour la première hypothèse	102
Tableau n° 31: Corrélations pour la deuxième hypothèse.....	103
Tableau n° 32: Corrélations pour la troisième hypothèse	104
Tableau n° 33: Régressions issues de la première hypothèse	105
Tableau n° 34: Régressions issues de la deuxième hypothèse	107
Tableau n° 35: Régressions issues de la troisième hypothèse.....	108

LISTE DES FIGURES

Figure n° 01: Représentation de l'échantillon selon la tranche d'âge.....	63
Tableau n° 03: Répartition des participants selon la tranche d'âge	64
Figure n° 02 : représentation graphique de l'échantillon selon le sexe.....	64
Tableau n° 04: Répartition des participants selon la situation matrimonial.....	65
Figure n° 03 : représentation de l'échantillon selon la situation matrimoniale.....	65
Tableau n° 05: Répartition des participants selon la religion.....	66
Figure n° 04 : Représentation de l'échantillon selon la religion	66
Figure n° 05 : représentation des avis des sujets sur la pratique des recherches documentaires dans la bibliothèque.....	68
Figure n° 06 : Représentation des avis des sujets sur la pratique des recherches documentaires hors de la bibliothèque	69
Figure n° 07 : Représentation avis des sujets sur la fréquence de téléchargement des cours sur internet.....	70
Figure n° 09 : représentation des participants selon le niveau de leur travail personnel	73
Figure n° 10 : représentation des participants selon le niveau de résolution des exercices complémentaires.....	75
Tableau n° 12: Répartition des avis des sujets sur la résolution devoirs de groupe.....	76
Figure n° 11 : Représentation des avis des sujets sur la résolution devoirs de groupe	76
Figure n° 12 : Représentation des avis sur participation aux travaux de groupe	77
Figure n° 13 : Représentation des sujets selon l'appartenance à un groupe d'étude.....	79
Figure n° 14 : Représentation des sujets en fonction de participation aux travaux du groupe d'étude.....	80

Figure n° 15 : Représentation des sujets en fonction de leur appartenance à un groupe de soutien	82
Figure n° 16 : Représentation des sujets selon qu'ils reçoivent un encadrement de proximité dans mon groupe de soutien	83
Figure n°17 : Représentation avis des sujets sur la pratique des travaux dirigés de spécialisation	85
Figure n° 18 : Représentation des sujets selon que les travaux dirigés leur enrichissent pour la résolution des cas pratiques	86
Figure n° 19 : Représentation des avis des sujets sur l'effectivité de l'organisation des travaux pratiques	88
Figure n° 20 : Représentation des participants selon que les travaux pratiques ont une incidence sur la capacité à pouvoir s'insérer professionnellement	89
Figure n° 21 : Représentation des sujets selon qu'ils effectuent tous des stages pratiques	90
Figure n° 22 : Représentation des avis des sujets selon que les stages sont pertinents par rapport au développement des compétences professionnelles	92
Figure n° 23 : Représentation des avis des sujets selon que les enseignements reçus leur confèrent une maîtrise de la méthodologie de la profession	93
Figure n° 24 : Représentation des sujets selon que les différents apprentissages améliorent leur maîtrise de la profession	95
Figure n° 25 : Représentation des avis des sujets en fonction que leur formation leur permet d'acquérir des connaissances théoriques liées à la profession.....	96
Figure n° 26 : Représentation des sujets en fonction que les enseignements reçus leur donnent des aptitudes à pouvoir m'insérer	97
Figure n°27 : Représentation des sujets selon que le nombre de cas pratiques réalisés aident à dépasser les difficultés liées à la profession	99

Figure n° 28 : Représentation des sujets selon que le nombre de cas pratiques réalisés
préparent à l'exercice d'une profession de psychologie 100

RÉSUMÉ

La présente étude part du constat selon lequel arrivé en fin de formation les étudiants ont de sérieuses difficultés à exercer une profession en fin de cursus académique. Selon les spécialistes, le type d'apprentissage explique à lui seul près de 78% l'acquisition des connaissances et des compétences. Alors, l'objectif de cette étude est de vérifier s'il existe un lien significatif entre l'apprentissage basé sur le développement des compétences et l'aptitude des étudiants à exercer une profession en fin de cursus académique. L'hypothèse qui en découle est formulée ainsi : il existe un lien significatif entre l'apprentissage basé sur le développement des compétences et l'aptitude des étudiants à exercer une profession en fin de cursus. Opérationnalisée, elle donne les trois hypothèses de recherche suivantes:

HR₁ : La résolution des situations problèmes à travers le travail personnel de l'étudiant influence de façon significative l'aptitude des étudiants à exercer une profession en fin de cursus académique.

HR₂ : La résolution des situations problèmes à travers les travaux de groupe influence de façon significative l'aptitude des étudiants à exercer une profession en fin de cursus académique.

HR₃ : La résolution des situations problèmes dans le cadre des travaux guidés influence de façon significative l'aptitude des étudiants à exercer une profession en fin de cursus académique.

Le cadre théorique de l'étude s'inspire des théories constructiviste et socioconstructiviste de l'apprentissage. Les données ont été collectées auprès d'un échantillon de 150 étudiants de l'université de Yaoundé I du département de Psychologie à travers un questionnaire et analysées à l'aide du test de corrélation de Bravais-Pearson. L'analyse des corrélations et des régressions montrent que seule l'hypothèse HR₃ est confirmée, HR₁ et HR₂ ont été infirmées. Ces résultats stipulent que l'aptitude des étudiants à exercer une profession en fin de cursus académique est significativement liée à la résolution des situations problèmes dans le cadre des travaux guidés. Ici, les activités d'apprentissage sont plus liées aux compétences professionnelles. De ce fait, elles touchent directement la résolution des situations problèmes liées à la profession et sont plus à même à développer l'aptitude à exercer la profession correspondante à la fin de leurs cursus académiques.

ABSTRACT

This study starts from the premise that happened at the end of training, students have serious difficulties in an occupation at the end of the academic curriculum. According to specialists, the type of learning alone explains almost 78% of the acquisition of knowledge and skills. So the aim of this study was to determine whether there is a significant relationship between learning basic skills and the ability of students to pursue a profession at the end of the academic curriculum. The hypothesis is formulated as follows: there is a significant link learning basic skills and the ability of students to pursue a profession in the end of course. Operationalized, it gives the three following research hypotheses:

HR1: The resolution of problem situations through the personal work of the student significantly influences the ability of students to pursue a profession at the end of the academic curriculum.

HR2: The resolution of problem situations through group work significantly, influences the ability of students to pursue a profession at the end of the academic curriculum.

HR3: The resolution of problem situations in the context of guided work significantly influences the ability of students to pursue a profession at the end of their academic curriculum.

The theoretical framework of the study draws on the cognitive and socio cognitive theories of learning. Data were collected from a sample of 150 students from the University of Yaounde I, Department of Psychology through the questionnaire and analyzed using the correlation test of Bravais - Pearson. The analysis of correlations and regressions show that only HR3 is confirmed, HR1 and HR2 were infirmed. These results state that the ability of students to pursue a profession at the end of their academic curriculum is significantly related to the resolution of problem situations in the context of guided work. Here, learning activities are more related to skills. Therefore, they directly affect business situations and are more likely to develop the ability to exercise the same profession at the end of their academic curriculum.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

En se dotant des universités nationales dans les années 70, les Etats africains nouvellement indépendants entendaient former des ressources humaines dans tous les secteurs d'activité afin d'impulser leur développement. Mais très vite, le contexte sans cesse changeant du monde contemporain a relégué cet ancien système à la caducité. Il s'agit, au regard des évolutions remarquées dans les régions telles que l'Amérique du Nord ou l'union Européenne, de redéfinir les missions et de repenser le cadre juridique et institutionnel qui permettront aux universités africaines de répondre aux défis actuels dans un environnement socio-économique fondé sur le partage des valeurs et des connaissances scientifiques. D'où la volonté exprimée par la sous région Afrique centrale de construire un espace commun, voire communautaire, de l'enseignement supérieur, de la recherche et de la formation professionnelle, qui s'appuie sur le système LMD (Licence, Master, Doctorat). Selon le Professeur Sosthène Onomo Abena, vice doyen chargé des affaires académiques et de la programmation à la faculté des Arts, Lettres et Sciences humaines de l'Université de Yaoundé I, le LMD suppose une approche par les compétences ; laquelle s'effectue à travers un apprentissage basé sur le développement des compétences professionnelles.

Introduit dans les Universités camerounaises en 2007, l'un des objectifs généraux du système LMD défini par Minyono Nkodo (2008, p. 4) est de : « *Favoriser la professionnalisation des études universitaires en vue de l'intégration des diplômés sur le marché du travail* ». Cependant, les universités camerounaises sont confrontées au problème de sans emploi des diplômés de l'enseignement supérieur. Selon le document de la stratégie pour la croissance et l'emploi (DSCE, p.85), « *l'emploi au Cameroun est caractérisé par un faible taux de chômage (4,4%) au sens strict du terme, [...]. Ce niveau de chômage masque cependant un sous-emploi dont le taux est de 75,8%* ». Ce qui montre que ces universités ont longtemps formé plus des cadres de la fonction publique que des étudiants capables de s'insérer dans le monde du travail ou pouvant s'auto-employer. En effet, pendant longtemps, il n'y a point eu d'interaction entre le monde socioprofessionnel et les universités. Le Cameroun a souffert d'une offre insuffisante de formation professionnelle. Pour résoudre ces problèmes, l'Etat camerounais a introduit le système LMD dans l'enseignement supérieur. Cependant sept ans après l'introduction de ce système, les étudiants camerounais ont encore des difficultés à s'insérer sur le marché de l'emploi. Ce constat nous amène à questionner

l'application de la professionnalisation des enseignements dans les universités camerounaises et plus particulièrement à l'Université de Yaoundé I. Ainsi notre question principale est la suivante : existe-t-il un lien significatif entre l'apprentissage basé sur le développement des compétences et l'aptitude à exercer une profession en fin de cursus académique?

A cette question principale correspond une hypothèse de recherche principale à savoir, il existe un lien significatif entre l'apprentissage basé sur le développement des compétences et l'aptitude à exercer une profession en fin de cursus académique. L'objectif général de cette étude est de vérifier s'il existe un lien significatif entre l'apprentissage basé sur le développement des compétences et l'aptitude à exercer une profession en fin de cursus académique.

La recherche que nous allons mener comprend cinq parties : le chapitre I formule le problème de l'étude autour de la question principale de recherche, les objectifs de l'étude, les intérêts de l'étude et la délimitation de l'étude. Le chapitre II élabore la grille de lecture théorique de l'étude. Le chapitre III s'intéresse au cadre méthodologie et le chapitre IV à la présentation des résultats, l'analyse et la vérification des hypothèses. Le chapitre V interprète les résultats obtenus, propose des suggestions et dégage les pistes de réflexion.



PREMIÈRE PARTIE :

CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE 1: PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

La construction d'une problématique de recherche est un des points essentiels de la recherche. Car elle repose, fondamentalement sur l'édification d'un problème. Ainsi, ce chapitre traite du problème qui a retenu notre attention, en abordant tour à tour le contexte de l'étude, la formulation du problème de recherche, les questions de recherche, les objectifs de l'étude, la justification, sa délimitation et enfin son intérêt.

1.1- Contexte de la recherche

A cause du phénomène de la mondialisation, le monde de l'éducation est resté en perpétuel effervescence depuis des années. En effet, chaque pays désire accéder au développement sans cesse renouvelé. Alors, l'éducation de ses citoyens devient le fondement idéal pour y arriver. La formation des individus est sans cesse redéfinie par des remises en question, des changements de perspective, voire des réformes. L'afflux considérable d'élèves a fortement ébranlé les systèmes éducatifs largement inspirés de l'ère coloniale et conçus pour former des élites dans l'administration de l'Etat. Le passage d'une école fréquentée par une élite à l'école pour tous, sous l'impulsion des objectifs du Millénaire pour le développement, a eu pour conséquence de s'interroger sur les curricula et de rechercher des programmes qui seraient plus en phase avec ces nouvelles données.

C'est ainsi que depuis quelques années, plusieurs pays africains se sont engagés dans des réformes curriculaires, avec le soutien des différentes instances et institutions d'éducation internationales. Le Cameroun n'a pas été en reste. Avec quatre autres pays, il s'est engagé dans la réforme curriculaire appelée « Réforme APC ». Mais avant, on a assisté à une succession de réformes. A titre illustratif nous avons la démocratisation de l'enseignement lancée en 1961 au Cameroun pour répondre à la scolarisation de masse et maîtriser l'offre sociale pour l'éducation ; le projet de la ruralisation de l'éducation (1975) qui établit d'avoir des écoles dans l'arrière pays afin d'éviter l'exode rural. Plus tard, on assiste à la prolifération des instruments juridiques pour encadrer des nouvelles réformes. Nous pensons au texte des états généraux de l'éducation (1995), la loi de l'orientation de l'éducation (1998), la loi de l'orientation de l'enseignement supérieur (2001). De nouveau, on va assister à de nouvelles réformes : l'introduction de l'APC dans les systèmes scolaire de base et dans le système secondaire intervenu en 2003 dans le cadre d'un projet pilote (projet éducation II) et le LMD

dans les universités camerounaise en 2007. En effet, devant la faible adaptation des diplômés au monde du travail, le LMD semble une arme efficace pour résilier le problème de l'emploi des jeunes. A ce niveau, on peut se demander quelle est le rapport que nous essayons d'établir entre l'apprentissage par le développement des compétences et le LMD. En effet, le LMD suppose l'APC dans la mesure où il cherche à responsabiliser les étudiants à travers leurs travaux personnels sous le contrôle des enseignants qui deviennent des médiateurs. Tel est ce qui ressort d'un entretien que nous avons eu avec le Professeur Sosthène Onomo Abena, vice doyen chargé des affaires académiques et de la programmation à la faculté des Arts, Lettres et Sciences humaines de l'Université de Yaoundé I mercredi le 24 septembre 2014.

Les enseignants rencontrés estiment que l'APC représente une approche idéale. Mais, selon le résumé du rapport du document de travail No 97 de juin 2010, intitulé : les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique, le Cameroun apparaît comme un pays où le développement de l'APC est à ses débuts. Ces deux réformes (LMD et APC) reposent sur une priorité donnée aux compétences vues comme des savoirs-agir, une implication forte des apprenants, un enseignant vu comme médiateur du savoir ; une contextualisation des savoirs et des évaluations progressives et intégratrices facilitant le transfert vers d'autres situations. Le passage d'un paradigme fondé sur la transmission des savoirs à un autre centré sur l'appropriation de ces savoirs et sur leur insertion dans des problématiques pratiques semble bien être, dans les universités, une des évolutions les plus remarquables des deux dernières décennies. En témoigne le déploiement d'une offre importante de formation visant la professionnalisation et la production d'un nouveau discours portant sur les compétences et leur développement.

Dans ces réformes, la priorité est donnée aux compétences. Trop longtemps, l'école a pensé que pour permettre à un élève de réussir dans la vie, il suffisait de lui donner des savoirs et des savoir-faire. Aujourd'hui l'apprenant doit être capable de transférer ses apprentissages du contexte scolaire à un contexte quotidien. Ceci revient à dire que l'APC et le LMD visent à rendre les jeunes opérationnels dès la fin de leurs études. Il s'agit alors de définir les compétences dont chaque apprenant a besoin pour passer à l'étape suivante de son parcours scolaire ou académique ; pour accéder à une qualification et pour être préparé à l'apprentissage tout au long de la vie. C'est ce qui a valu l'introduction de l'enseignement et de l'apprentissage fondés sur les compétences, qui est au cœur des projets de réformes actuels pour adapter l'université aux besoins de notre temps et du contexte. Tel est l'un des buts de la réforme universitaire en Licence, Master, Doctorat (LMD), même si ses détracteurs y voient

l'inféodation de l'éducation aux intérêts économiques et un appauvrissement de l'enseignement par la relégation au second plan des savoirs.

Ainsi, au Cameroun, employabilité et professionnalisation constituent un axe majeur de développement mis en œuvre par l'Etat. A la suite de la crise du début des années 1990, le Cameroun a initié un processus de rénovation de son système éducatif. Les programmes scolaires ont ainsi été modifiés à partir de 2000 ; les méthodes d'enseignement ont également été réorientées. C'est dans le sillage de cette réflexion globale que l'approche par les compétences a fait son apparition au Cameroun.

La question de la qualité des enseignements et celle de la professionnalisation des filières de formation pour la préparation des diplômés à l'insertion dans la vie active constituent des préoccupations partagées par toutes les universités. Ces exigences académiques fortement recommandées dans le cadre de la réforme du système LMD, impliquent une politique de dynamisation de l'insertion universitaire des étudiants. La finalité de l'orientation vise à donner aux étudiants les meilleures possibilités de parcours universitaire, de développement personnel et d'insertion professionnelle la plus adaptée au monde actuel du travail.

Le concept de professionnalisation a été intégré très tôt dans la politique de l'enseignement supérieur au Cameroun. En effet, au lendemain des indépendances, les dirigeants africains ont vite compris le rôle important que les jeunes universités africaines allaient jouer dans la mise en place de nouveaux Etats africains. Mais cette contribution des universités au développement s'est progressivement dégradée jusqu'à nos jours, aggravée par la crise économique. Il apparaît que la pléthore des diplômés formés dans les disciplines générales, au détriment des filières professionnelles et technologiques grossissent de jour en jour les rangs des chômeurs et des sans-emplois. Face à cette inefficacité avérée des établissements universitaires, les Etats africains dans leur majorité ont entrepris de vastes mouvements de réformes pour une nouvelle politique de l'enseignement supérieur fondée entre autre sur la professionnalisation et la réforme des curricula.

Dans le cas du Cameroun la réforme de 1993 avait pour ambition légitime la professionnalisation des enseignements. Dans la loi portant orientation de l'enseignement supérieur du 16 Avril 2001 « *L'Etat 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 » (article2) .

La professionnalisation des formations est apparue d'abord dans l'enseignement technique de base. Dans l'enseignement supérieur cette préoccupation est apparue dans quelques établissements de type école d'ingénieur ou Institut Universitaire de Technologique (IUT). En Afrique et au Cameroun en particulier, la plupart des universités avaient pour objectif principal de former des cadres supérieurs qualifiés (diplômés) pour l'administration. L'université devait surtout donner une formation hautement scientifique sanctionnée par des diplômes. Toutefois, la formation technique, celle du savoir-faire qui confère la compétence professionnelle n'était pas largement diffusée. La qualification a toujours été l'acquisition d'un diplôme universitaire. Or bon nombre de ces diplômes universitaires n'ont pas permis à nos étudiants d'exercer un emploi. L'insertion socioprofessionnelle par rapport à ces diplômes est relativement faible.

Aujourd'hui, le plus important n'est plus un enseignement que l'on pourrait qualifier de « généraliste » essentiellement axé sur l'acquisition des connaissances et de « savoir-faire généraux », qui évacue la question du réinvestissement de ces connaissances et « savoir-faire généraux » dans des pratiques sociales, mais un enseignement plus spécifique, plus opérationnel, d'avantage axé sur l'acquisition de compétences.

Mais avant d'aller plus loin, on peut se poser la question de savoir que signifie Approche Par les Compétences (APC) ? L'APC est une approche pédagogique basée un apprentissage plus concret, plus actif et plus durable. En effet, être compétent c'est le fait pour un individu de mobiliser différentes ressources pour réaliser correctement une tâche complexe. Ainsi, est dit compétent un individu qui sait faire face aux problèmes divers du quotidien. L'APC ou pédagogie de l'intégration a pour but de faire acquérir aux élèves de nouvelles compétences et de valoriser les compétences acquises. A l'école, on dit qu'un étudiant a acquis une compétence lorsqu'il sait quoi faire, comment faire et pourquoi faire dans une situation donnée. L'approche par compétences met l'accent sur la capacité de l'apprenant d'utiliser concrètement ce qu'il a appris dans des tâches et situations nouvelles et complexes, à l'école tout comme dans la vie.

1.2- Formulation et position du problème

De tous les temps, la fonction de l'enseignement supérieur, a été de contribuer à résoudre les problèmes qui se posent à la société humaine, et à les anticiper. Eu égard de ce qui précède, il est facile de constater que la professionnalisation occupe une place de choix dans la politique de l'enseignement supérieur. Cette nouvelle orientation pédagogique s'appuie sur l'APC. Dans les APC, les compétences ne remplacent pas les connaissances. Bien au contraire : les connaissances constituent les bases des apprentissages et l'école continuera d'y accorder une importance capitale. Cependant, l'approche par compétences vise plus loin : l'étudiant doit mieux apprendre à utiliser et à appliquer ses connaissances dans des situations nouvelles et pratiques. Pour reprendre les propos de Michel Tozzi (1998), il s'agit d'articuler le pôle théorique et le pôle axiologique de la formation avec le pôle praxéologique, au lieu de les développer de manière cloisonnée, comme c'est souvent le cas. Amener les étudiants à articuler ces trois pôles que sont : valeurs, savoirs, action, est le défi majeur de l'enseignement supérieur.

Dans cette nouvelle orientation pédagogique, un étudiant doit non seulement avoir un ensemble de connaissances théoriques de sa filière de spécialisation mais, aussi il doit être capable de se servir de ces ressources pour résoudre un problème concret et pratique lié à l'exercice de la profession à laquelle il se prépare. Ce n'est que comme cela qu'il pourra faire preuve de compétence professionnelle. Mais, dans le contexte du Cameroun, il est connu que chaque année, des milliers d'étudiants quittent les bancs de l'université avec un ou des diplômes qui valident des connaissances acquises, mais sans les compétences professionnelles devant leur permettre de s'insérer dans le milieu du travail. Il se pose d'un le problème de la difficulté de la professionnalisation de l'enseignement supérieur et en conséquence, l'incapacité de ce système à former des étudiants capable de mobiliser leurs acquis pour les réinvestir dans des situations professionnelles.

Tout porte à croire que toutes les actions de formation mises en place sont loin d'être efficaces. En effet, les pratiques des enseignants sont encore fortement teintées de pédagogie par objectifs alors qu'elle est supposée être dépassée dans la mesure où l'approche par compétences a pénétré le monde universitaire. L'action devrait devenir le moteur principal, on dirait même la finalité de tout acte éducatif.

En conséquence de tout ce qui précède, un regard critique doit être jeté sur notre système d'enseignement et sur son efficacité, mettant en lumière un certain nombre de

préoccupations telles que les nouvelles techniques d'enseignement ; les méthodes d'apprentissage des étudiants, la didactique universitaire et le recyclage des enseignants. Il en résulte alors une question, celle de savoir si la nouvelle pratique confère aux apprenants des capacités à exercer efficacement une profession.

Question principale : **l'apprentissage basé sur le développement des compétences influence-t-il significativement la capacité des étudiants à exercer une profession à la fin de leur cursus académique?** -Est-ce que la résolution des situations problèmes à travers le travail personnel de l'étudiant influence de façon significative l'aptitude des étudiants à exercer une profession en fin de cursus académique ?

-Est-ce que la résolution des situations problèmes à travers les travaux de groupe influence de façon significative l'aptitude des étudiants à exercer une profession en fin de cursus académique ?

-La résolution des situations problèmes dans le cadre des travaux guidés influence de façon significative l'aptitude des étudiants à exercer une profession en fin du cursus académique ?

1.3- Objectifs de la recherche

Tout chercheur qui se propose de mener une étude sur un problème doit nécessairement se fixer un certain nombre d'objectifs. Ainsi, à partir des observations portées sur la pratique de l'APC, nous avons été attirées par le niveau d'appropriation des savoirs et de transfert de ces savoirs dans des situations concrètes de la vie. Les constatations faites nous ont poussés à conduire une étude sur la pratique de cette approche. Mais, le domaine qui nous a marqué le plus est l'aptitude des apprenants à réinvestir les connaissances reçues dans la résolution des problèmes pratiques, surtout liés à l'exercice de la profession à laquelle ils se préparent. Ce constat nous a amené à formuler un certain nombre d'objectifs.

1.3.1- Objectif général

Ainsi, dans le cadre de cette étude notre objectif général est de vérifier si l'apprentissage basé sur le développement des compétences influence de façon significative l'aptitude des étudiants à exercer une profession en fin de leur cursus académique.

1.3.2- Objectifs spécifiques

Notre objectif général se décline en trois objectifs spécifiques présentés comme suit :

- Vérifier si la résolution des situations problèmes à travers le travail personnel de l'étudiant influence de façon significative l'aptitude des étudiants à exercer une profession en fin de cursus académique ;
- Vérifier si la résolution des situations problèmes à travers les travaux de groupe influence de façon significative l'aptitude des étudiants à exercer une profession en fin de cursus académique
- Vérifier si la résolution des situations problèmes dans le cadre des travaux guidés influence de façon significative l'aptitude des étudiants à exercer une profession en fin de cursus académique

1.4- Les hypothèses

L'hypothèse est une réponse provisoire à une question de recherche. C'est-à-dire une tentative de réponse par rapport à un problème posé. C'est une affirmation provisoirement suggérée comme explication d'un phénomène. Nous distinguons dans ce travail deux types d'hypothèses : l'hypothèse générale et l'hypothèse de recherche.

1.4.1- Hypothèse générale (HG)

L'hypothèse générale est celle qui répond à la question principale de recherche. C'est celle qui sert de guide à la réflexion du chercheur. Elle est le fil conducteur de la recherche. Dans le cadre de notre travail, l'hypothèse générale est la suivante : *l'apprentissage basé sur le développement des compétences influence de façon significative l'aptitude des étudiants à exercer une profession en fin de leur cursus académique.*

1.4.2- Hypothèses de recherche (HR)

Encore appelées hypothèses opérationnelles du fait qu'elle soit issue de l'opérationnalisation de l'hypothèse générale, les hypothèses de recherche sont des énoncés formels qui prédisent les relations attendues entre deux ou plusieurs variables. Ce sont des réponses plausibles au problème de recherche et ont pour rôle de préciser l'hypothèse générale. Ainsi, notre hypothèse générale s'est opérationnalisée en trois (3) hypothèses spécifiques qui s'énoncent comme suit :

- **HR₁** : La résolution des situations problèmes à travers le travail personnel de l'étudiant influence de façon significative l'aptitude des étudiants à exercer une profession en fin de cursus académique ;
- **HR₂** : La résolution des situations problèmes à travers les travaux de groupe influence de façon significative l'aptitude des étudiants à exercer une profession en fin de cursus académique
- **HR₃** : La résolution des situations problèmes dans le cadre des travaux guidés influence de façon significative l'aptitude des étudiants à exercer une profession en fin de cursus académique

1.5- Intérêt de la recherche

L'intérêt d'une étude désigne généralement la plus-value scientifique. C'est-à-dire le profit scientifique, l'apport à l'enrichissement de la connaissance, Angers (1992). C'est dans l'intérêt de l'étude que se trouvent sa pertinence, sa portée et surtout l'aptitude à solutionner les problèmes qui se posent dans une communauté donnée. La présente étude porte sur la problématique de la pratique de l'APC en milieu éducatif. Son intérêt est perceptible à plusieurs niveaux.

1.5.1- Intérêt social

Sur le plan social, cette recherche permettra à la société, aux enseignants et plus particulièrement aux apprenants de reconsidérer leur compréhension de la pratique de l'APC. Elle est d'autant plus importante qu'elle peut faciliter et favoriser leur insertion professionnelle. En somme, l'intérêt social de cette étude est que les enseignants et les apprenants puissent tenir compte de la portée que représente la pratique de l'APC, dans le processus enseignement/apprentissage ; et implicitement dans l'avenir professionnel des enseignés.

1.5.2- Intérêt pédagogique

En pédagogie, cette étude nous permet de mentionner l'un des facteurs important dont les étudiants ne tiennent pas compte : les compétences : le développement des compétences

individuelles, les compétences spécifiques, le savoir-agir bref la possibilité de transfert de savoirs par rapport au métier auquel ils se préparent. Ainsi nous espérons que cette étude suscitera des innovations dans la recherche des solutions au problème du transfert des savoirs pour la résolution des problèmes pratiques. L'enseignement par l'APC influence significativement l'avenir professionnel des apprenants ; mais également que la pratique de cette approche est d'un apport considérable dans les sciences de l'éducation en générale et dans la didactique en particulier.

1.6- Délimitation de la recherche

Cette étude est annoncée dans le champ de la pédagogie et dans celui de la didactique. Dans ce champ, elle aborde la thématique de la pédagogie de l'intégration ; car dans l'APC, un élève est considéré comme compétent que s'il est capable d'intégrer des savoirs et des savoir-faire puis les réutiliser de façon concrète dans des situations de la vie courante. L'apprenant doit être capable de transférer ses apprentissages du contexte scolaire ou académique à un contexte quotidien.

Il convient de préciser que le domaine d'étude de la pratique de l'APC dans l'enseignement est vaste. Il serait difficile voire impossible de prétendre parcourir tous les contours. Compte tenu de nos moyens financiers limités et du peu de temps dont nous disposons, nous avons limité notre étude au problème de transfert des savoirs des apprenants dans la résolution des tâches, pour accéder à une qualification dans le souci de l'adaptation des diplômés universitaire au monde du travail.

Il s'agit en effet de la phase de la concrétisation des apprentissages ou encore le moment de transfert de savoirs en compétences mobilisables dans des situations de la vie quotidienne. Face à cette exigence de remobilisation, l'apprenant éprouve souvent des sentiments de manque de confiance en soi, ce qui conduit à des manifestations de non développement de compétences suffisantes pour l'exercice d'une profession. C'est pour cela que nous nous sommes limités à ce volet car nous pensons que le manque d'auto-évaluation de la part des étudiants empêche le développement des compétences attendues par la pratique de l'APC au niveau supérieur.

1.6.1- Délimitation empirique

Cette recherche s'adresse à un groupe humain bien spécifique : les étudiants de troisième année psychologie de l'Université de Yaoundé I. Il s'agit des apprenants de fin de premier cycle de l'enseignement supérieur classique.

1.6.2- Délimitation spatio-temporelle

Notre étude a été effectuée dans la ville de Yaoundé, précisément à l'Université de Yaoundé I ; située au cœur de la ville, au quartier appelé « Ngoa ékélé » en allant vers « Mvoliyé », à côté du quartier général. Il s'agit de la première université du Cameroun, composée de plusieurs facultés et filières et où se dispensent des enseignements classiques. L'étude se justifie du fait de la présence permanente des étudiants du niveau d'enseignement qui nous intéresse. L'étude est organisée de sorte qu'elle puisse se dérouler durant l'année académique 2014-2015.

1.7- Définition des concepts

Deux principales variables sont manipulées dans la présente recherche. Il s'agit de : l'apprentissage basé sur le développement des compétences qui constitue la variable indépendante et la capacité à exercer une profession en fin de cursus académique, qui constitue la variable dépendante et dont nous allons à présent définir ainsi que d'autres concepts liés dans le souci de faciliter la compréhension de notre corpus.

1.7.1- De l'apprentissage basé sur le développement des compétences

a) L'apprentissage

L'apprentissage est un ensemble de mécanismes menant à l'acquisition de savoir-faire, de savoirs ou de connaissances. L'acteur de l'apprentissage est appelé apprenant. On peut opposer l'apprentissage à l'enseignement dont le but est de dispenser des connaissances et savoirs, l'acteur de l'enseignement étant l'enseignant.

Une compétence est « *une réponse originale et efficace face à une situation ou une catégorie de situations, nécessitant la mobilisation, l'intégration d'un ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir-être* » (Bosman et al. 2000).

b) La compétence est aussi perçue comme «*la capacité réelle et individuelle de mobiliser, en vue d'une action, des connaissances (théoriques et pratiques), des savoir-faire et des comportements, en fonction d'une situation de travail concrète et changeante et en fonction d'activités personnelles et sociales*» (De Meerler, 2006).

En référence à Meirieu (1990), la compétence est une « activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans des champs divers de connaissance ; c'est un terme utilisé souvent comme synonyme de "savoir-faire".

Le concept de compétence est une construction sociale applicable dans plusieurs domaines parmi lesquels celui de l'éducation, du travail et de l'entreprise. De ce point de vue, la compétence revêt un caractère polysémique, variant de signification d'un champ d'activité à l'autre (Champy et Etévé, 2005).

Au regard de ce qui précède, la compétence dans le cadre de ce travail doit tout simplement être perçue comme la mobilisation des ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) en situation pour la réalisation d'une tâche. Autrement dit, une compétence est une connaissance (savoir, savoir-faire, savoir-être) mobilisable, tirée généralement de l'expérience et nécessaire à l'exercice d'une activité (dans ce cas, professionnelle).

Des différentes définitions apportées au concept de compétence, nous relevons des termes communs : savoirs, savoir-faire, savoirs-être, capacité, attitude, connaissance, activité, démarche, situation, tâche, action, complexe, comportement, performance et habilité. Cela montre la souplesse de ce terme et sa complexité, mais nous pouvons dire que la compétence est l'action de l'apprenant en face d'une tâche, action ou un problème dans une situation complexe lorsque l'apprenant doit analyser la tâche et la situation, qu'il doit ensuite remobiliser ses connaissances «théoriques et pratiques» pour sélectionner ce qu'il croit être efficace dans cette situation.

c) Le savoir, le savoir-faire et savoir-être

- *Le savoir* est l'une des ressources utiles à la mise en œuvre d'une compétence qui s'acquiert par l'appropriation des contenus disciplinaires. Elle est donc de ce fait, l'aspect théorique d'une compétence ou la maîtrise d'un champ de la connaissance scientifique.

- *Le savoir-être* ou qualités personnelles, correspond à la capacité de produire des actions et des réactions adaptées à l'environnement humain et écologique.

On oppose quelquefois le savoir-être au savoir-faire. Ils ne s'opposent pas, mais au contraire s'articulent et se complètent l'un et l'autre avec le troisième sommet du triangle de la compétence avec la connaissance ou le savoir plus théorique et éloigné de la praxis.

- *Le savoir-faire* désigne l'ensemble des compétences opérationnelles liées à l'exercice d'une profession. Or, il n'y a pas de compétence hors du contexte dans lequel elle s'exerce ; et tout mode relationnel au travail est traversé par l'opérationnel dépendant, chacun a son champ ; Et celui du savoir-être, c'est le relationnel qui accompagne l'exercice du savoir-faire. Si bien qu'il pourrait être défini comme un art de la convivialité avec ses partenaires. Le savoir-faire est la connaissance des moyens qui permettent l'accomplissement d'une tâche. Le terme équivalent anglais know-how est assez régulièrement utilisé, sans utilité particulière, dans la littérature technique et économique.

Le savoir-faire est différent des autres savoirs comme la connaissance scientifique car, il peut être directement appliqué à une tâche. Le savoir-faire en résolution de problèmes est différent de la connaissance sur la résolution des problèmes.

d) Apprentissage basé sur le développement des compétences

Au regard de ce qui précède, la compétence « *n'est pas seulement le fait de posséder des savoirs, des savoir-faire de qualité, des capacités et aptitudes pris en compte comme ressources personnelles devant être utilisées avec pertinence au regard des besoins environnement* ». La compétence est par conséquent un ensemble de ressources personnelles que possède l'apprenant pour résoudre les problèmes de son environnement Belinga (2010). L'auteur ajoute que « *la compétence est une disposition à agir de façon pertinente par rapport à une situation spécifique ou une famille de situation* ».

Ainsi l'apprentissage basé sur le développement des compétences suppose un apprentissage dans le cotexte de l'APC qui suppose, la familiarisation de l'apprenant avec toutes les ressources et leur mise en œuvre grâce à la résolution des situations problèmes. Cet un apprentissage dans lequel, l'apprenant est actif et est confronté à diverses situations liées aux compétences qu'il est censé développé. L'apprentissage consiste aussi à acquérir ou à modifier une représentation d'un environnement de façon à permettre avec celui-ci des interactions efficaces ou de plus en plus efficaces.

1.7.2- Aptitude à l'insertion professionnelle

a) Aptitude

Selon le dictionnaire Microsoft Encarta (2009), l'aptitude désigne la faculté naturelle de quelqu'un à réaliser une tâche ; mais aussi, une capacité physique et mentale reconnue pour l'exercice d'une activité

L'aptitude désigne la dimension selon laquelle il est possible d'ordonner les individus selon leur efficacité, généralement cognitive. Le terme aptitude est fréquent et dans le langage courant, il désigne un niveau de formation sanctionné par un diplôme ou des facilités particulières pour un diplôme

En psychologie différentielle, les aptitudes désignent définissent les compétences des individus quant à leurs capacités à mettre en œuvre plus ou moins efficacement des opérations mentales et à maîtriser plus ou moins bien des classes de situations où l'on doit résoudre des problèmes (Champy et Etévé, 2005). Ainsi, l'aptitude ici est prise comme synonyme de capacité à réaliser une tâche.

b) Insertion professionnelle

Processus qui permet à un individu, ou à un groupe d'individus, d'entrer sur le marché du travail dans des conditions favorables à l'obtention d'un emploi. L'insertion professionnelle découle d'une stratégie à la fois volontaire et individuelle. Les postulants à la recherche d'un emploi doivent réunir les ressources nécessaires à leur insertion professionnelle sous la forme de savoirs, de savoir-faire, voire de capitaux financiers dans le cas d'une création d'entreprise. (Dictionnaires français Larousse, 2014).

L'aptitude à l'insertion professionnelle est comprise comme la capacité d'entrer dans le marché du travail grâce à des conditions favorables à l'obtention d'un emploi.

1.7.3- La réforme LMD

Réforme vient de l'étymologie latine « *reformare* », qui veut dire reconstituer, former à nouveau. Une réforme est de ce fait un changement radical ou important réalisé en vue d'une amélioration. (licence-master-doctorat) désigne un ensemble de mesures modifiant le système d'enseignement supérieur pour l'adapter aux standards internationaux. Elle met en place principalement une architecture basée sur trois grades : licence, master et doctorat ; une

organisation des enseignements en semestres et unités d'enseignement ; la mise en œuvre des crédits et par la délivrance d'une annexe descriptive au diplôme (Université de Yaoundé, 2006).

CHAPITRE 2:

REVUE DE LA LITTERATURE ET CONTEXTE THEORIQUE DE LA RECHERCHE

L'originalité d'un travail de recherche commence par ses fondements théoriques. C'est pourquoi, ce chapitre vise à synthétiser les éléments théoriques ayant guidé cette recherche. Le chapitre comprend deux principales parties à savoir, la revue de la littérature et les théories explicatives du sujet.

2.1- Revue de la littérature

La revue de la littérature est la capacité à faire une recension des écrits sur un sujet abordé. Il s'agit ici pour nous d'insérer notre recherche dans l'ensemble des travaux existants. Elle correspond à un processus continu et vivant. D'après Aktouf Omar (1987), la revue de la littérature est « *l'état des connaissances sur un sujet.* » de ce fait, cette partie de notre travail consiste à parcourir, passer en revue certains travaux, analyses et commentaires effectués sur le thème de notre recherche. Il s'agit de nous situer dans la mouvance théorique de l'abondante littérature afin d'éclairer notre champ d'action. Cela nous permettra d'orienter notre travail vers la recherche des autres facteurs susceptibles d'expliquer le principe de réinvestissement des savoirs dans la résolution des tâches. Cette partie portera donc une attention particulière aux rapports entre le LMD et l'apprentissage basée sur les compétences avec leurs liens probables sur la capacité des étudiants à pouvoir exercer une profession en fin de leur cursus académique.

2.1.1- Le LMD : des origines à sa mise en œuvre au Cameroun

La mise en place du LMD au Cameroun s'est inspirée du modèle européen. Ce modèle étant lui-même inspirée des expériences des universités américaines. Cette partie s'atèle à évaluer l'origine du LMD au Cameroun et ses objectifs.

a) Éléments d'histoire du LMD au Cameroun

Pratiqué depuis longtemps en Amérique Nord, le système LMD a été adopté et mis en place dans les pays de l'Union européenne par une séries de chartes, de déclarations et de conventions. Le LMD européen est une réforme de leur enseignement supérieur qui à consister à harmoniser l'architecture de l'enseignement supérieur. Les réunions de concertation se sont tenues entre les ministres en charge de l'éducation des pays tels que la

France, l'Allemagne l'Italie et le Royaume- uni dès 1998 à la Sorbonne. D'autres réunions se sont tenues en 1999 et 2000. A la suite de ces rencontres, l'horizon 2010 a été retenu comme année d'achèvement d'harmonisation. Ainsi, entre 2002 et 2010, 95% de pays européens ont décidé d'harmoniser leurs diplômes. L'objectif de la réforme européenne est de rendre les systèmes éducatifs aussi compétents que celui des américains et de faire de l'Europe la société de connaissance la plus dynamique du monde, ; faciliter la mobilité des étudiants. C'est ainsi que la restructuration de l'enseignement supérieur se fait en trois cycles ou grades principaux : Licence, Master, Doctorat d'où l'abréviation LMD.

Pour ce qui est de l'adoption du LMD au Cameroun, il fait suite à des concertations conjointes entre les pays africains de la zone de Communauté Economique et Monétaire de L'Afrique Centrale (CEMAC). En effet, face aux défis de cette mondialisation à travers le LMD, les pays africains se sont sentis interpellés. C'est ainsi que les pays de la sous région CEMAC ont pensé à la nécessité de l'arrimage au LMD. Les institutions camerounaises parmi lesquelles l'Université de Yaoundé I n'a pas échappé à cela. Elle s'est ainsi dans le processus de la mise en œuvre du système LMD qui s'intégrait irrésistiblement dans l'espace CEMAC.

b) Objectifs du LMD au Cameroun

Les objectifs de l' adoption du LMD au Cameroun sont aussi ceux de l'enseignement supérieur de l'espace CEMAC. Ils sont contenus dans les directives et décisions telles que la déclaration de Libreville du 11 février 2005 sur la construction de l'espace CEMAC de l'enseignement supérieur, de la recherche et de la formation professionnelle ; la directive N°01/06-UEAC-019-CM-14, portant application du système LMD (Licence, Master, Doctorat) dans les universités et établissements d'enseignement supérieur de l'espace CEMAC. Ainsi, les objectifs de l'application du LMD au Cameroun et dans l'espace CEMAC consistent à :

- 1° l'amélioration et la modernisation du système pédagogique
- 2° l'organisation des parcours de formation souples et performants favorisant l'orientation progressive de l'étudiant ;
- 3° le développement et la professionnalisation des études supérieures et les possibilités d'insertion de l'étudiant dans le tissu socio-économique ;

- 4° l'acquisition des connaissances grâce à une formation continue diplômante et prenant en compte la validation des acquis professionnels ;
- 5° le renforcement des capacités méthodologiques, linguistiques et communicationnelles de l'étudiant ;
- 6° la mise en place d'un système de contrôle continu des connaissances ;
- 7° la mobilité nationale et internationale des étudiants.

c) L'architecture pédagogique du système LMD camerounais

Dans le système LMD camerounais, il a été convenu et consigné dans le rapport de la mise en place du système LMD au Cameroun que les études universitaires seront structurées en semestres. C'est ainsi qu'il faudra six semestres au moins pour l'obtention de la licence et dix (dont quatre après la licence) pour l'obtention du master. L'obtention du Doctorat est soumise à une durée de six semestres après le Master.

Ces formations sont organisées en parcours-types de formation. Chaque parcours-type de formation est un ensemble cohérent d'enseignements, comportant des unités d'enseignement obligatoires, des unités d'enseignements librement choisies par l'étudiant sur une liste fixée par l'université ou l'établissement d'enseignement supérieur et, si possible, des unités d'enseignement opérationnelles.

Chaque unité d'enseignement a une valeur définie en nombre de crédits. Le nombre de crédits affectés à chaque unité d'enseignement est fixé sur la base de trente (30) crédits pour l'ensemble des unités d'enseignement d'un semestre. Il est, le cas échéant, réparti entre différents éléments constitutifs de l'unité d'enseignement (stage, mémoires, projets, et autres activités individuelles ou collectives). Ce qui justifie l'importance de notre analyse de l'impact de cette formation de l'étudiant sur sa capacité à pouvoir exercer une profession en fin de cycle. Une telle architecture de formation suppose le travail personnel de l'étudiant à travers la résolution des situations problèmes, des formations en alternance entre université et entreprise qui sont des caractéristiques d'un apprentissage endossé sur l'Approche par les Compétences (APC).

d) LMD et Les stratégies de la professionnalisation des enseignements

Belinga Bessala (2010, p.31) citant Désautels affirme que « *la professionnalisation n'est pas seulement le développement des compétences socioprofessionnelles, elle consiste aussi à former des praticiens réflexifs, capables de s'adapter aux circonstances nouvelles* ». Pour lui, la professionnalisation des enseignements passe par 10 axes prioritaires :

- *La définition d'un modèle de formation professionnelle*

Ce modèle de formation professionnelle prend en compte les paramètres tels que : les besoins réels de formation, la formation scientifique, la formation technique, la formation éthique de valeur, les stages pratiques et la formation en alternance.

- *La définition d'un modèle de formation professionnalisante*

Cette formation est celle qui permet aux étudiants de générer l'auto emploi. L'état ne pouvant employer tous les diplômés, il doit développer une formation professionnalisante. Cette formation consiste à partir des programmes de formation générale existant et intégrer des disciplines professionnalisantes autour de chaque filière de formation. Dans ce modèle de formation professionnalisante, le rôle de l'état est de créer des conditions de financements des projets de l'auto emploi et même des Entreprises.

- *La définition d'un profil pédagogique de l'enseignant du supérieur*

En plus de la définition du profil institutionnel de l'enseignant universitaire universellement connu, Belinga Bessala (2010) pense que l'enseignant du supérieur doit avoir une formation scientifique qui se réfère à son domaine de spécialisation et une formation en didactique universitaire, en psychologie d'apprentissage universitaire et en psychologie des comportements. Ces formations vont leur donner le savoir-faire professoral qui va leur permettre de tenir compte de l'étudiant, des besoins de formation de son environnement.

- *Le développement d'un nouvel ordre humaniste dans les universités.*

Il consiste à définir le profil d'étudiant à former. Pour lui, l'enseignement supérieur doit prendre en compte la formation scientifique, technique, éthique et esthétique pour former des professionnels équilibrés.

- *La refonte des programmes de formation universitaire*

Les programmes de formation doivent être revisités. Cette refonte des programmes doit tenir compte du profil de l'étudiant à former développé dans le nouvel ordre humaniste.

- *L'élaboration des programmes de mise à niveau des enseignants du supérieur*

Pour lui, la professionnalisation de l'enseignement supérieur passe par la professionnalisation des enseignants universitaires. L'enseignant du supérieur doit en plus maîtriser sa matière, connaître la dispenser. Les programmes de mise à niveau dans le cadre du développement de la didactique universitaire doivent être introduits.

- *La définition de l'objet de recherche universitaire*

La recherche universitaire doit avoir comme finalité la résolution des problèmes qui se posent dans la société. Il faut identifier ces problèmes, définir des objectifs à atteindre et dégager des financements pour l'exécution des projets de recherche. Ces recherches ne doivent plus être uniquement fondamentales. Elles doivent être aussi appliquées.

- *La création d'une cellule chargée du contrôle et de l'évaluation de la professionnalisation de l'enseignement supérieur.*

- *La réhabilitation de l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé I.*

- *Le développement d'une psychologie d'apprentissage universitaire.*

2.1.2- LMD et APC : quels rapports ?

Avant d'aborder le rapport entre LMD et APC, il nous importe de remonter les origines de l'APC dans le système éducatif camerounais.

a) Origine de l'APC

Le courant de l'approche par compétences, du moins dans sa version initiale, est issu du taylorisme et de l'organisation du travail, bref, du monde de l'industrie. Comme le LMD, il a envahi d'abord le système scolaire américain dès la fin des années 1960 et s'est vu un moment mis en opposition à l'approche centrée sur la personne dont Maslow et Roegiers ont été les chefs de file.

L'APC a été proposé par le ministère de l'éducation du Québec et consiste à :

- Analyser avec rigueur les situations de travail dans lesquelles se trouvent déjà ou se trouveront prochainement les apprenants ;
- Déterminer les compétences requises pour accomplir adéquatement les tâches et assumer les responsabilités qui en découlent ;
- Traduire les compétences en objectifs et en activités d'apprentissage ;

L'APC ne se limite pas à mettre l'accent sur les capacités disciplinaires ou transversales mais permet aux élèves d'apprendre en faisant, et à faire ce qu'ils ne savent pas faire. L'APC place l'élève dans une situation qui lui permet de saisir le sens et l'utilité de ce qu'il doit apprendre. Il doit aussi savoir et comprendre concrètement ce qui est attendu de lui.

Assez rapidement, l'APC s'est imposée dans le monde de l'éducation d'abord aux Etats-Unis, ensuite en Australie, puis en Europe. Dans le vieux continent, le Royaume uni, la Suisse et la Belgique ont été parmi les premiers pays à vouloir repenser leurs systèmes éducatifs selon cette approche. C'est ainsi que les décideurs sont passés de la pédagogie par objectifs à celle des compétences, même comme la distinction entre les deux n'était pas tout à fait évidente.

En Afrique francophone, l'initiative prise par l'OIF en 2002, d'organiser des actions pour le développement de l'APC dans les pays membres a eu des retombées non négligeables sur les curricula des systèmes éducatifs et a constitué un véritable catalyseur pour certains pays. Ces pays ont pu avancer également grâce à l'appui parfois déterminant de certains partenaires multilatéraux comme l'UNICEF et l'UNESCO ou l'Union Européenne.

De ce fait, l'APC a été testé au Cameroun au cours de l'année 2003-2004 dans le cadre d'un projet pilote portant sur l'amélioration de la qualité et de l'efficacité de l'éducation. L'APC apparaît comme une approche pédagogique pertinente pour répondre aux nouveaux défis de l'éducation pour tous. Il s'agit également de proposer une nouvelle place à l'école dans la société et ainsi de briser le mur qui existe entre elles. De façon générale, il existe deux grands types d'APC : L'APC dite exclusive supposant essentiellement une entrée par les situations problèmes et l'APC dite inclusive qui suppose une diversité d'entrées en termes de profil et de contenus. (Mahob, 2011).

Beaucoup d'études ont été menées sur l'APC, mais elles ne visent pas spécifiquement à évaluer le niveau d'aptitude des apprenants à exercer une profession à la fin d'un cursus.

Nous entrevoyons à l'aide de ces travaux de pouvoir trouver une réponse à notre problème, à savoir l'aptitude des apprenants à exercer une profession par la pratique de développement de compétences dans l'apprentissage.

b) Rapports entre LMD et APC

Tout comme les objectifs du LMD, L'APC est d'abord une autre réforme des systèmes éducatifs des pays du monde et donc les objectifs sont similaires. Ils se résument au souci de la pertinence et de la profitabilité des apprentissages. Tout comme le LMD, L'APC peut se comprendre sous plusieurs angles :

1- En termes de finalités, L'APC est une pédagogie de l'intégration qui vise à améliorer à la fois l'efficacité du système éducatif et son équité ; elle est particulièrement attentive à fournir des pistes concrètes aux systèmes éducatifs qui mettent en avant la fonction d'insertion de l'élève dans la société à travers la scolarité de base.

2- En terme de profil de l'élève attendu en fin de scolarité, L'APC affirme l'importance de définir un profil en termes de familles de situations et donc de compétences - disciplinaires ou interdisciplinaires – à maîtriser par chaque élève au terme d'un cycle, en fonction des exigences d'insertion dans la vie sociale, dans la vie active, ou en fonction des exigences de la poursuite des études. Par là, l'APC cherche continuellement à donner du sens aux apprentissages.

3- En termes de contenus, l'APC reconnaît la nécessité de développer différents types de contenus : à côté des savoirs et des savoir-faire, elle considère comme important de développer des savoir-être, *des life skills*, des compétences transversales ; elle considère que ces contenus ne sont pas une fin en soi, mais des ressources que l'élève sera invité à réinvestir dans des situations complexes.

4- En termes de processus d'enseignant – apprentissage, l'APC distingue deux phases :

- Une phase dite d'apprentissages ponctuels, à savoir des apprentissages de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, au sein de laquelle toute méthode ou approche didactique est la bienvenue, à condition toutefois qu'elle soit attentive à permettre à chaque élève de réussir ces apprentissages.

- Une phase dite d'intégration, qui se déroule souvent pendant une réservée à cet effet, et pendant laquelle l'élève apprend à mobiliser les ressources acquises dans des situations complexes, est évalué à travers des situations complexes et à l'occasion de remédier à ses difficultés. Pour ce faire, il faut l'aide à l'intégration des acquis, afin de rendre progressivement l'élève capable de réinvestir ses acquis dans des situations complexes.

Eu égard de ce qui précède, tout laisse donc s'apercevoir que LMD et APC ont des dénominateurs communs qui se résument à trois caractéristiques :

D'abord, Les contenus d'enseignement vont plus loin que les savoirs et les savoir-faire. Cette évolution semble prendre appui sur le phénomène de la mondialisation des problématiques de l'éducation, il n'y a qu'à apprécier le nombre de rencontres internationales organisées par les organismes internationaux chargée des questions d'éducation dans le monde (UNESCO, CONFEMEN, etc.) dès quelles des standards ou normes internationales de gestion de l'éducation sont produites

Ensuite, c'est l'élève qui est l'acteur principal de ses apprentissages. Notre pays à travers les souscriptions à certains engagements internationaux (OMD, EPT) dont l'atteinte des objectifs constituent des enjeux majeurs du développement de notre pays. Dans le processus d'amélioration de la qualité de l'éducation l'enseignant est mis dans la posture de médiateur, d'accompagnateur de l'activité de l'élève.

Enfin, le savoir agir en situation est valorisé, ainsi la place que doivent occuper les situations complexes dans les apprentissages est reconnue même si le positionnement de ce moment de l'apprentissage diffèrent selon les variantes (exemple positionnement comme source, positionnement comme aboutissement de l'apprentissage ou positionnement comme situation d'évaluation).

2.1.3- De l'apprentissage basé sur le développement des compétences et de l'aptitude à l'insertion socioprofessionnelle

Le processus enseignement/apprentissage met des acteurs en situation. D'un coté l'enseignant dont le rôle est de guider l'apprenant et de l'autre coté l'apprenant considéré dans les pédagogies actives comme l'acteur principal de ses apprentissages. C'est ainsi que ce dernier est appelé à développer des compétences pour répondre de façon optimale aux

sollicitations de son environnement à la fois social et professionnel. Cette partie se consacre à l'analyse des mécanismes nécessaires à cette fin.

a) Formation et développement des compétences

Comme nous l'avons souligné plus haut, le LMD et l'APC suppose un apprentissage basé sur le développement des compétences. En effet, ce qui caractérise l'approche par compétences, c'est que les objectifs d'enseignement n'y sont plus de l'ordre de contenus à transférer mais, plutôt d'une capacité d'action à atteindre par l'apprenant. Une compétence ne se réduit ni à des savoirs, ni à des savoir-faire ou des comportements. Ceux-ci ne sont que des « ressources » quoi que importante, mais pas nécessaires que l'apprenant ne doit d'ailleurs pas forcément « posséder », mais qu'il doit être capable de « mobiliser » d'une façon ou d'une autre, en vue de la réalisation d'une tâche particulière.

Pour Guy Le Boterf, expert en management et en développement des compétences et auteur de nombreux ouvrages et articles sur l'approche par compétences, il faut un enseignement qui *«ne se limite pas à des savoir-faire ponctuels mais qui prenne en compte la capacité à gérer des situations professionnelles de plus en plus complexes et événementielles. Être compétent ce n'est pas seulement savoir exécuter une opération, mais c'est savoir agir et réagir dans un contexte particulier, c'est savoir faire face à l'imprévu, à l'inédit»* (Bosman, 2000).

Mbock (2014) explique la notion de compétence en ces mots. Le terme « compétence » est généralement utilisé en ingénierie de la formation professionnelle. Ce terme possède plusieurs acceptions. Mais de manière simple, la compétence est la capacité à apporter une solution à un problème, une intelligence des situations. Il est alors question de mobiliser des connaissances et des savoirs pour faire face avec succès à un problème donné. L'approche par compétences (APC) est une méthode qui « consiste essentiellement à définir les compétences inhérentes à l'exercice d'un métier et à les formuler en objectifs dans le cadre d'un programme d'études. » ainsi, l'APC n'est pas totalement opposé à l'approche par objectifs (APO). Il est cependant à noter que le terme « objectif » qui apparaît dans la définition de l'APC peut avoir pour synonyme « comportement », « situation de vie » ou « situation de travail. » L'apprenant d'hier, devenu apprenant par l'APC, est placé au centre du processus d'apprentissage. Il est question pour celui-ci d'apprendre à apprendre en comptant sur l'enseignant dont le rôle n'est pour autant pas négligeable (Mbok, 2010).

Soulignons qu'il n'existe pas une seule définition de l'APC mais plusieurs acceptions et l'analyse du corpus met en évidence diverses références. La littérature scientifique connue, a dégagé des caractéristiques incontournables. Celles-ci se déclinent ainsi :

- des contenus d'enseignement qui vont au-delà des savoirs et des savoir-faire pour développer des «*life skills*» ;
- l'implication active des apprenants dans leurs apprentissages;
- la primauté du savoir-agir qui est plus qu'un savoir-faire ;
- l'évolution du rôle de l'enseignant (médiateur, accompagnateur, motivateur, etc.) ;
- la mise en place de situations complexes et significatives permettant la mobilisation et le transfert des ressources ;
- la prise en considération du caractère évolutif des compétences.

Notons aussi que l'APC s'est avant tout installé par rejet de la pédagogie par objectifs (PPO), apparaissant comme le remède miracle au problème de l'échec de l'école à contribuer à l'épanouissement personnel des apprenants. Elle s'affiche dans les textes officiels comme une méthode articulant le processus d'enseignement apprentissage autour d'un noyau de compétences (de base pour certains, disciplinaires et transversales pour d'autres) relatives à des domaines généraux de formation. Se réclamant de principes socioconstructivistes, elle plaide pour des apprentissages en action à partir de situations complexes, significatives et contextualisées permettant aux apprenants de développer un ensemble de compétences durables susceptibles d'être investies dans des contextes variés.

b) Organisation des modules des formations dans L'APC au Cameroun

Dans le cadre du projet éducation II et dans le souci d'une amélioration aux prescriptions des états généraux de l'éducation et de la loi de l'orientation. Ensuite des actions des organisations internationales telles que le Commonwealth of nations et l'UNESCO, en appui au système éducatif camerounais et l'amélioration de la qualité de l'offre de l'éducation au moyen de réformes curriculaires ; l'Etat met à la disposition des formateurs les ressources dont ils ont besoin pour former efficacement les enseignants à la pratique de la classe selon l'approche par compétences ; dans le contexte de l'APC.

Le manuel *L'approche par compétences : module des formations*, montre comment planifier les apprentissages en terme de compétence : élaborer une planification annuelle ('séquentielle) des apprentissages en fonction des compétences. Planifier des apprentissages dans le contexte de la pédagogie de l'intégration. Définir les objectifs dans l'optique d'une pédagogie de l'intégration ; à partir des curricula ou des contenus et des objectifs des différentes disciplines ou programme. Formuler les compétences. La compétence étant considérée comme un savoir agir en situation qui fait appel à la mobilisation d'un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre des situations problèmes. Les parties d'un énoncé de compétences sont les circonstances d'exécution de la tâche, des critères d'évaluation. Construire une situation-problème : produire de situations d'intégration liées à des énoncés de compétences à partir d'énoncés de compétences et des ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être).

Construire une famille de situations à partir des curricula ou des contenus et des objectifs des différentes disciplines ou programme. une famille de situations est un ensemble de situation qui sont proches l'une de l'autre ; des situations qui peuvent être considérées comme équivalentes ; c'est-à-dire avec le même niveau de difficulté. Corriger une copie d'élève et organiser une remédiation : diagnostiquer les erreurs des apprenants ; mettre en place un dispositif de remédiation efficace ; à partir des critères pour se prononcer sur l'acquisition de la compétence, d'un ensemble de copies d'élève, diagnostiquer les difficultés des élèves et proposer des stratégies appropriées de remédiations.

Construire une épreuve d'évaluation : identifier les principales propriétés d'une situation d'évaluation à caractère intégratif ; décrire les étapes de la rédaction d'une épreuve dans l'approche par compétences ; utiliser les critères de maîtrises liées aux règles de $\frac{2}{3}$ et de $\frac{3}{4}$ et leurs implications dans l'évaluation à caractères intégratifs des curricula ou programmes annuels de certaines disciplines, soit une ou des famille (s) de situations et des paramètres de ces différentes familles, construire une épreuve d'évaluation en terme de compréhension.

Gérer une activité d'intégration : identifier les principales étapes de la préparation d'une activité d'intégration. Rédiger une fiche de passation d'une activité de préparation. A partir d'une compétence dans l'un des domaines ou de discipline et étant donné une liste de paramètres très définissant une famille de situations, élaborer des situations-problèmes appartenant à la même famille et rédiger les modalités de mise en œuvre dans le cadre d'une activité d'intégration.

Ces modules fournissent aux formateurs et tous les maillons de la chaîne de supervision pédagogique des connaissances, des habiletés, des attitudes et des compétences utiles qui leurs permettront d'agir efficacement notamment de planifier les apprentissages en termes de compétences. Former à l'approche par compétences marque une évolution. (Bipoupout, Sondzia et Matip Matip, 2011).

c) L'APC et apprentissage scolaire

Une compétence est un construit sociale, elle ne peut être ni observée 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 effectuée une reconnaissance sociale et une imputation de responsabilité. Une compétence vise l'efficacité, elle est orientée vers une finalité. En effet, l'APC vise à faire acquérir aux élèves des savoirs, savoir-faire et savoir être intégrés, finalisés et contextualisés, produisant des individus capables de s'intégrer dans les sociétés actuelles.

Dans l'approche par compétences, trois changements importants apparaissent sur la situation apprentissage:

- Le passage «d'un apprentissage centré sur les matières à un apprentissage centré sur l'élève apprenant»;
- Le passage «d'un apprentissage centré sur des acquis peu mobilisables à un apprentissage centré sur un potentiel d'action»;
- Le passage «d'un apprentissage de connaissances à un apprentissage de savoir-faire, de savoir-réfléchir» (Romainville, 1996 et Delory, 2002 : 22).

Pour Philippe Perrenoud (1997), l'élève devrait être capable de mobiliser ses acquis scolaires en dehors de l'école, dans des situations diverses, complexes, imprévisibles. Cette préoccupation s'exprime dans ce qu'on appelle souvent la problématique du transfert des connaissances ou de la construction de compétences. Pour être utiles, les savoirs scolaires doivent être transférables. Ce transfert exige l'intégration de savoirs à des compétences de réflexion, de décision et d'action à la mesure des situations complexes auxquelles l'individu fait face. Mais nous constatons que ce problème de transfert de connaissances et de la construction des compétences n'est toujours pas résolu en pratique. C'est la question que

pose une approche par compétence, désormais inscrite dans les intentions de nombreux systèmes éducatifs. Pour faire face, le mieux possible à une situation, il faut en général mettre en jeu et en synergie plusieurs ressources cognitives complémentaires. Ces dernières sont des représentations de la réalité, que nous avons construites et engagées au gré de notre expérience et de notre formation.

Dans le concept de compétence, l'apprentissage doit être fait dans la situation complexe ou problème, mais comment se définit une situation problème et quelles sont ses caractéristiques ? Selon Fouady (1988) et Mérieux(1987). La situation d'apprentissage doit répondre aux caractéristiques suivantes. C'est une situation qui propose une tâche à accomplir qui fait problème à l'élève parce qu'il ne dispose pas pour le moment de tout ce qui lui est nécessaire pour s'en acquitter. Et, ce qui manque à l'élève, c'est précisément ce que l'on a prévu comme apprentissage, de telle sorte que sa réalisation passe par la maîtrise d'un objectif sous-jacent (Gillet, 1997, p.121). Selon cette logique, l'objectif n'est pas la complexité de l'apprentissage mais l'incitation des élèves à réfléchir, à rechercher, à analyser, à renforcer leur autonomie et initiative afin d'améliorer leur capacité d'agir en face d'une situation problème. Mais si l'apprentissage, selon cette logique, se concentre sur le travail de l'élève dans une situation problème, quel est alors le rôle de l'enseignant au cours d'une situation d'apprentissage.

En réalité, le rôle de l'enseignant, en fonction de cette logique, a connu des changements puisqu'il transpose des informations et les évalue. En fait, il organise des situations complexes, invente des problèmes et des défis, propose des énigmes ou des projets; son rôle est très important, mais il ne tient plus le devant de la scène et ne monopolise plus la parole. (Morlaix, 2009).

d) APC : un nouveau paradigme didactique

Belinga Bessala (2013) souligne que les travaux sur le développement des compétences des apprenants à l'école sont rares dans notre contexte. En Afrique subsaharienne en générale et au Cameroun en particulier, nous assistons à une tendance assez récente et généralisée de l'enseignement par compétence, sans que cela ait été au préalable l'objet des recherches approfondies ou des débats publics. Quelques rares recherches qui existent dans le domaine, ne nous disent pas pourquoi cet intérêt et engouement pour l'enseignement par compétence, et surtout quelles compétences doivent être enseignées et comment.

Il mentionne que le concept de compétence est une construction sociale applicable dans le domaine de l'éducation, du travail et de l'entreprise. De ce point de vue, la compétence revêt un caractère polysémique, variant de signification d'un champ d'activité à un autre. Mais une analyse attentive et réflexive de la littérature de la littérature existante au sujet de la notion de compétence, nous permet de constater que ce concept est beaucoup plus employé dans les milieux socioprofessionnels. La compétence est ici appréciée par rapport à un contexte socioprofessionnel précis. Ainsi la compétence est par conséquent un ensemble de ressources personnelles que possède l'apprenant pour résoudre les problèmes de son environnement. Il définit aussi la compétence comme la maîtrise des savoirs acquis, appris et mobilisables efficacement dans une situation-problème. C'est l'habileté que l'individu a pour mettre en pratique des connaissances préalablement objet de son apprentissage.

L'approche par compétence valorise la démarche qui conduit les apprenants à des apprentissages personnels et au développement d'habiletés intellectuelles complexes.

2.1.4- L'enseignement supérieur et le développement des compétences

La voie professionnelle de l'enseignement propose un enseignement en relation avec le monde professionnel et ses métiers. Elle permet d'acquérir des connaissances et des compétences dans un domaine professionnel. Selon le langage des planificateurs de l'enseignement il s'agirait là d'un modèle économique qui viserait à former les individus selon les besoins en main-d'œuvre dont l'économie nationale a besoin pour son développement. Dans l'approche par compétences, les enseignements sont basés sur la maîtrise de techniques professionnelles. Les apprenants font des travaux pratiques en atelier ou en classe et plusieurs mois de stages en entreprise. Cette expérience professionnelle permet d'être opérationnel sur les lieux du travail. La formation comprend également des enseignements généraux. Les étudiants suivent des cours théoriques, font des travaux pratiques, en atelier, en laboratoire ou sur un chantier selon leur spécialité. Les enseignements généraux et les enseignements techniques et professionnels s'équilibrent. Une période de plusieurs semaines en milieu de travail est obligatoire pour renforcer la professionnalisation.

Ainsi, l'approche par compétences milite pour la professionnalisation authentique de la formation. Dans le cadre d'une telle approche, les apprenants sont amenés à travailler sur des situations significatives qui se rapprochent de celles de la vie de tous les jours. On parle de compétence lorsqu'un individu mobilise, c'est-à-dire utilise à bon escient, ses savoirs et ses savoir-faire dans des situations variées. Eu égard aux avantages de cette approche, nous

croyons que notre système d'enseignement ne pourra qu'en tirer profit. Mais cela nécessiterait la mobilisation des moyens importants et un changement des mentalités chez tous les partenaires éducatifs. En effet, chercher à rendre les étudiants autonomes et responsables et les placer ainsi au centre du processus d'enseignement-apprentissage, tout en les amenant à actualiser le maximum de leurs potentialités doit être le principe fondamental.

a) A propos des compétences en formation générale

Nul ne prétend qu'on peut exercer un métier nanti de connaissances seulement, aussi étendues soient-elles. Il y faut aussi des capacités et des compétences, qui rendent les savoirs transférables et mobilisables dans les situations professionnelles. Il apparaît aussi de plus en plus clairement qu'on ne saurait, pour développer des compétences professionnelles, se fier aux simples vertus d'une immersion dans la pratique. S'il faut des stages et de l'expérience, il faut aussi des dispositifs pointus d'alternance et d'articulation théorie-pratique ce qui est l'un des objectifs du LMD.

En formation générale, on ne se soucie guère des compétences. Même lorsqu'on pense le faire, on vise plutôt le développement de capacités intellectuelles de base sans référence à des situations et à des pratiques sociales. Et surtout, on dispense à hautes doses des connaissances. L'approche par compétences affirme que ce n'est pas suffisant, que *sans tourner le dos aux savoirs*, sans nier qu'il y ait d'autres raisons de savoir et de faire savoir (Perrenoud, 1999). Il importe de relier les savoirs à des situations dans lesquelles ils permettent d'agir, au-delà de l'école.

Agir, c'est ici affronter des situations complexes, donc penser, analyser, interpréter, anticiper, décider, réguler, négocier. Une telle action ne se satisfait pas d'habiletés motrices, perceptives ou verbales. Elle exige des savoirs, mais ils ne sont pertinents que s'ils sont disponibles et mobilisables à bon escient, au bon moment : la compétence n'est pas un état ou une connaissance possédée. Elle ne se réduit ni à un savoir ni à un savoir-faire. Elle n'est pas assimilable à un acquis de formation. Posséder des connaissances ou des capacités ne signifie pas être compétent. On peut connaître des techniques ou des règles de gestion comptable et ne pas savoir les appliquer au moment opportun. On peut connaître le droit commercial et mal rédiger des contrats (Perrenoud, 2000).

b) La place des savoirs dans la résolution de problèmes complexes

" *Rien n'est aussi pratique qu'une bonne théorie* ", disait Kurt Lewin. Si les problèmes pratiques sont ceux qui se posent dans la vie extrascolaire, les solutions sont toujours en partie théoriques et font appel à des savoirs, et non seulement à des habiletés. Pour Philippe Perrenoud (2000), l'approche par compétences transforme une partie des savoirs disciplinaires en *ressources* pour résoudre des problèmes, réaliser des projets, prendre des décisions. Cela pourrait offrir une entrée privilégiée dans l'univers des savoirs : plutôt que d'assimiler sans répit des connaissances en acceptant de croire qu'ils " comprendront plus tard à quoi elles servent ". Les élèves verraient immédiatement les connaissances soit comme des bases conceptuelles et théoriques d'une action complexe, soit comme des savoirs procéduraux (méthodes et techniques) guidant cette action. Chacun aurait alors, en principe, de meilleures chances de relier les savoirs à des pratiques sociales, donc de saisir leur portée et leur sens. Cela serait particulièrement important pour les élèves qui ne trouvent pas dans leur culture familiale, ce rapport au savoir *particulier* qui le valorise indépendamment de ses usages et de ses origines, comme une valeur en soi.

c) La compétence une nouvelle forme d'excellence scolaire

Il ne peut y avoir de compétence si les ressources requises (capacités et connaissances) ne sont pas disponibles ; les élèves présentant de graves lacunes à ce niveau seront donc d'emblée défavorisés ; sauf si l'on s'astreint à vérifier au préalable la maîtrise des ressources requises et qu'on dissocie leur certification de celle de la compétence qui les mobilise. Une fois les ressources disponibles, leur mobilisation et leur transfert passent par des processus mentaux de haut niveau, qu'il est difficile de scolariser pleinement, puisqu'ils sont de l'ordre de la synthèse, de l'anticipation, de la stratégie, de la planification, de la pensée systémique ; dans tous ces domaines, il se peut hélas que la socialisation familiale soit, en milieu favorisé, plus efficace que l'action éducative de l'école...

Il y a donc toutes les raisons de croire que la valorisation de compétences ne résoudra pas *ipso facto* la question des inégalités sociales devant l'école et risque même les accroître. Une telle approche pourrait mettre en difficulté les élèves qui ne survivent dans la compétition scolaire qu'en s'accrochant aux aspects les plus rituels du métier d'élève. Elle défavoriserait ceux qu'angoisse l'idée de faire une recherche, de résoudre un problème, de formuler une hypothèse, de débattre, ceux qui veulent un modèle, une marche à suivre, un rail, ceux qui ont

besoin de savoir " si c'est juste ou faux " et ne supportent pas l'incertitude ou les contradictions ne peuvent qu'avoir *peur* de l'approche par compétences (Perrenoud, 1996).

2.1.5- Ce que l'approche par les Compétences change

Comme nous l'avons mentionné plus haut, ce qui caractérise l'approche par compétences, c'est que les objectifs d'enseignement n'y sont plus de l'ordre de contenus à transférer mais plutôt d'une capacité d'action à atteindre par l'apprenant. Une compétence ne se réduit ni à des savoirs, ni à des savoir-faire ou des comportements. Ceux-ci ne sont que des « ressources » que l'élève ne doit d'ailleurs pas forcément « posséder », mais qu'il doit être capable de « mobiliser » d'une façon ou d'une autre, en vue de la réalisation d'une tâche particulière. Une compétence, dit l'un des promoteurs de cette approche, est « une réponse originale et efficace face à une situation ou une catégorie de situations, nécessitant la mobilisation, l'intégration d'un ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir-être... » (Bosman et al. 2000). Selon un document d'analyse publié par la Fondation Roi Baudouin, à la demande du gouvernement flamand, la compétence est « la capacité réelle et individuelle de mobiliser, en vue d'une action, des connaissances (théoriques et pratiques), des savoir-faire et des comportements, en fonction d'une situation de travail concrète et changeante et en fonction d'activités personnelles et sociales » (De Meerler 2006).

Beaucoup d'auteurs insistent également sur le fait que la tâche à réaliser pour prouver sa compétence doit être « inédite » : l'élève (ou le travailleur) compétent doit pouvoir se débrouiller dans des situations nouvelles et inattendues, même si elles restent évidemment confinées dans le cadre d'une « famille de tâches » déterminée (Bosman et al. 2000, Roegiers 2001). Aujourd'hui on constate qu'un certain recul à l'engouement des enseignants de l'université envers la pédagogie universitaire ; du fait de l'approche par objectifs (APO). Il est cependant à noter que le terme « objectif » qui apparaît dans la définition de l'APC peut avoir pour synonyme « comportement », « situation de vie » ou « situation de travail. » L'élève d'hier, devenu apprenant par l'APC, est placé au centre du processus d'apprentissage. Il est question pour celui-ci d'apprendre à apprendre en comptant sur l'enseignant dont le rôle n'est pour autant pas négligeable.

a) Place des protagonistes dans le processus enseignement/apprentissage selon l'APC

L'APC a pour Fondement les actions de l'apprenant et non la transmission de l'enseignant. Après avoir été longtemps un transmetteur de savoir, l'enseignant devient un guide dans l'apprentissage des élèves, un observateur de la manière d'apprendre des élèves et un concepteur de situations pédagogiques. L'élève devient le constructeur de sa connaissance et n'est plus un récepteur des connaissances. En amont, l'enseignant choisit ce qui devra être appris. Il définit les situations qui vont permettre aux élèves d'apprendre. Il détermine les tâches qu'ils devront accomplir pour obtenir les résultats escomptés. Les élèves doivent apprendre, comprendre, produire, gérer et diffuser le savoir; lire et écrire pour savoir mieux organiser leur savoir, pour participer à des discussions, comprendre et résoudre des problèmes, pour s'exprimer oralement et par écrit, pour effectuer des recherches, pour analyser et critiquer.

L'APC implique donc ce qui suit pour l'apprenant:

- Il apprend efficacement quand il est acteur et responsable et actif dans le processus d'apprentissage.
- Il apprend efficacement quand il bénéficie de l'expérience et de l'aide d'un adulte (ZPD de Vygotski et Galpérine) ;
- Il apprend efficacement quand il est en interaction avec d'autres personnes en conflit socio cognitif ;
- L'apprentissage est désormais considéré comme des activités de traitement de l'information entre des stimuli présentés et des réponses observables.

Quoique l'APC place l'apprenant au centre de tout processus d'apprentissage, l'enseignant joue un rôle majeur, puisqu'il est le principal facilitateur de cette activité. Il existe une relation entre les aptitudes de l'apprenant et celles de l'enseignant : un apprenant compétent nécessite impérativement un enseignant compétent. Avant d'engager un processus d'enseignement, chaque enseignant doit au préalable effectuer une auto-évaluation de ses propres compétences. Les lacunes décelées devront être comblées par exemple lors des sessions de formation organisées par les Inspections de Pédagogie. Pour effectuer cette auto-évaluation, il nous semble urgent pour chaque enseignant de revisiter les trente (30) compétences de l'enseignant moderne ; compétences proposées par André de Peretti et reprises par François Muller.

Aller vers une approche par compétences relève donc à la fois de la *continuité*, parce que l'école n'a jamais prétendu vouloir autre chose, et du changement, voire de la *rupture*, parce que les routines didactiques et pédagogiques, les cloisonnements disciplinaires, la segmentation du cursus, le poids de l'évaluation et de la sélection, les contraintes de l'organisation scolaire, la nécessité de routinier le métier d'enseignant et le métier d'élève ont conduit à des pédagogies et des didactiques qui, parfois, ne contribuent guère à construire des compétences, ou seulement celle de réussir des examens. L'innovation consisterait, non à faire surgir l'idée de compétence dans l'école, mais à accepter que "*dans tout programme axé sur le développement de compétences, ces dernières ont un pouvoir de gérance sur les connaissances disciplinaires*". Citant Pierre Gillet, Tardif propose que la compétence soit "*le maître d'œuvre dans la planification et l'organisation de la formation*" ou affirme que "*la compétence doit constituer un des principes organisateurs de la formation*". Ces thèses, qui sont avancées pour la formation professionnelle, devraient aussi, être au principe d'une formation orientée vers l'acquisition de compétences dès l'école jusqu'à l'Université en passant par le secondaire.

2.1.6- L'orientation de l'enseignement supérieur à l'ère du LMD

Devant la faible adaptation des diplômés au monde du travail, on a institué la «professionnalisation» de l'enseignement. Cette nouvelle conception de l'enseignement vise plus l'efficacité pour l'enseignant qui ne peut plus être considéré comme un simple transmetteur des connaissances mais aussi et surtout comme un stimulateur, une aide et un guide pour l'apprenant qui apprend. Force est de constater ici que les moyens nécessaires n'ont pas suivi. Toutes ces innovations à caractères pédagogiques ont pour but d'améliorer le processus d'acquisition et d'appropriation des connaissances par les apprenants, processus dans lequel le rôle de l'enseignant devrait être repensé pour s'adapter aux nouvelles exigences pédagogiques.

Cette dernière préoccupation rejoint celle de l'enseignant qui cherche la meilleure formule pour initier les apprenants à utiliser ou appliquer leurs connaissances et savoir-faire. Pour répondre à ces différentes préoccupations, plusieurs pays et plusieurs institutions ont trouvé comme solution de refondre les programmes éducatifs en adoptant une approche par compétence. L'approche par compétences met donc l'accent sur la capacité de l'apprenant à utiliser concrètement ce qu'il a appris dans des tâches et situations nouvelles et complexes de la vie.

Dans le LMD la distinction nette doit être établie entre compétence et performance – entre « ce que je sais » et « ce que je fais »-, entre les structures ou fonctions mentales qui expliquent l'action du sujet et les comportements observables qui en résultent est très ancienne. Elle est présente depuis plus d'un siècle dans les travaux en psychologie, en psychométrie, en linguistique, pour ne mentionner que ces disciplines qui ont influencé dès le départ les cadres conceptuels des sciences de l'éducation. On retrouve cette distinction de nouveau dans le domaine émergent de l'ergonomie où, selon De Mont mollin, « on proposé le concept unificateur de compétences pour caractériser ce qui explique les activités de l'opérateur ». Le problème principal qui se pose toutefois est de donner une véritable signification au concept de compétence. De quelles sortes de dispositions ou d'activités mentales s'agit-il lorsqu'on parle de compétences ? Sur quelles bases théoriques convient-il de conceptualiser les compétences ? (Mont mollin, 1996)

Gillet (1991) et ses collègues contrastent la notion de compétence, qui est toujours spécifique à une famille de situations, à celle de « capacité » envisagée comme une organisation mentale plus transversale : [La capacité] n'est pas liée à une discipline particulière, ni à une situation professionnelle spécifique, mais elle peut se développer à travers l'acquisition de compétences propres à des disciplines ou à des professions. À titre d'exemples, Gillet cite, dans le domaine cognitif, les capacités de « traiter de l'information, sélectionner des données, distinguer l'essentiel de l'occasionnel, planifier, organiser un raisonnement... ». Selon la définition de Gillet, une capacité n'est pas une faculté intrinsèque, ni une disposition homogène susceptible d'être développée en soi mais, au contraire, le fruit des expériences d'acquisition de compétences dans plusieurs domaines. Par exemple, si l'on prend la capacité d'analyser, de découper un objet en parties et d'étudier leurs relations, on peut faire l'hypothèse que des activités d'analyse portant sur divers objets (langagiers, logico-mathématiques, spatiaux), abordés dans le cadre de l'acquisition de compétences spécifiques à chaque domaine, peuvent aider l'apprenant à construire progressivement une capacité d'analyse plus générale.

Une compétence est formée de ressources cognitives et métacognitives, ainsi que de composantes affectives, sociales et sensorimotrices qui jouent un rôle parfois déterminant dans l'activation des connaissances. La notion de réseau implique que ces composantes sont reliées de manière fonctionnelle en schèmes organisateurs de l'activité du sujet. En parlant d'un réseau « susceptible » d'être mobilisé, on préserve la distinction, qui semble importante, entre compétence et performance. Même si le sujet possède une compétence affirmée, il existe

toujours des circonstances dans lesquelles il ne parviendra pas à la manifester. Le médecin le plus compétent qui soit peut commettre une erreur de diagnostic. L'enseignant hautement compétent en animation pédagogique peut parfois « bâcler » la mise en œuvre d'une situation d'enseignement/apprentissage. La définition proposée ici retient la notion d'action finalisée mais pas nécessairement l'exigence d'efficacité évoquée par d'autres auteurs (Gillet, 1991 ; Perrenoud, 1997).

Autrement dit, on considère qu'une compétence correspond à un continuum constitué de divers niveaux de complexité et d'efficacité plutôt qu'à un palier d'excellence qui est atteint ou pas atteint. Une compétence se construit toujours par un apprentissage « en situation », ce qui implique l'appropriation non seulement de savoirs et savoir-faire, mais aussi de modes d'interaction et d'outils valorisés dans le contexte en question. En d'autres termes, le développement d'une compétence conduit à l'intégration dans le fonctionnement du sujet d'instruments extérieurs qui amplifient et étendent son champ d'activité conceptuelle. Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire.

2.1.7- Formation et préparation à l'insertion socioprofessionnelle

Au Cameroun, l'enseignement par compétences n'a pas fait l'objet des travaux de recherche assez poussés, et de réflexion parmi les chercheurs en sciences de l'éducation, encore moins par l'inspection générale de l'éducation de base et celle des enseignements secondaires. Quelques rares publications qui existent au sein du département des sciences de l'éducation de l'Ecole Normale Supérieure de l'Université de Yaoundé I, restent sur des analyses très théoriques, et ne nous disent pas quelles compétences enseigner de manière concrète, et comment les enseigner.

En effet l'enseignement par les compétences préconise des apprentissages personnels, et un développement d'habiletés intellectuelles. L'enseignant n'est plus au centre du processus didactique, c'est plutôt l'élève qui est engagé dans des situations d'apprentissage spécifiques et ouvertes permettant celui-ci à mobiliser ses représentations et acquis antérieurs en vue d'accomplir une tâche et résoudre un problème. L'apprentissage à travers les APC, a pour objectif final la résolution par l'élève des problèmes qui se présentent à lui, car participer à l'émergence d'un pays consiste à mieux préparer des hommes et des femmes compétents considérés comme le fer de lance du développement d'une nation. C'est pourquoi le développement de la formation professionnelle au sein des écoles secondaires dans notre société exige la prise en compte de cette approche par compétences (Belinga Bessala, 2010).

Après analyse de la littérature, nous pouvons en définitive retenir dans cette section qu'un apprentissage basé sur le développement des compétences suppose une participation active d'un apprenant sous la tutelle des enseignants. Cette participation se résume au travail personnel de l'étudiant, à son implication dans les travaux de groupe et des travaux dirigés pour ce qui est du développement des compétences de base que de l'intégration de ces apprentissages. Ces éléments sont nécessaires pour construire un savoir et un savoir faire à d'une part, d'autres part, l'apport de la pratique des stages chez les étudiants s'avèrent également nécessaires pour la construction d'un savoir être que pour son intégration professionnelle. En effet, les travaux pratiques complètent les enseignements théoriques. Les stages et les projets sont des nécessités aussi bien pour la formation académique que pour les formations professionnalisantes. L'atelier du séminaire sur l'introduction du LMD à l'université de Yaoundé l'a recommandé par conséquent, leur intégration dans le processus de formation. Un tel apprentissage pratique dispose à l'étudiant des ressources nécessaires et des capacités à résoudre des tâches. La réalisation de tâches précises devient par conséquent une mise en œuvre des savoirs et savoir-faire et des savoirs-être (savoirs mobilisables).

Cette situation a engendrée un « nouveau partenariat » entre le monde du travail et les milieux d'enseignement, à partir duquel sont élaborés les programmes techniques. L'analyse de situation de travail, constitue un moment décisif qui va déterminer ensuite le projet de formation. Lors de cette étape, des personnes de la profession effectuent une démonstration de leur travail, laquelle servira de base à la cueillette des principales connaissances, habiletés, attitudes et perceptions requises pour la fonction de travail. Ceci permet donc d'établir un catalogue de compétences générales et particulières de la profession à partir des demandes des partenaires des milieux de travail, celui-ci étant défini comme « partenaires des réseaux scolaires ». On effectue de la sorte un sectionnement des savoirs en multiples connaissances, informations et habiletés utiles pour la fonction de travail. On se retrouve donc avec, comme résultat, des profils de sortie de plus en plus spécialisés et rapidement caducs compte tenu de l'évolution rapide du marché du travail. Ces projets scolaires sont par ailleurs étroitement liés aux besoins de certains groupes d'entreprises.

« Une compétence acquise à l'école se reconnaît en ce qu'elle permet à l'enfant, à l'adolescent, de résoudre des situations-problèmes de vie ou professionnelles, dans une perspective de développement global. Une compétence résulte d'un apprentissage qui a du sens pour l'apprenant et qui peut donc servir à lui-même, mais aussi à son pays » (Kengne, 2011).

2.2- Contexte théorique

L'approche par compétences est née de la rencontre d'une double attente du monde de l'entreprise de disposer d'une main d'œuvre adéquatement formée et rationaliser ses coûts de formation ; et des conceptions pédagogiques axées sur le résultat individuel plutôt que sur les savoirs. La pédagogie par résolution des situations problèmes puise ses racines à la fois dans l'école pédagogique du constructivisme et du courant socioconstructiviste. Raison pour laquelle ces théories sont utilisées ici comme notre grille d'analyse.

2.2.1- La théorie constructiviste de Piaget

Le représentant le plus célèbre du constructivisme est Jean Piaget (psychologue et pédagogue). Il a développé les théories dites constructivistes à partir de 1925. Ses travaux portent essentiellement sur la construction des connaissances au cours du développement biologique de l'homme. Ses théories transposent les modèles du développement biologique à la construction de la connaissance. Pour lui, apprendre c'est construire des connaissances au cours de son développement. Cette construction suppose que chaque sujet acquiert des outils conceptuels (mentaux) qui lui permettent de comprendre le monde dans lequel il est et de s'en approprier. C'est parce que l'homme est actif qu'il acquiert des connaissances.

Les connaissances se construisent par ceux qui apprennent; nécessairement, l'acquisition des connaissances suppose l'activité des apprenants (manipulation d'idées et de conceptions). Cette activité bouscule et contrarie les manières de faire et de comprendre de l'apprenant. L'individu devient protagoniste actif du processus de connaissance. Les constructions mentales sont les produits de son activité. Pour Jean Piaget, celui qui apprend n'est pas simplement en relation avec les connaissances qu'il apprend ; il organise son monde au fur et à mesure qu'il apprend en s'adaptant. Piaget insiste sur la nature adaptative de l'intelligence et la fonction organisatrice et structurante. Cela implique deux processus d'interaction de l'individu et son milieu: l'assimilation et l'accommodation.

Jean Piaget centre ses recherches sur une modélisation que l'on nomme la psychologie cognitive (c'est, selon l'auteur, la psychogenèse de la connaissance). Pour Piaget, il ne suffit pas de voir, de percevoir (théorie empiriste), mais il faut agir et expérimenter. Apprentissage consiste non seulement d'avoir les outils conceptuels (modèles théoriques), mais aussi expérimenter (situations). Cette idée reste en droite ligne avec la situation de l'apprentissage

en milieu universitaire telle que nous décrivons. C'est aussi l'un des objectifs du LMD qui ambitionne relier le pôle théorique au pôle pratique.

Le modèle constructiviste considère « l'apprendre » comme le résultat d'une construction des savoirs. Les étapes de la construction du savoir sont définies par des paramètres biologiques qui définissent un développement naturel de l'enfant. Les recherches menées par Jean Piaget (1947) sur le développement des jeunes enfants ont valu cette conception de l'apprendre.

A la suite de Piaget (1947) Gagné (1965, 1976, 1985) et Bruner (1986) mirent l'accent sur les associations à établir entre les informations externes et la structure de pensée. Pour eux, toute perception est une catégorisation. Ausubel (1968) parle de « ponts cognitifs ». L'école piagétienne de Genève propose les concepts « d'assimilation » et « d'accommodation ».

Ces premiers modèles ont pu montrer qu' « apprendre » résulte d'abord de l'activité d'un sujet. Le modèle de constructivisme se base surtout sur l'apprentissage des sciences tel qu'il se pratique dans les clubs scientifiques en situation extra-scolaire ou en classe.

Le modèle constructivisme a donné naissance à une pédagogie qui part des besoins spontanés à des intérêts « naturels » de l'apprenant. Sous l'appellation de constructivisme ou récemment du socioconstructivisme, cette pédagogie vise l'expression personnelle, la créativité et le développement de l'autonomie, en octroyant une place importante aux tâtonnements et à l'expérimentation individuelle ou en groupe. La construction du savoir s'opère par une grande place à l'action et à l'expression de ses représentations. Les méthodes dites actives sont ainsi fondées sous ce modèle éducatif.

Cependant, comme toutes les théories, celle de constructivisme a aussi les limites. On peut citer quelques-unes :

- L'idée d'une simple accumulation du savoir : la pédagogie constructiviste reste très limitée pour comprendre les difficultés et les erreurs et à forte raison, pour apporter les moyens d'y remédier.
- La pédagogie inspirée du modèle constructiviste ne permet pas de répondre aux questions suivantes :

- Pourquoi dans certains cas n'apprend-on pas ou retient-on faux malgré les explications ?
- Pourquoi certains savoirs nouveaux se désagrègent-ils après quelques semaines ou quelques années pour être remplacés par les savoirs élémentaires?
- Les constructivistes ne rendent pas compte du traitement des situations spécifiques pour les apprenants et encore moins des apports tutoriels dans l'apprentissage.

2.2.2- Les théories socioconstructivistes de Vygotski et de Bruner

Outre la théorie constructiviste, nous pouvons aussi évoquer la théorie socioconstructivisme qui est basée sur le modèle social de l'apprentissage (Bandura, 1986), développé essentiellement par les psychologues sociaux et les psychologues du développement social.

L'approche socioconstructiviste appelée aussi sociocognitive par rapport au constructivisme, introduit une dimension des interactions, des échanges, du travail de verbalisation, de construction et de co-élaboration (Vygotski, 1985). On peut constater l'idée de base de cette théorie dans les titres de plusieurs ouvrages aujourd'hui. Dans le sens d'interagir et connaître, d'apprentissage de groupe, de partage d'idée dans l'apprentissage, ...

Dans cette théorie développée principalement par Vygotski (1985), l'apprentissage est considéré comme le résultat des activités sociocognitives liées aux échanges didactiques entre enseignant-élèves et élèves - élèves. Le concept d'une construction sociale de l'intelligence est la continuité d'une auto-socioconstruction des connaissances par ceux qui apprennent.

Les conditions de mise en activité des apprenants sont indispensables dans le cadre des socioconstructivistes, parce que l'acquisition des nouvelles connaissances et la restriction des connaissances existantes ne sont pas les seuls objectifs de l'apprentissage. L'apprentissage considère aussi le développement de la capacité à apprendre, à comprendre, à analyser et la maîtrise d'outils d'apprentissage. Nous devons souligner que l'apprentissage n'est plus, seulement ce que l'enseignant transmet et les formes de mise en activité des élèves, mais l'apprentissage est aussi la mise en interactivité entre élèves, entre enseignant et élèves ou

encore entre apprenants et une personne plus expérimentée. C'est à partir de cela que le savoir se construit.

Comme nous l'avons vu au début, cette théorie socioconstructiviste a été développée essentiellement par les psychologues sociaux et les psychologues du développement social. Voyons quelques grands représentants de cette théorie.

a) l'approche de Jérôme Seymour Bruner

Bruner affirme que « le processus éducatif nécessite une structure de connaissances en un tout cohérent, pour en faciliter l'encodage ». Bruner accorde beaucoup d'importances au stade du développement intellectuel chez l'enfant : « il faut respecter les étapes ». Il parle aussi du rôle de la motivation intrinsèque et de sa valeur.

Bruner a été inspiré par Piaget et il a mis sur pied trois modes de représentation des connaissances (le mode actif, le mode symbolique et le mode iconique). Pour Bruner, pour qu'il y ait un réel apprentissage, l'élève doit participer à celui-ci. Pour lui, il existe deux modes d'enseignement :

- Le mode fondé sur l'exposition (l'élève est auditeur) ;
- Le mode fondé sur l'hypothétique (coopération entre l'élève et l'enseignant).

Selon la théorie de Bruner, l'acte d'apprendre comporte trois processus (Lusignan et Goupil, 1993) :

- L'acquisition de la nouvelle information ;
- La transformation de cette information ;
- L'évaluation.

Bruner (1987) préconise quatre techniques pédagogiques :

- L'emploi des contrastes ;
- La formulation d'hypothèses ;
- La participation (jeu) ;
- L'éveil de la conscience de l'élève quant aux stratégies d'apprentissage.

En bref, les principes de la théorie de Bruner sont : l'apprentissage par la découverte, l'exploration ainsi que l'action chez l'élève.

❖ **Bruner et le processus d'étayage**

L'œuvre de Bruner a deux grandes idées importantes :

- La culture donne forme à l'esprit
- L'activité ne se produit jamais isolement.

Pour Bruner (1987), apprendre est un « *processus interactif dans lequel les gens apprennent les uns des autres* ». C'est dans ce sens qu'il a contribué à développer le modèle social de l'apprentissage. Bruner affirme que le modèle transmissif n'est plus à mesure de répondre convenablement aux exigences de maîtrise de savoir-faire, de cheminement vers l'autonomie, d'acquisition du jugement, de capacité à s'auto-évaluer. Bruner voit plus le rôle de l'enseignant à travers la mise en œuvre d'un processus d'étayage. Les fonctions de ce processus attestent que ce qui est bénéfique tient autant aux aspects socio-affectifs qu'aux aspects cognitifs ou intellectuels.

❖ **Les aspects socio- affectifs de l'apprentissage**

Dans ce domaine socio-affectif nous pouvons citer : la mobilisation, le maintien de l'intérêt et de la motivation de l'élève dans le champ de la tâche ainsi que le but à atteindre. En apprentissage, l'enseignant doit faire en sorte que la tâche soit plus agréable à réaliser avec son aide, tout en évitant que l'élève soit très dépendant de lui. Le premier aspect correspond à l'effort d'enrôlement pour intéresser l'élève à la tâche, solliciter sa motivation, le mettre davantage devant les exigences de la tâche. Le deuxième aspect se veut doublement dynamisant : il s'agit ici de maintenir l'orientation, garder l'élève dans le champ de résolution du problème sans oublier le but à atteindre, encourager l'élève, faire preuve d'entraide et de sympathie pour maintenir sa motivation.

❖ **Les aspects cognitifs de l'apprentissage**

Les bases d'assistance sur le plan cognitif concernent la prise en charge par l'enseignant (dans son rôle de tuteur) de certains aspects de la tâche, la signalisation des caractéristiques spécifiques et la suggestion de modèles de résolution.

Le premier aspect correspond à la nécessité d'alléger la tâche de certaines de ses difficultés en la simplifiant un peu afin qu'elle soit momentanément davantage à la portée de l'élève. Le second aspect correspond à la signalisation des caractéristiques spécifiques de la tâche pouvant mettre sur la voie de la résolution. C'est une manière d'apprécier l'écart qui sépare ce que l'élève vient de faire de ce qui aurait dû être fait. Le troisième aspect consiste à montrer ce qui peut être fait sans pour autant donner la solution, à partir de ce que l'élève a déjà réalisé, soit parce que c'est une manière de lui faire voir qu'il est sur la bonne voie, ou au contraire pour le prévenir par rapport à une procédure de réalisation inadéquate.

❖ Effets du processus d'étayage

Le processus d'étayage produit souvent deux sortes d'effets :

1. Effets immédiats : celui qui est aidé parvient à faire des choses qu'il ne réussirait pas à faire correctement tout seul ;
2. Effets d'apprentissage à plus long terme : ils sont le fruit du travail verbal d'explicitation et de compréhension des exigences de la tâche à réaliser et des procédures de résolution.

b) L'approche de Vygotski

Dans ses recherches, Vygotski (1985) met en avant le rôle de la culture dans l'apprentissage. Son hypothèse centrale est « *le fonctionnement fondamentalement social de l'être humain* ». Dans son approche historico-culturelle, il affirme que l'homme étant un acteur culturel et social, se développe grâce au processus social et historique. Pour Vygotski(1985), « *la vraie direction du développement ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel* ». C'est l'apprentissage qui tire le développement. Vygotski affirme que « les recherches montrent incontestablement (...) que ce que l'apprenant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain » et parle alors de « zone proche de développement » (ZPD) pour décrire les fonctions en maturation chez l'enfant (Goupil & Lusignan 1993).

Vygotski (1985, p. 45) définit la zone proche de développement comme la distance entre deux niveaux : celui du développement actuel, mesuré par la capacité qu'a un enfant de résoudre seul des problèmes, et le niveau de développement mesuré par la capacité qu'a l'enfant de résoudre des problèmes lorsqu'il est aidé par quelqu'un. Apprendre revient alors à

former une zone proche de développement. Comme chercheur, Vygotski a étudié le développement cognitif des enfants. Selon Gredler (1992), Piaget et Vygotski ont quatre points en commun :

- L'établissement d'un cadre théorique pour l'étude des processus psychologiques ;
- L'identification de différentes structures psychologiques durant le développement ;
- L'analyse des processus psychologiques requis pour atteindre des niveaux plus élevés de développement ;
- L'affirmation que le développement psychologique ne procède pas par des petits changements isolés.

Dans son ouvrage, *Pensée et langage*, Vygotski (1985) affirme que « *le seul apprentissage valable pendant l'enfance est celui qui anticipe sur le développement et le fait progresser.* » Dans cette perspective, le devoir de l'école est de proposer à chaque apprenant, des tâches à un niveau supérieur de ce qu'il sait faire. L'enfant peut imiter de nombreuses actions qui dépassent de loin les limites de ses capacités. Grâce à l'imitation, dans une activité collective, sous la direction d'adultes, l'apprenant est en mesure de réaliser beaucoup plus que ce qu'il réussit à faire de façon autonome. La théorie de Vygotski met donc l'accent sur la coopération sociale parce qu'elle permet à l'enfant de développer plusieurs fonctions intellectuelles : l'attention volontaire, la mémoire logique, l'abstraction, l'habileté à comparer et différencier.

Au niveau de l'enseignement, Vygotski n'est pas favorable à l'enseignement magistral tel que fait dans nos universités. L'aspect fondamental de l'apprentissage chez lui consiste à la formation d'une zone proche de développement. L'apprentissage donne naissance, réveille et anime chez l'enfant toute une série de processus de développement internes qui, à un moment donné, ne lui sont accessibles que dans le cadre de la communication avec l'adulte et de la collaboration avec les camarades, mais qui, une fois intériorisés, deviendront une conquête propre de l'enfant. Vygotski (1985) postule qu'il existe un lien entre la croissance et l'apprentissage. Il soutient que l'enfant a un certain contrôle sur son développement en fonction de son apprentissage. Il exprime son opposition à ceux qui, comme Piaget, pensent que la croissance précède l'apprentissage. Il s'oppose aussi à ceux qui prétendent que l'apprentissage se confond avec la croissance et que les deux se déroulent ensemble.

En résumé, l'apprentissage ne coïncide pas avec le développement, mais active le développement mental de l'enfant, en réveillant les processus évolutifs qui ne pourraient être actualisés sans lui, grâce à la médiation socioculturelle. La zone proche de développement a une caractéristique spéciale : elle est sociale et culturelle. Par exemple, le sujet qui apprend à utiliser l'ordinateur, l'utilisera comme le professeur d'informatique lui a montré et comme les autres apprenants l'utilisent. Le comportement est déterminé par le contexte de l'apprentissage. En apprenant, le sujet imite aussi les autres. Ce qui constitue un processus d'apprentissage social et culturel. La zone proche de développement est bien une théorie sociale et culturelle dont l'impact peut être très important en apprentissage scolaire.

Dans l'approche par compétences, les enseignements sont basés sur la maîtrise de techniques professionnelles. Les apprenants font les travaux pratiques en atelier ou en classe. C'est pour cela que pour l'expliquer nous avons utilisé la théorie constructiviste (Bruner 1966 et Vygotski, 1985). En effet, le constructivisme est un courant théorique qui s'intéresse et explique le processus d'apprentissage. Cette entreprise est utile dans la mesure où elle conduit vers une réflexion sur comment les individus apprennent et sur la nature des connaissances. De plus, ce processus d'apprentissage n'est pas isolé dans la mesure où il s'effectue dans un contexte social. Contexte dans lequel l'apprenant ou l'étudiant a besoin d'un guide qui est l'enseignant devant le conduire dans son processus d'apprentissage afin que celui-ci soit optimisé. Ces deux courants théoriques se complètent mutuellement. En effet, selon le courant constructiviste, l'apprentissage est un processus actif qui demande qu'un sujet agisse et interprètent les conséquences de son action. Mais cet apprentissage est plus efficace du moment où l'apprenant bénéficie d'une médiation sociale tel que le préconise le courant socioconstructiviste.

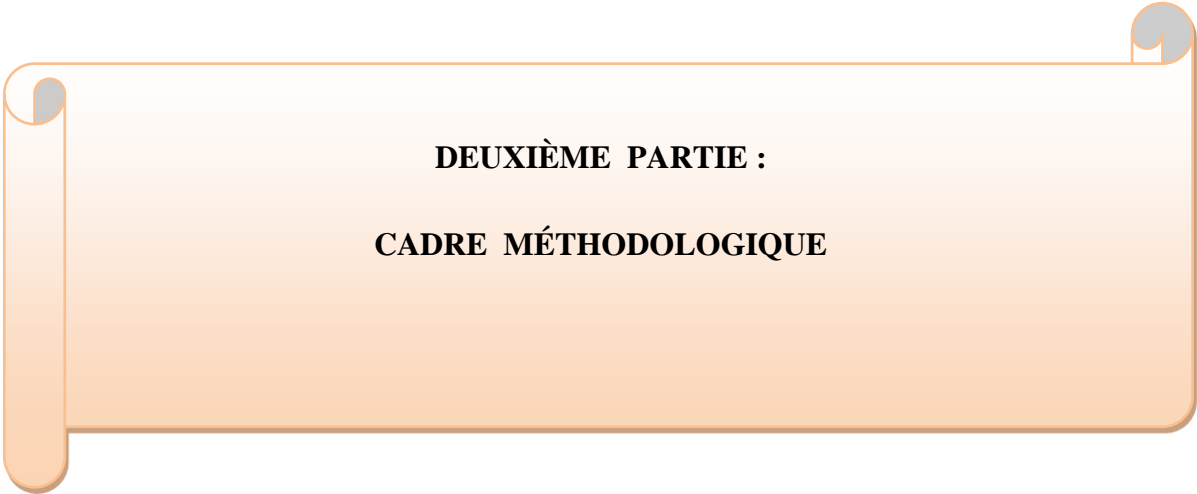
L'approche par compétences transforme une partie des savoirs disciplinaires en ressources pour résoudre des problèmes, réaliser des projets, prendre des décisions. Cela pourrait offrir une entrée privilégiée dans l'univers des savoirs : plutôt que d'assimiler sans répéter des connaissances en acceptant de croire qu'ils "comprendront plus tard à quoi elles servent", les élèves verraient immédiatement les connaissances soit comme des bases conceptuelles et théorique d'une action complexe. Il est donc à retenir qu'un apprentissage efficace est celui qui se fait par la pratique de l'apprenant. Mais, cet apprentissage trouve beaucoup plus son sens dans le contexte social où il peut être appliqué. Cette perception de l'apprentissage est celle qui convient à un apprentissage basé sur le développement des compétences.

La revue de la littérature et le contexte théorique nous ont permis d'opérationnaliser nos variables. Le tableau qui suit en donne ainsi le récapitulatif des hypothèses, des variables, des modalités et de leurs indicateurs.

Tableau n° 01 : Récapitulatif des hypothèses, variables, modalités, indicateurs et items correspondants

Hypothèse Générale (HG)	Hypothèse de Recherche (HR)	Variables (VI et VD)	Indicateurs	Modalités	Items
L'apprentissage basé sur le développement des compétences influence de façon significative	HR₁ : La résolution des situations problèmes à travers le travail personnel de l'étudiant influence de façon significative l'aptitude des étudiants à exercer une profession en fin de cursus académique	VI 1: La résolution des situations problèmes à travers le travail personnel de l'étudiant	<ul style="list-style-type: none"> - Pratique de la recherche documentaire - pratique de la lecture sur internet - Pratique des exercices de réinvestissement 	<ul style="list-style-type: none"> - Pas du tout d'accord - Pas d'accord - Neutre - D'accord - Tout à fait d'accord 	Q01 à Q06
l'aptitude des étudiants à exercer une profession en fin de cursus académique	HR₂ : La résolution des situations problèmes à travers les travaux de groupe influence de façon significative l'aptitude des étudiants à exercer une profession en fin de cursus académique	VI 2: La résolution des situations problèmes à travers les travaux de groupe	<ul style="list-style-type: none"> -Pratique des devoirs de groupe - Pratique des exposés de groupe - Participation aux travaux des groupes d'études 	<ul style="list-style-type: none"> - Pas du tout d'accord - Pas d'accord - Neutre - D'accord - Tout à fait d'accord 	Q07 à Q12

	<p>HR3 : La résolution des situations problèmes dans le cadre des travaux guidés influence de façon significative l'aptitude des étudiants à exercer une profession en fin de cursus académique</p>	<p>VI 3: La résolution des situations problèmes dans le cadre des travaux guidés</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pratique des travaux dirigés de spécialisation - Résolution des cas pratiques - Pratiques de stages 	<ul style="list-style-type: none"> - Pas du tout d'accord - Pas d'accord - Neutre - D'accord - Tout à fait d'accord 	<p>Q13 à Q18</p>
		<p>VD : Aptitudes à exercer une profession</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtrise de la méthodologie de la profession - Maîtrise des connaissances théoriques de la profession - Maîtrise de l'éthique et de la déontologie de la profession 	<ul style="list-style-type: none"> - Pas du tout d'accord - Pas d'accord - Neutre - D'accord - Tout à fait d'accord 	<p>Q19 à Q24</p>

A decorative orange scroll graphic with a gradient from light to dark orange. It has a vertical strip on the left side and a small circular element at the top right corner, resembling a scroll's binding.

DEUXIÈME PARTIE :
CADRE MÉTHODOLOGIQUE

CHAPITRE 3: MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Après la présentation du cadre théorique de notre étude, la méthodologie de la recherche est l'objet de notre préoccupation dans le présent chapitre. Il s'agit de l'ensemble des règles et des voies à suivre pour l'atteinte de notre objectif. C'est aussi un ensemble de techniques et de produits à utiliser pour collecter les données et recueillir les informations nécessaires à l'aboutissement de la recherche. Selon Tsala (1991/1992, p 61), les méthodes en psychologie sont utilisées pour « *décrire, analyser et comprendre les comportements (...). Les méthodes en psychologie obéissent aux finalités et aux objectifs que vise la recherche* ». C'est dire que la méthodologie est le socle de toute recherche ; c'est elle qui donne à cette dernière son objectivité et sa finalité. C'est d'ailleurs pourquoi Grawitz (1986, p531) pense que dans la recherche, la nature même des informations qu'il convient de recueillir pour atteindre l'objectif commande les moyens pour le faire. « *On ne chasse pas les papillons avec des hameçons, en admettant que l'on puisse attraper, parfois, des poissons avec un filet à papillons. Il est indispensable d'approprier l'outil à la recherche. L'objectif à atteindre détermine, nous l'avons dit, le choix de la technique et en même temps décide de la population à observer. Il s'agit maintenant de savoir ce que l'on peut atteindre grâce aux techniques* ». Nous allons à cet effet décrire le type de recherche que nous menons, définir la population d'étude, l'échantillon et la technique d'échantillonnage. Nous allons aussi décrire les instruments de collecte des données ainsi que les outils d'analyse des données.

3.1- Type de recherche

Notre recherche est de type corrélationnel, car elle vise à établir le lien qui existe entre l'apprentissage basé sur le développement des compétences et l'aptitude à exercer une profession en fin de cursus universitaire en se servant d'un prélèvement quantitatif. La particularité de ce type de recherche est qu'elle permet de démontrer l'existence de relations entre des variables. La recherche corrélationnelle peut être considérée comme descriptive puisqu'elle décrit effectivement l'état actuel d'une situation. Même si l'auteur de la recherche corrélationnelle énonce une telle causalité, il est de la responsabilité de l'analyste. Par ailleurs, la durée d'une recherche corrélationnelle est habituellement plus courte qu'une recherche

causale. L'un des avantages majeurs de la recherche corrélacionnelle est précisément de pouvoir orienter une recherche expérimentale susceptible d'être pertinente. La présence de statistiques inductives, en revanche, est le signe de recherches et de conclusions de type corrélacionnel.

3.2- Population de l'étude

Selon Amin (2005, p235), la population d'une enquête en méthodologie est « *la collection complète de tous les éléments qui sont intéressés par une investigation particulière. La population est la totalité des objets ou individus ayant en commun une ou plusieurs caractéristiques qui intéressent le chercheur et ou les inférences seront faites* ». Pour Grawitz (1990, p.1035), la population est « un ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils sont de même nature. » Ainsi, elle renvoie à l'ensemble des individus ayant les mêmes caractéristiques sur lesquels le chercheur mène ses investigations. C'est l'ensemble des individus auxquels le chercheur voudrait généraliser les résultats de sa recherche. Elle s'estime généralement au niveau national ou régional. En ce sens, dans le cadre de notre étude, la population est constituée de l'ensemble des étudiants de l'université de Yaoundé I.

3.2.1- Population cible

La population cible est l'ensemble des individus sur lesquels les résultats de la recherche peuvent être appliqués. Elle répond aux mêmes caractéristiques que la population parente à la seule différence qu'elle est plus restreinte et se définit au niveau du département ou de l'arrondissement. Dans le cadre de notre étude, il s'agit de l'ensemble des étudiants du département de Psychologie de l'Université de Yaoundé I.

3.2.2- Population accessible

La population accessible ou échantillonnée est un sous ensemble de la population cible facilement repérable et accessible au chercheur. Dans le cadre de notre étude, elle est constituée de l'ensemble d'étudiants de Licence 3 du département de Psychologie de l'Université de Yaoundé I.

3.3- Taille de l'échantillon et technique d'échantillonnage

L'échantillon se définit comme un sous ensemble de la population accessible ; c'est-à-dire une partie ou une proportion de cette population à partir de laquelle on souhaite procéder à un certain nombre de mesures. C'est une fraction représentative de la population. Pour Amin (2005), l'échantillon est une collecte de quelques éléments de la population. Le but ultime dans la plupart des investigations statistiques étant d'être capable de généraliser les résultats des données de l'échantillon à l'ensemble de la population à partir de laquelle l'échantillon a été extrait. L'échantillonnage est la technique de construction de l'échantillon qui, elle-même, permet de connaître le tout d'une partie. L'échantillon permet de prélever un certain nombre d'éléments dans l'ensemble des éléments qu'on veut observer.

3.3.1- Taille de l'échantillon

Elle renvoie à un certain nombre d'individus d'une population choisie de telle manière que ces individus la représentent. Selon Weil-Barais (1997, p. 130) « *la taille d'un échantillon est le nombre d'unités qui le compose* ». Notons que dans le cadre des enquêtes psychosociologiques, les unités sont généralement les individus. En ce sens, connaissant l'estimation de la population d'étudiants qui est d'environ 513 étudiants, nous estimons en référence au tableau de Krejcie et Morgan (1970), qui permet de déterminer la taille d'un échantillon, qu'un ensemble de 150 étudiants serait représentatif de la population accessible.

3.3.2- Technique d'échantillonnage

Les techniques d'échantillonnage ont pour finalité de produire un échantillon. Cette technique doit s'inscrire soit dans l'approche probabiliste soit dans l'approche non probabiliste. Nous avons dans le cadre de ce travail optés pour la première méthode. L'échantillonnage probabiliste entraîne la sélection d'un échantillon à partir d'une population, sélection qui repose sur le principe de la randomisation (la sélection au hasard ou aléatoire) ou la chance. Il est plus complexe, prend plus de temps et est habituellement plus coûteux que l'échantillonnage non probabiliste. Toutefois, comme les unités de la population sont sélectionnées au hasard et qu'il est possible de calculer la probabilité d'inclusion de chaque unité dans l'échantillon, on peut, grâce à l'échantillonnage probabiliste, produire des

estimations fiables, de même que des estimations de l'erreur d'échantillonnage et faire des inférences au sujet de la population.

Il existe plusieurs méthodes différentes permettant de sélectionner un échantillon probabiliste. La méthode qu'on choisira dépendra d'un certain nombre de facteurs, comme la base de sondage dont on disposera, la façon dont la population sera distribuée, ce que sonder les membres de la population coûtera et la façon également dont les utilisateurs analyseront les données. Le choix du plan d'échantillonnage probabiliste, a pour but de réduire le plus possible l'erreur d'échantillonnage des estimations pour les variables d'enquête les plus importantes, tout en réduisant le plus possible également le délai et le coût de réalisation de l'enquête.

La méthode probabiliste consiste en la sélection de l'échantillon par tirage aléatoire dans la population-mère. D'après Amin (2005, p. 244), c'est une méthode d'échantillonnage dite scientifique dont le processus de sélection d'échantillon offre une probabilité égale à tous les individus de la population d'être choisis. Chaque individu statistique doit avoir exactement la même chance que les autres de participer à l'enquête. Cette méthode a pour principale caractéristique le fait que la généralisation des résultats est très élevée du fait que l'échantillon est représentatif.

Nous avons utilisé la méthode d'échantillonnage systématique. Parfois appelé échantillonnage par intervalles, l'échantillonnage systématique (SYS) signifie qu'il existe un écart, ou un intervalle, entre chaque unité sélectionnée qui est incluse dans l'échantillon. Nous avons suivi les étapes énumérées ci-dessous pour sélectionner un échantillon systématique :

- Définir la taille de la population totale constituant notre base de sondage et la taille de l'échantillonnage.
- Déterminer l'intervalle d'échantillonnage (K) en divisant le nombre d'unités incluses dans la population par la taille de l'échantillon que l'on désire obtenir. Par exemple, dans notre cas, pour sélectionner un échantillon de 150 unités à partir d'une population de 513, nous avons eu besoin d'un intervalle d'échantillonnage de $513 \div 150 = 3$. $K = 3$, par conséquent nous avons sélectionné une unité sur 3 jusqu'à avoir finalement au total 150 unités à l'intérieur de notre échantillon.

- Sélectionner au hasard un nombre entre 1 et K un nombre qui s'appelle l'origine choisie au hasard et qui a été le premier nombre inclus dans notre échantillon. À l'aide de l'échantillon fourni ci-dessus, nous avons sélectionné un chiffre entre 1 et 3 à partir d'une table de nombres aléatoires (pris au hasard). Nous avons ainsi pris 3, la troisième unité incluse dans la base de sondage qui a été la première unité comprise dans notre échantillon.
- Sélectionner chaque K^e (dans ce cas, chaque 3^e) unité après ce premier nombre. Chaque étudiant qui était sélectionné recevait donc ainsi un questionnaire et nous avons procédé de cette façon jusqu'à atteindre la taille de notre échantillon. Ainsi, dans l'ensemble 150 étudiants d'âge moyen de 21 ans ont participé à notre enquête. Nous les avons sélectionnés de manière systématique ($3^{\text{ème}}$ étudiant). C'est-à-dire que nous comptons les étudiants et à chaque fois qu'on arrivait sur le troisième on lui remettait le questionnaire.

3.4- Instruments de collecte des données

Les sciences sociales utilisent plusieurs types d'instruments dans le recueil des informations. Nous avons entre autre les entretiens, l'observation, le questionnaire etc. L'emploi de chacun de ces instruments varie en fonction de l'objet de recherche et du type de sujet à examiner. D'après Jakobi (1993), le questionnaire et l'interview sont les principales techniques de recueil d'information d'enquête. Nous avons choisis d'utiliser dans le cadre de notre travail le questionnaire en référence avec les travaux de Delhomme et Meyer (2003) pour qui « *le questionnaire est la technique la plus coutumière dans les recherches* ». Cet instrument a des avantages tels que : l'anonymat des participants, la possibilité d'aborder plusieurs aspects à la fois et la facilité de traitement des informations recueillies. C'est une série de questions standardisées destinées à planifier et à faciliter le recueil des informations. Le questionnaire s'impose pour ses vertus pragmatiques comme la rapidité d'administration et l'accès quasi immédiat aux calculs. C'est l'outil principal de l'investigation comme dans les enquêtes et l'expérimentation utilisant des échelles d'attitudes et de personnalité. Le questionnaire nous permet de recueillir les informations sur le terrain pendant une durée moins longue et plus encore, il nous offre un instrument facile à manipuler et de moindres coûts. Il permet aussi de recueillir les informations auprès d'un grand nombre de participants et enfin il facilite aussi les traitements statistiques des données.

Notre questionnaire est composé de trois parties à savoir le préambule, le corps du questionnaire.

Le préambule :

Nous le considérons comme l'introduction de notre questionnaire. Il informe l'enquêté du but du questionnaire qui lui est adressé et le rassure de l'anonymat de son identité. Par ailleurs, il l'invite à le remplir avec objectivité et sans crainte.

Le corps du questionnaire :

Dans le cadre de notre recherche, nous avons conçu un questionnaire adressé aux étudiants. Ce questionnaire compte 28 items dont 4 relatifs aux informations personnelles des enquêtés, en l'occurrence leur âge, le genre, le statut matrimoniale et la religion. 24 items sont répartis en trois grandes sections : la première relative à la résolution des situations problèmes à travers le travail personnel de l'étudiant, (06 items), la deuxième relative à La résolution des situations problèmes à travers les travaux de groupe (06 items) et la troisième relative à La résolution des situations problèmes dans le cadre des travaux guidés. Pour l'ensemble des items du questionnaire, les étudiants devraient se situer sur une échelle de type Likert de 5 points allant de : non pas du tout d'accord (1) à oui tout à fait d'accord (5), en passant par pas d'accord (2), ni en accord ni en désaccord (3) à d'accord (4).

3.5- Validation des instruments de collecte des données

La validation de l'instrument de collecte des données est une démarche qui nous permet de s'assurer que nos instruments de collecte des données obéissent aux normes méthodologiques de la construction de ces instruments. Pour Amin (idem, p.284), «la validité et la fiabilité sont deux concepts importants dans l'acceptabilité de l'utilisation d'un instrument pour le protocole du dossier des recherches. » En bref, la fiabilité se rapporte à la convenance de l'instrument et, la validité se rapporte à son uniformité dans le but de mesurer ce qu'on est censé exactement mesurer.

3.5.1- La pré-enquête

La pré-enquête a consisté à faire une première descente sur le terrain pour tester nos instruments de collecte des données à savoir le questionnaire. Ceci s'est fait dans le but de détecter les questions qui prêtent à confusion et de voir si les répondants s'y intéressent ou pas.

Concrètement, nous avons choisi un échantillon aléatoire, mais très réduit et ayant les mêmes caractéristiques que l'échantillon de notre étude. Le 22 septembre 2014, nous nous sommes rendues au sein du campus de l'université de Yaoundé I précisément à la faculté des où nous avons choisi quelques étudiants. Cette descente nous a permis d'apporter certaines modifications à notre instrument. Cette première phase de l'enquête nous a permis d'atteindre un certain nombre d'objectifs à savoir : vérifier la compréhension de nos items par les répondants; vérifier si les données obtenues auprès de ces derniers concourent à une analyse statistique fiable. Ce pré-test a permis de comprendre que ce questionnaire était pour l'essentiel compris.

3.5.2- Validité des instruments de collecte des données

Avant de passer à la collecte des données pour une étude, nous devons au préalable nous assurer de la validité et de la fiabilité de l'outil de collecte. Il s'agit pour nous de nous assurer que notre questionnaire et notre entretien mesurent ce qu'ils sont sensés mesurer et qu'ils sont fiables.

Validité externe : Nous avons utilisé la pré-enquête pour vérifier la validité externe de nos instruments ; nous les avons soumis à l'appréciation de cinq spécialistes pour vérifier leur validité interne par le calcul d'un coefficient de validité. Pour mesurer la fiabilité des échelles, nous avons calculé le coefficient α de Cronbach pour chaque échelle et la fiabilité totale de l'instrument.

Validité interne : Toutes les questions qui constituent le construit de ce questionnaire sont issues d'une étude portée sur les variables indépendantes et les indicateurs de la variable dépendante de l'hypothèse générale. En ce qui concerne la variable indépendante, ses modalités ont généré des indicateurs autour desquels se sont formulées des questions. Nous avons recueilli les avis des experts en psychologie et en sciences de l'éducation pour juger les items de notre instrument. Nous avons déterminé l'index de validité de l'instrument à partir duquel nous avons obtenu le coefficient de validité inter-juge pour chaque item, et nous avons évalué une moyenne pour tout le questionnaire qui s'élève à (0.89) En référence à cette démarche, et notant que la moyenne est supérieure à 0.7, nous avons estimé que notre instrument est valide (Fraenkel et Wallen, 2006).

Pour établir la fiabilité de notre questionnaire, nous avons opté pour la consistance interne en la conceptualisant au travers de l'approche du coefficient α de Cronbach. Le calcul du coefficient α de Cronbach, s'est fait après avoir passé notre questionnaire à 35 étudiants de

la faculté des de l'Université de Yaoundé I. Nous avons fait recours à un spécialiste pour établir la fiabilité de notre instrument au moyen du coefficient α mentionné précédemment. La valeur du coefficient α de Cronbach calculée s'élève à (0.845), et montre que la correction est acceptable et que l'instrument est fiable, ce qui montre qu'il mesure ce qu'il est sensé mesurer.

3.5.3- L'enquête définitive

Selon le dictionnaire encyclopédique Hachette (2011, p.542), l'enquête est « une étude d'une question s'appuyant sur des témoignages, des informations.» Après la pré-enquête, nous nous sommes rendues sur le terrain le 22 septembre 2014 pour l'enquête définitive avec nos instruments de données remaniés et beaucoup plus adaptés.

3.6- Procédure de collecte des données

Dans cette partie, il est question pour nous de clarifier les conditions et les circonstances dans lesquelles les données ont été recueillies. Pour passer notre questionnaire, nous avons au préalable obtenu du des sciences de l'éducation une attestation de recherche.

3.7- Méthodes d'analyse des données

La crédibilité d'une recherche réside dans la façon d'analyser les données obtenues et la scientificité des instruments utilisés pour l'analyse des données quantitatives. Elles ont été analysées à l'aide d'un ensemble des outils statistiques. Une fois les questionnaires récupérés, nous avons procédé à leur dépouillement, afin d'en obtenir les informations dont nous avons besoin. Le dépouillement vise essentiellement à sélectionner les données à travers le score obtenu pour chaque item. Il est à noter qu'ici, le chercheur a la possibilité de choisir entre le dépouillement manuel et le dépouillement par ordinateur.

Dans le cadre de notre travail, nous avons opté pour un dépouillement assisté par ordinateur dans le but de gagner en temps et en énergie. Le travail a été réalisé à l'aide du logiciel SPSS version 18.0 pour Windows. Après la récupération et le dépouillement des données, nous avons analysé les résultats et vérifié nos hypothèses. Pour ce faire, nous avons dû choisir un outil statistique : le coefficient de corrélation de Bravais Pearson. Il nous semble approprié pour notre étude, car permet de rechercher l'existence et le degré de corrélation entre deux variables. La présentation des résultats quant à elle s'est faite selon la logique de la statistique descriptive. Pour présenter nos résultats, nous allons construire un tableau de corrélation pour chacune de nos hypothèses. Ensuite en-dessous de ces tableaux

sera fait un bref commentaire ressortant les données les plus marquantes en précisant toutefois les fréquences et les pourcentages et nous finirons par statuer sur nos hypothèse à savoir si elles sont confirmées ou pas.

Dans le cadre de notre étude, nous avons choisi le test de corrélation de Pearson comme outil statistique.

3.7.1- Analyse des corrélations

Dans ce chapitre, nous avons défini notre population d'étude qui était constituée de 150 étudiants de licence 3 de Psychologie. Nous avons construit notre échantillon au moyen de l'échantillonnage aléatoire systématique. Dès lors, nous avons entrepris l'enquête en décrivant les instruments de collecte de données tout en présentant le questionnaire en fonction des items relatifs à nos hypothèses de recherches ainsi que du guide d'entretien. Par la suite, nous avons procédé à la validation des instruments de recherche qui nous a conduits à l'enquête proprement dite. Enfin, nous avons présenté nos techniques de traitement de données à savoir le test de corrélation de Bravais Pearson. Le chapitre suivant nous permettra donc de présenter, d'interpréter et d'analyser ces résultats.



TROISIÈME PARTIE :

CADRE OPÉRATOIRE

CHAPITRE 4:

PRÉSENTATION DES RESULTATS, ANALYSE DES DONNÉES ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

Le chapitre que nous abordons permet de présenter les données recueillies sur le terrain en vue de les analyser, et de les interpréter en prenant en compte les différentes inférences des résultats obtenus. Aussi, allons-nous présenter les données de notre étude telles que nous les avons organisées dans des tableaux, et nous procéderons à une analyse qui aboutira à la vérification des hypothèses de recherche.

4.1- Présentation de l'analyse descriptive des données

L'objectif de cette analyse est de donner la physionomie des données recueillies lors de notre enquête. Nous optons ici de faire cette présentation à l'aide des tableaux et des diagrammes; car nous estimons que c'est l'un des meilleurs moyens qui offre le plus de visibilité et de clarté à la compréhension de nos données et non pas parce que nous avons sous-estimé les autres formes de présentation de données dans une analyse descriptive (figure, histogramme, courbe, camembert...). Cette analyse portera sur plusieurs facteurs et sur les questions mesurant les variables.

4.1.1- Les facteurs sociodémographiques

Nous consacrerons cette partie à la description des résultats issus du terrain relatifs à l'âge, au genre, au statut matrimonial.

- **Tranche d'âge**

Tableau n° : Répartition des participants selon la tranche d'âge

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	18-23 ans	53	35,3	35,3	35,3
	24-29 ans	76	50,7	50,7	86,0
	30-34 ans	7	4,7	4,7	90,7
	35-39 ans	8	5,3	5,3	96,0
	40-44 ans	4	2,7	2,7	98,7
	Plus de 45 ans	2	1,3	1,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Les données de ce tableau sont représentées dans le graphique qui suit :

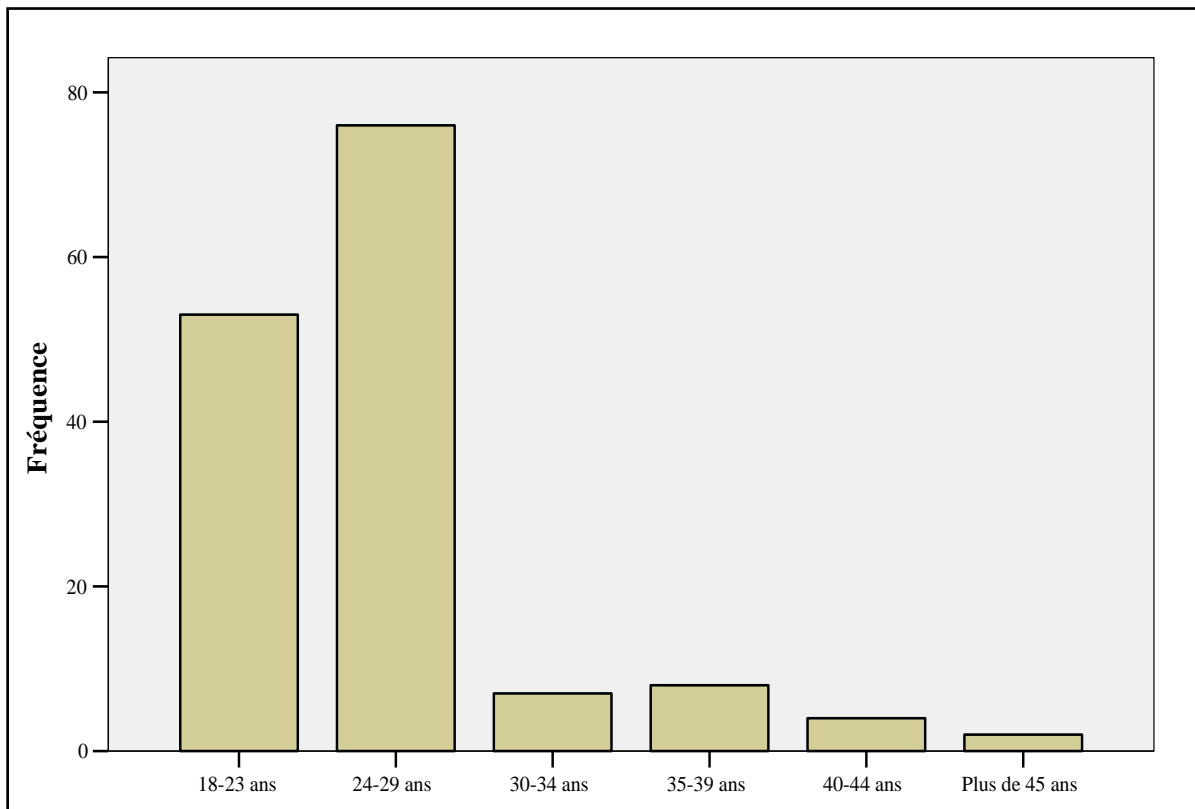


Figure n° 01: Représentation de l'échantillon selon la tranche d'âge

Au regard de ce qui précède, la tranche 24-29 ans est la plus représentée. Suivie de la tranche 18-23 ans. La population ayant un âge au-delà de 30 ans est sous représentée. 4,7%

pour la tranche d'âge 30-34 ans ; 5,3% pour la tranche 35-39 ans ; 2,7% pour la tranche 40-44 ans ; 1,3% pour les sujets ayant plus de 45 ans. Ce constat montre que la population est jeune et est plus à même d'être à la recherche d'emploi.

- **Sexe**

Tableau n° : Répartition des participants selon la tranche d'âge

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Masculin	53	35,3	35,3	35,3
	Féminin	97	64,7	64,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Les données de ce tableau sont représentées dans le graphique qui suit :

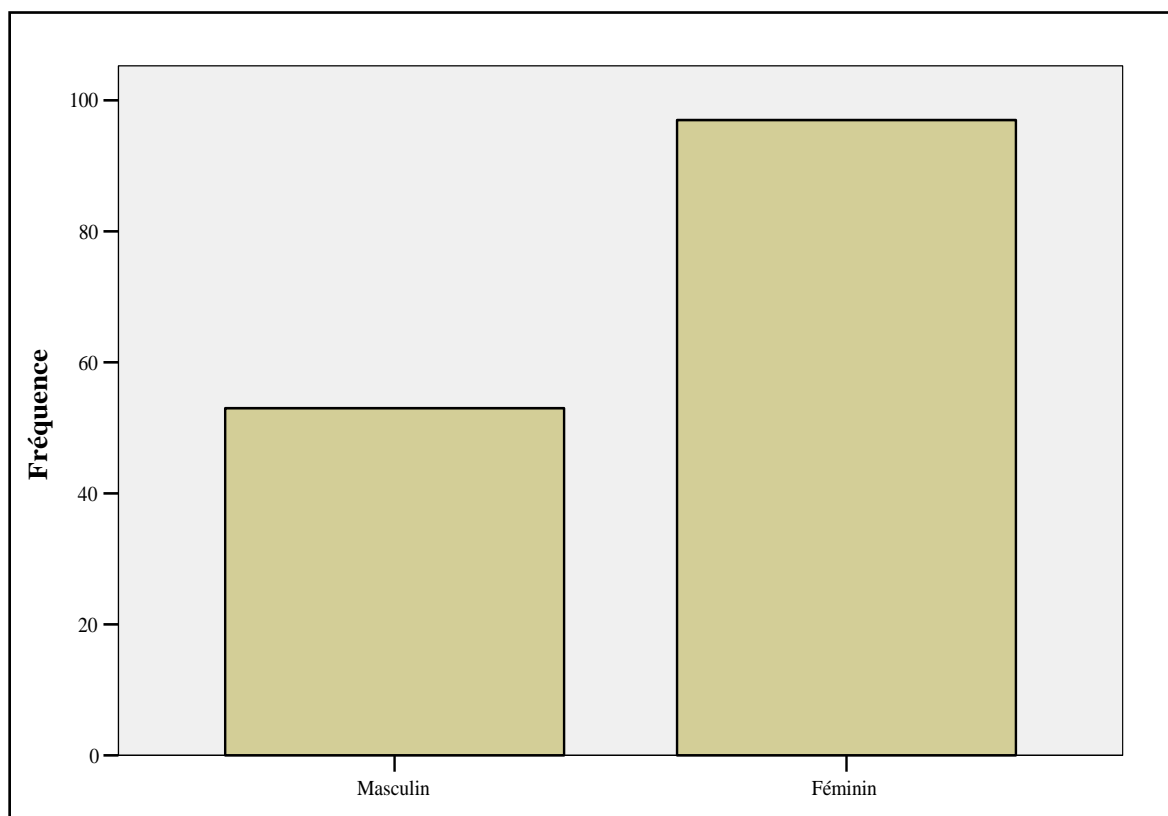


Figure n° 02 : représentation graphique de l'échantillon selon le sexe

A partir de ce tableau, nous constatons que la majorité des participants sont de sexe féminin, soit 97 étudiantes (64,6%) contre 53 étudiants (35,4 %).

- **Situation matrimoniale**

Tableau n° : Répartition des participants selon la situation matrimoniale

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Célibataire	129	86,0	86,0	86,0
	Marié	15	10,0	10,0	96,0
	Divorcé	5	3,3	3,3	99,3
	Veuf(ve)	1	,7	,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Les données de ce tableau sont représentées dans le graphique qui suit :

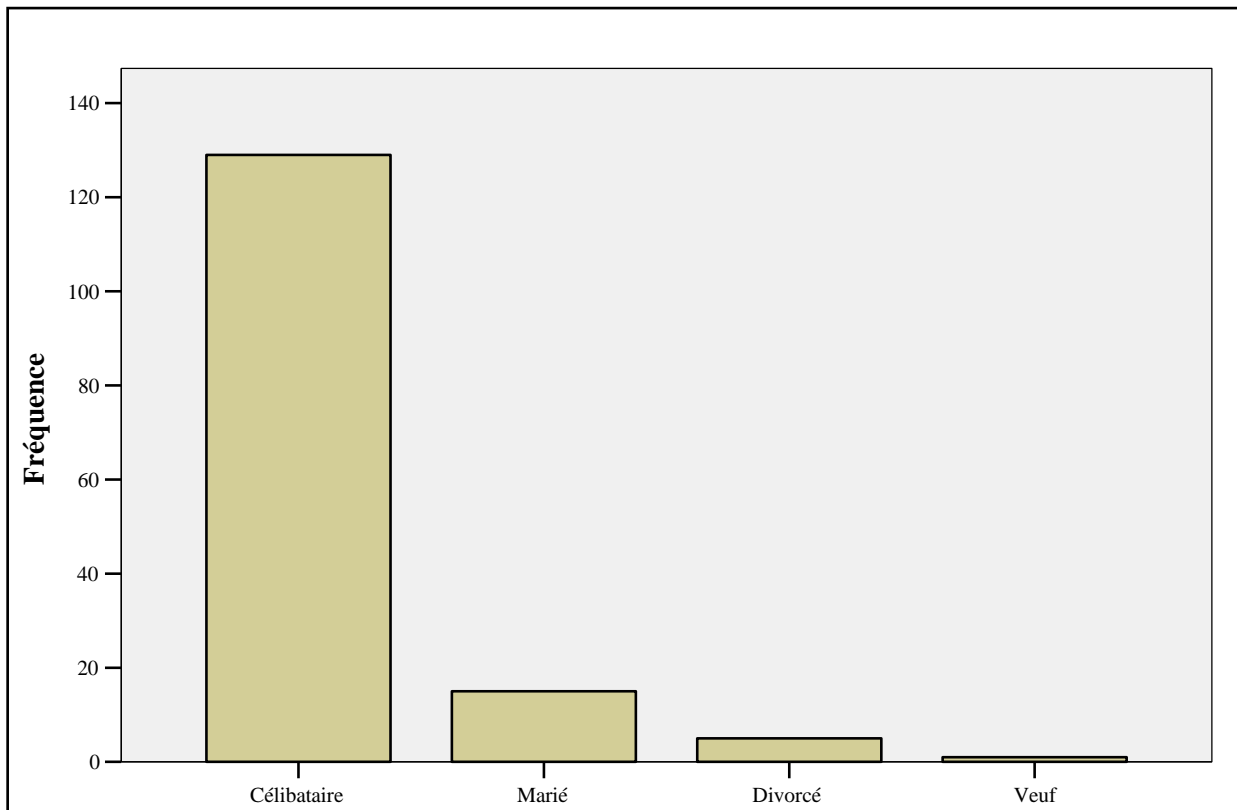


Figure n° 03 : représentation de l'échantillon selon la situation matrimoniale

Le tableau ci-dessus laisse transparaître que les participants les plus représentés sont célibataires. Leur effectif étant de 129 avec un pourcentage de 86%. 15 participants par contre sont mariés ; ce qui représente 10% de l'effectif, 5 participants sont divorcés ; ce qui représente un pourcentage de 3,3% et enfin 1 participant est veuf(ve) ce qui correspond à la

proportion de 0,07%.

- **Religion**

Tableau n° : Répartition des participants selon la religion

	Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Catholique	93	62,0	62,0	62,0
Musulman	5	3,3	3,3	65,3
Protestant	47	31,3	31,3	96,7
Animiste	5	3,3	3,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Les données de ce tableau sont représentées dans le graphique qui suit :

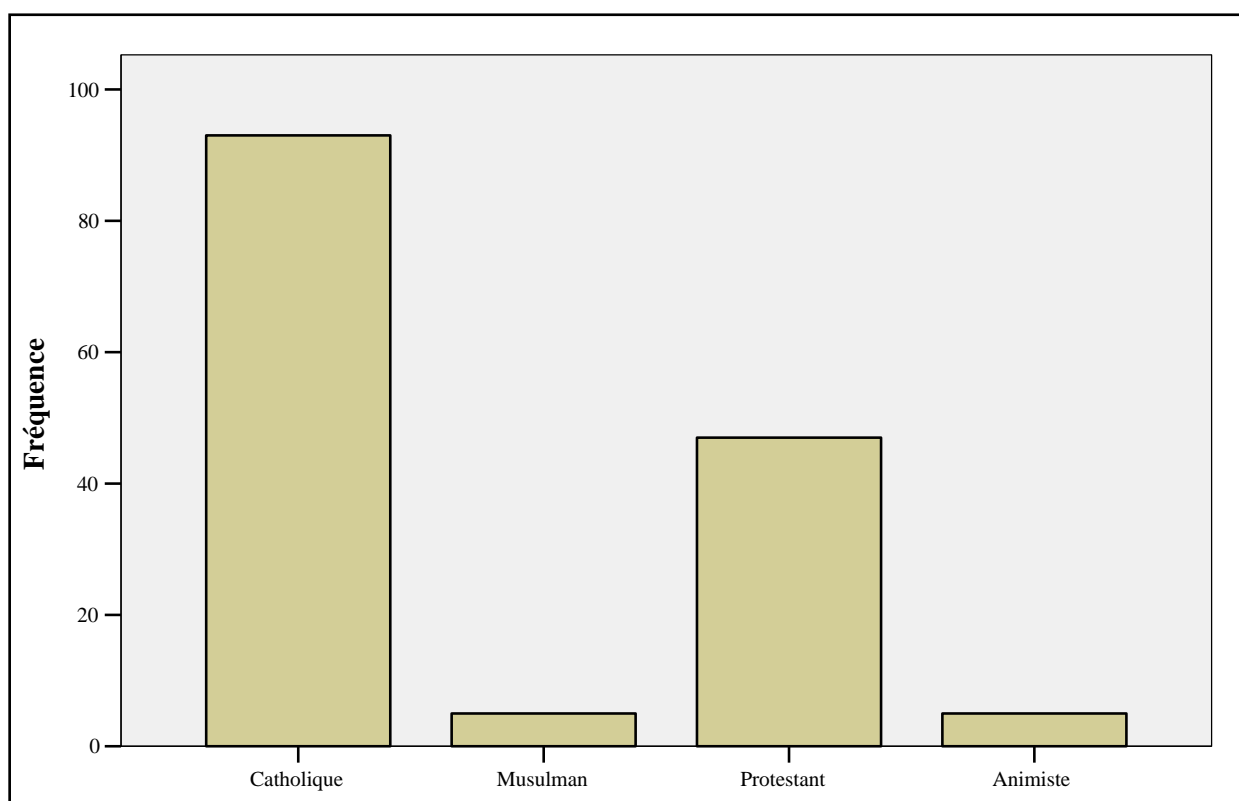


Figure n° 04 : Représentation de l'échantillon selon la religion

Le tableau ci-dessus laisse transparaître que la majorité des participants est d'obédience catholique. Leur effectif étant de 93 avec un pourcentage de 62%. 5 participants

par contre sont musulman ; ce qui représente 3,3% de l'effectif, 47 participants sont d'obédience protestante ; ce qui représente un pourcentage de 31,3% et enfin 4 participant sont animistes ce qui correspond à la proportion de 2,6 %.

Arrivé au terme de cette section consacrée à l'analyse des facteurs sociodémographiques, force est de constater qu'elle ne nous permet pas encore de donner des informations susceptibles de répondre à notre question de recherche. Notre question de recherche rappelons-le était celle de savoir quel est l'effet de l'apprentissage basée sur le développement des compétences sur l'aptitude des étudiants à exercer une profession en fin de cursus académique. Néanmoins, elle nous a permis d'avoir un certain aperçu sur la compréhension des différents facteurs liés à l'aptitude à exercer en fin de formation. Il ressort donc de cette analyse ce qui suit :

- le plus grand nombre de participants se retrouvent dans la tranche d'âges [18-23 ans] ;
- la plus part des participants sont célibataires ;
- La majorité des participants sont de sexe féminin;
- la plus part des participants sont d'obédience catholique.

4.1.2- La résolution des situations problèmes à travers le travail personnel de l'étudiant

- **J'ai l'habitude de faire des recherches documentaires dans la bibliothèque**

Tableau n° : Avis des sujets sur la pratique des recherches documentaires dans la bibliothèque

	Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Non pas du tout d'accord	57	38,0	38,0	38,0
Pas d'accord	24	16,0	16,0	54,0
Ni en accord, ni en désaccord	20	13,3	13,3	67,3
D'accord	32	21,3	21,3	88,7
Tout à fait d'accord	17	11,3	11,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Les données de ce tableau sont représentées dans le graphique qui suit :

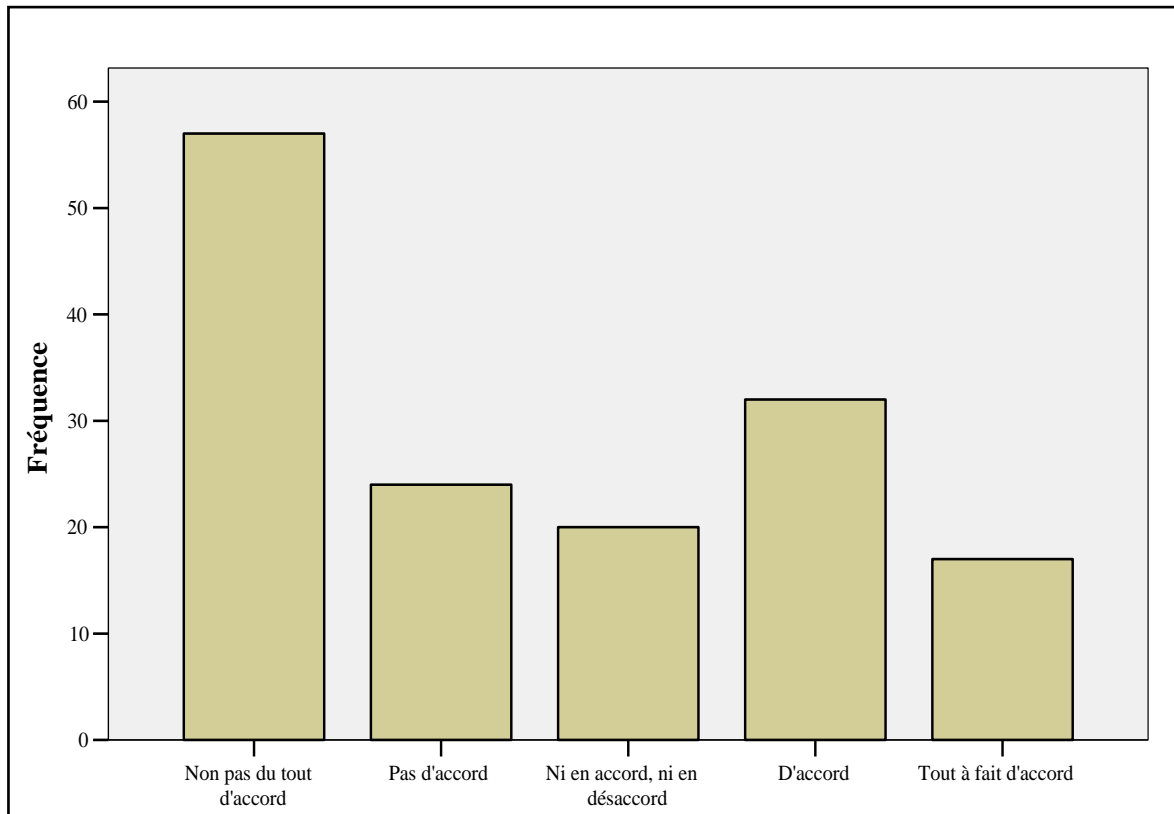


Figure n° 05 : représentation des avis des sujets sur la pratique des recherches documentaires dans la bibliothèque

Il ressort de ce tableau que la plupart des participants ne vont pas à la bibliothèque pour faire des recherches. Car à l'affirmation « J'ai l'habitude de faire des recherches documentaires dans la bibliothèque », sur 150 participants, 57 personnes, soit un pourcentage de 38% déclarent qu'elles ne sont pas du tout d'accord c'est-à-dire qu'elles ne font jamais de recherches documentaire dans la bibliothèque ; 24 personnes, soit 16% avouent n'être pas d'accord ; par contre, seules 32 personnes soit 21.3% de personnes déclarent être d'accord c'est-à-dire qu'elles font souvent des recherches documentaires à la bibliothèque et 17 personnes soit 11.3% avouent être tout à fait d'accord c'est-à-dire qu'elles font toujours des recherches à la bibliothèque. 20 personnes, soit 13.3% de personnes disent n'être ni d'accord, ni en désaccord dont elles sont neutres.

- **J'ai l'habitude de faire des recherches documentaires hors de la bibliothèque**

Tableau n° : Avis des sujets sur la pratique des recherches documentaires hors de la bibliothèque

	Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Non pas du tout d'accord	13	8,7	8,7	8,7
Pas d'accord	5	3,3	3,3	12,0
Ni en accord, ni en désaccord	8	5,3	5,3	17,3
D'accord	66	44,0	44,0	61,3
Tout à fait d'accord	58	38,7	38,7	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Les données de ce tableau sont représentées dans le graphique qui suit :

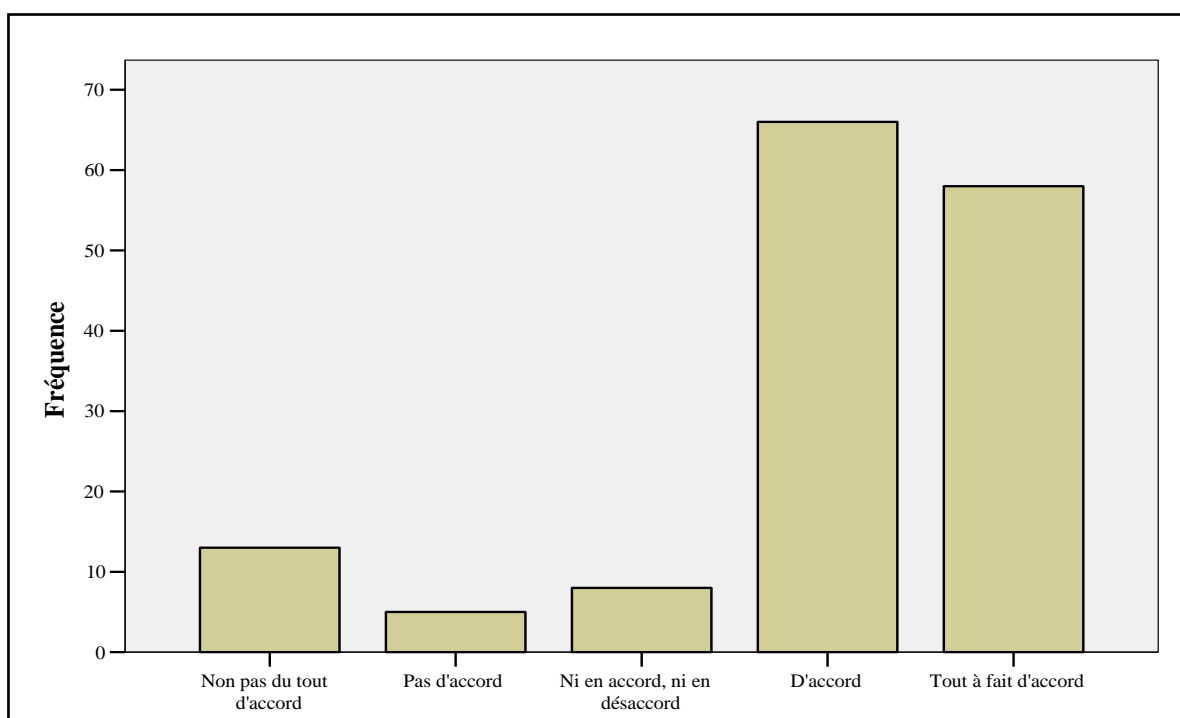


Figure n° 06 : Représentation des avis des sujets sur la pratique des recherches documentaires hors de la bibliothèque

A l'affirmation J'ai l'habitude de faire des recherches documentaires hors de la bibliothèque, Il ressort de ce tableau que la fréquence est très variable. Certains ne sont pas du tout d'accord (8,7 %). La plus part des participants (44 %) sont d'accord, d'autres sont tout à fait d'accord (38,7 %) tandis qu'une minorité n'est pas d'accord (3,3 %). On note aussi 5,3 %

de participants qui sont neutres.

- **Je télécharge constamment des cours sur internet**

Tableau n°7 : Avis des sujets sur la fréquence de téléchargement des cours sur internet

	Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Non pas du tout d'accord	27	18,0	18,0	18,0
Pas d'accord	28	18,7	18,7	36,7
Ni en accord, ni en désaccord	20	13,3	13,3	50,0
D'accord	41	27,3	27,3	77,3
Tout à fait d'accord	34	22,7	22,7	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Les données de ce tableau sont représentées dans le graphique qui suit :

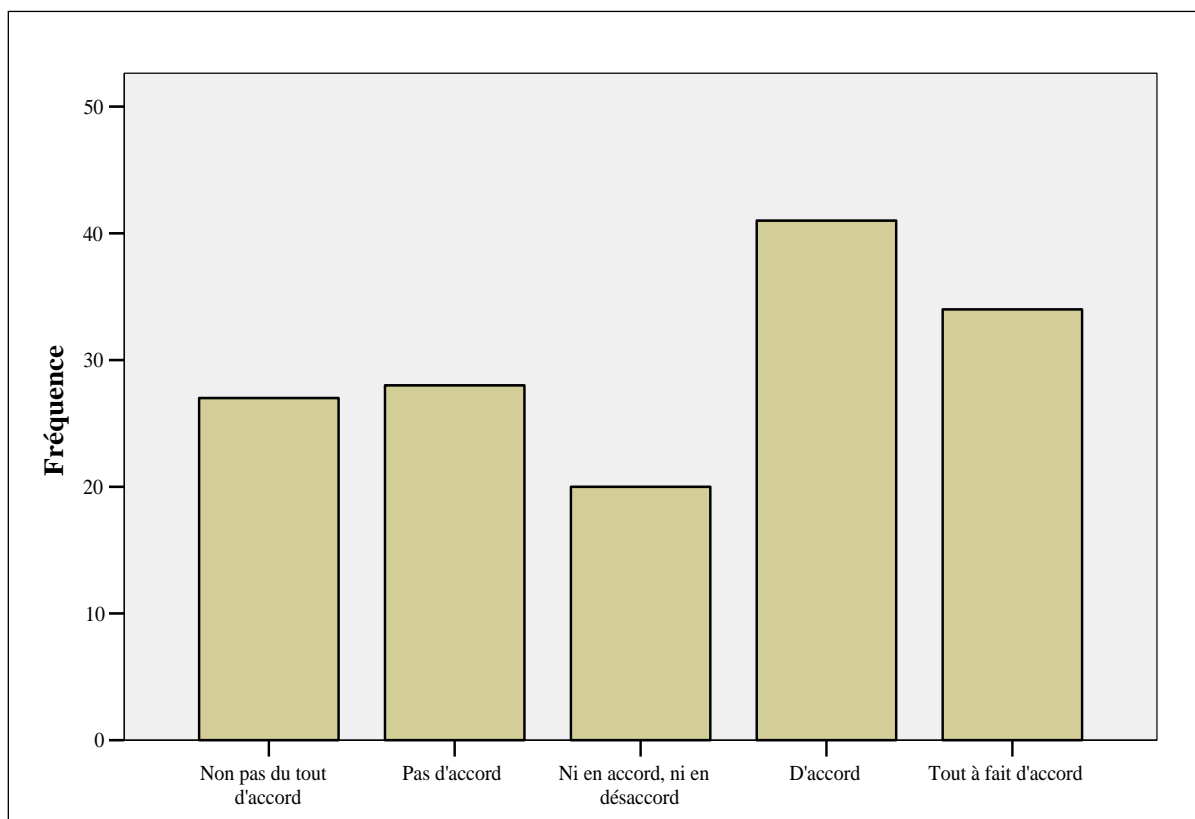


Figure n° 07 : Représentation avis des sujets sur la fréquence de téléchargement des cours sur internet

On peut remarquer qu'à l'affirmation « Je télécharge constamment des cours sur internet », les fréquences sont presque constante car très peu variables. Cependant, nombreux sont ceux qui téléchargent les cours sur internet. 34 sujets (22.7%) sont tout à fait d'accord et 41 sujets (27.3%) sont d'accord. Contre 27 sujets (18%) qui ne sont pas du tout d'accord, et 28 sujets (18.7 %) ne sont pas d'accord. 20 sujets (13.3 %) sont neutres

- **J'effectue régulièrement des lectures dans des sites spécialisés (Psy info, Google scholar, ...) sur internet**

Tableau n° 8 : Répartition des participants selon leur niveau fréquentation des sites spécialisés

	Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Non pas du tout d'accord	19	12,7	12,7	12,7
Pas d'accord	16	10,7	10,7	23,3
Ni en accord, ni en désaccord	21	14,0	14,0	37,3
D'accord	44	29,3	29,3	66,7
Tout à fait d'accord	50	33,3	33,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Les données de ce tableau sont représentées dans le graphique qui suit :

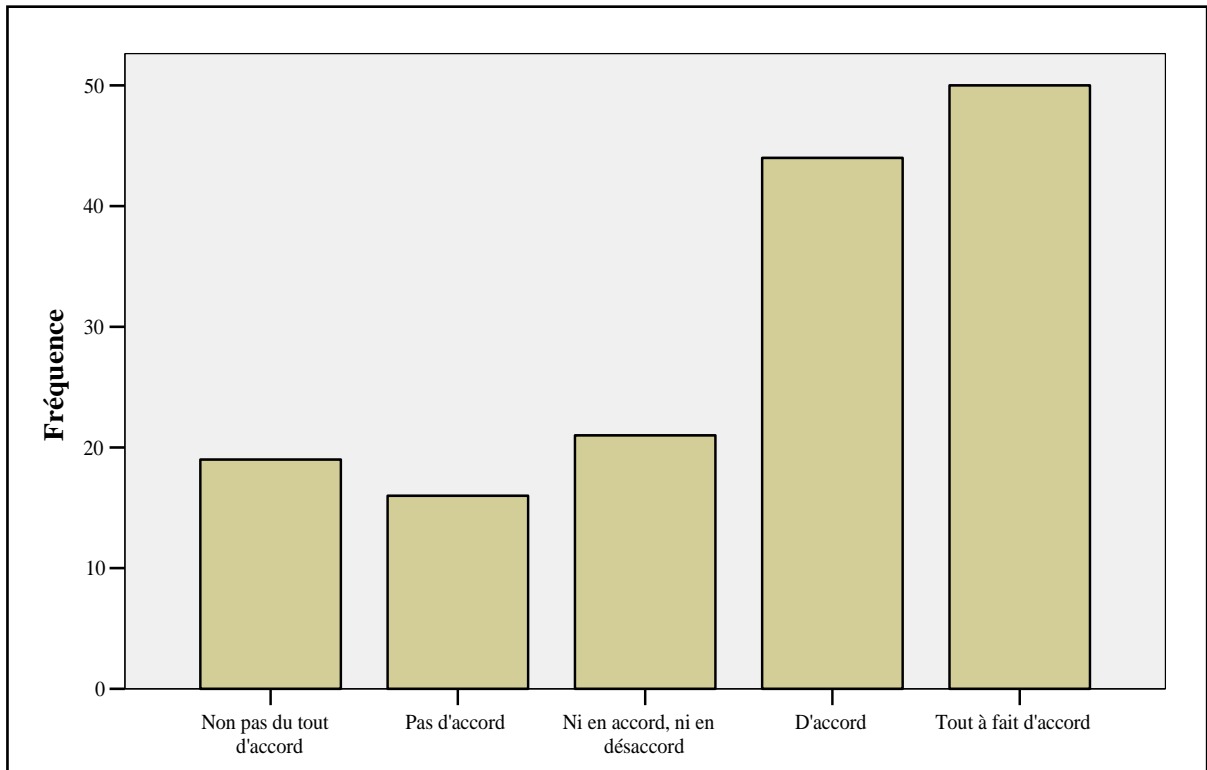


Figure n° 08 : représentation participants selon leur niveau de fréquentation des sites spécialisés

Il ressort ici qu'à l'affirmation « J'effectue régulièrement des lectures dans des sites spécialisés (Psy info, Google scholar, ...) sur internet », la majorité des participants le font toujours dont sont tout à fait d'accord (33.3%) ; d'autres le font souvent dont sont d'accord (29.3%) ; et le reste, de façon décroissante, ne sont ni en accord ni en désaccord (14%), ne sont pas du tout d'accord (12.7%) et ne sont pas d'accord (10.7%).

- **Je fais toujours mes devoirs personnels**

Tableau n° 9 : Répartition des participants selon le niveau de leur travail personnel

	Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Non pas du tout d'accord	12	8,0	8,0	8,0
Pas d'accord	14	9,3	9,3	17,3
Ni en accord, ni en désaccord	15	10,0	10,0	27,3
D'accord	56	37,3	37,3	64,7
Tout à fait d'accord	53	35,3	35,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Les données de ce tableau sont représentées dans le graphique qui suit :

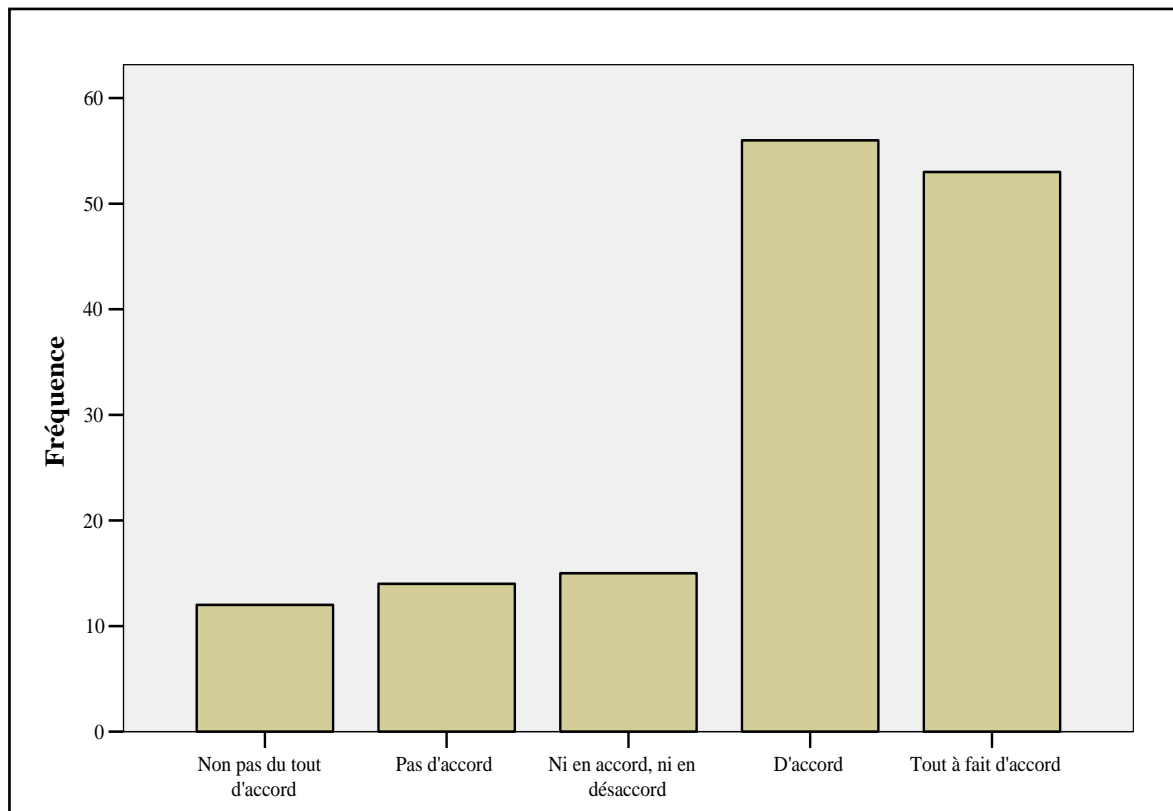


Figure n° 09 : représentation des participants selon le niveau de leur travail personnel

Les données de ce tableau sont représentées dans le graphique qui suit :

Ce tableau laisse comprendre qu'à l'affirmation «Je fais toujours mes devoirs personnels», la majorité des participants sont d'accord (37.3%) ; d'autres sont tout à fait d'accord (35.3%) ; et le reste, de façon décroissante, ne sont ni en accord ni en désaccord (10%), ne sont pas du tout d'accord (9.3%) et ne sont pas du tout d'accord (8%).

- **Je fais aussi d'autres exercices à mon compte personnel**

Tableau n° 10 : Répartition des participants selon le niveau de résolution des exercices complémentaires

	Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Non pas du tout d'accord	20	13,3	13,3	13,3
Pas d'accord	12	8,0	8,0	21,3
Ni en accord, ni en désaccord	18	12,0	12,0	33,3
D'accord	59	39,3	39,3	72,7
Tout à fait d'accord	41	27,3	27,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Les données de ce tableau sont représentées dans le graphique qui suit :

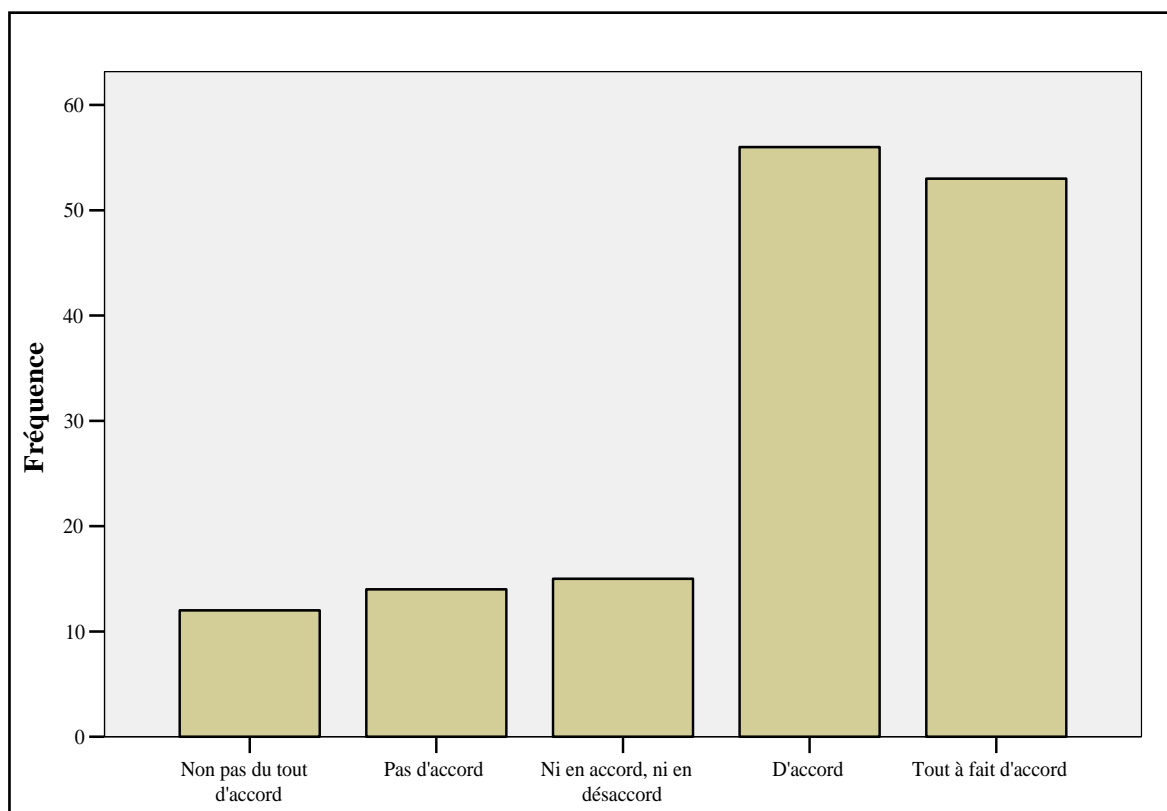


Figure n° 10 : représentation des participants selon le niveau de résolution des exercices complémentaires

Ce tableau laisse sous entendre le grand désir des participants à contribuer d'une manière ou d'une autre à leur apprentissage en faisant des exercices en dehors de ceux qu'on leur donne en classe. On note ainsi 59 sujets (39.3%) qui sont d'accord par rapport à l'affirmation « je fais aussi d'autres exercices à mon compte personnel », 41 sujets (27.3%) sont tout à fait d'accord. Néanmoins, 20 sujets (13,3%) ne sont du tout d'accord, 12 sujets (8%) ne sont pas d'accord et 18 sujets (12%) ne sont ni en accord ni en désaccord.

4.1.3- La résolution des situations problèmes à travers les travaux de groupe

- **Nous faisons toujours nos devoirs de groupe**

Tableau n° 11 : Répartition des avis des sujets sur la résolution devoirs de groupe

	Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Non pas du tout d'accord	17	11,3	11,3	11,3
Pas d'accord	12	8,0	8,0	19,3
Ni en accord, ni en désaccord	11	7,3	7,3	26,7
D'accord	54	36,0	36,0	62,7
Tout à fait d'accord	56	37,3	37,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Les données de ce tableau sont représentées dans le graphique qui suit :

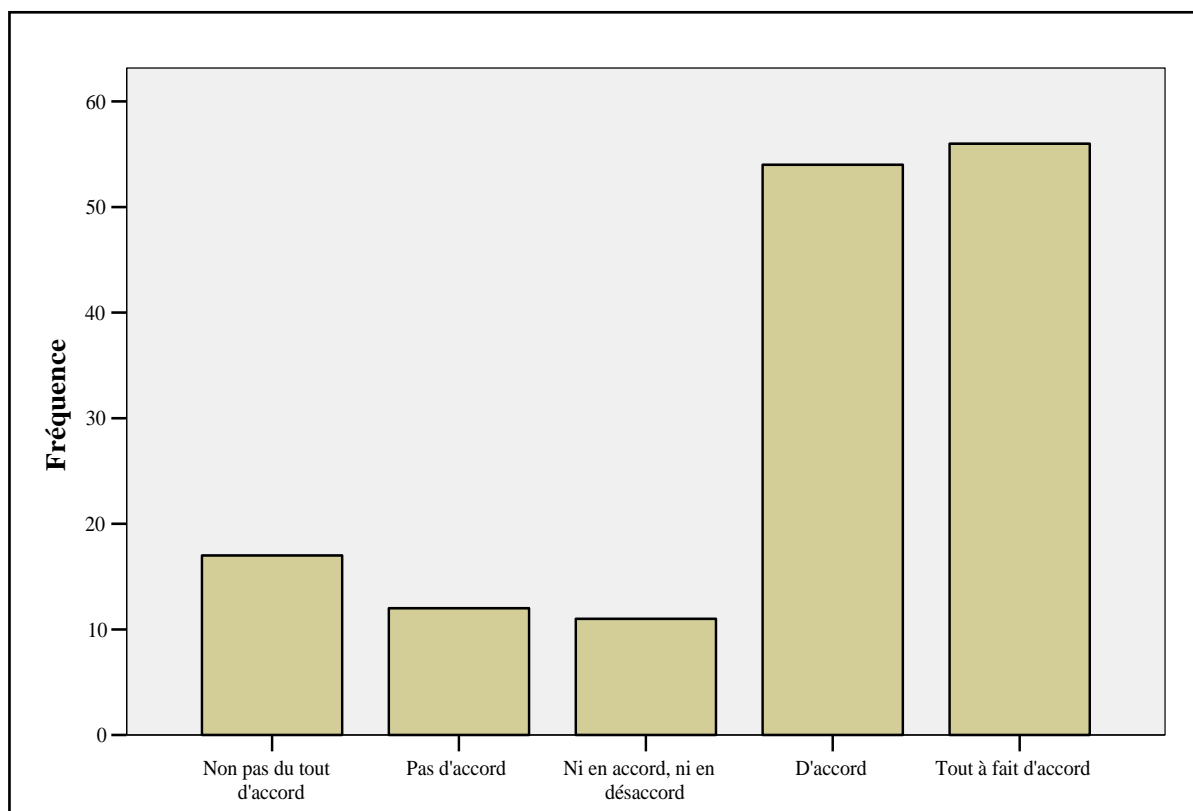


Figure n° 11 : Représentation des avis des sujets sur la résolution devoirs de groupe

Il ressort de ce tableau que plusieurs participants apprennent à travers les pairs en faisant toujours leurs devoirs au sein d'un groupe. Il s'agit de 56 sujets, soit 37.3%, qui affirment être tout à fait d'accord et 54 sujets, soit 36%, qui sont d'accord face à l'affirmation « je fais toujours mes devoirs au sein d'un groupe ». Par contre, 17 sujets (11.3%) ne sont pas du tout d'accord, 12 (8%) sujets ne sont pas d'accord et 11 (7.3%) sont neutres.

- Tous les membres du groupe participent au travail

Tableau n° 12 : Répartition des avis sur participation des travaux de groupe

	Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Non pas du tout d'accord	52	34,7	34,7	34,7
Pas d'accord	45	30,0	30,0	64,7
Ni en accord, ni en désaccord	13	8,7	8,7	73,3
D'accord	25	16,7	16,7	90,0
Tout à fait d'accord	15	10,0	10,0	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Les données de ce tableau sont représentées dans le graphique qui suit :

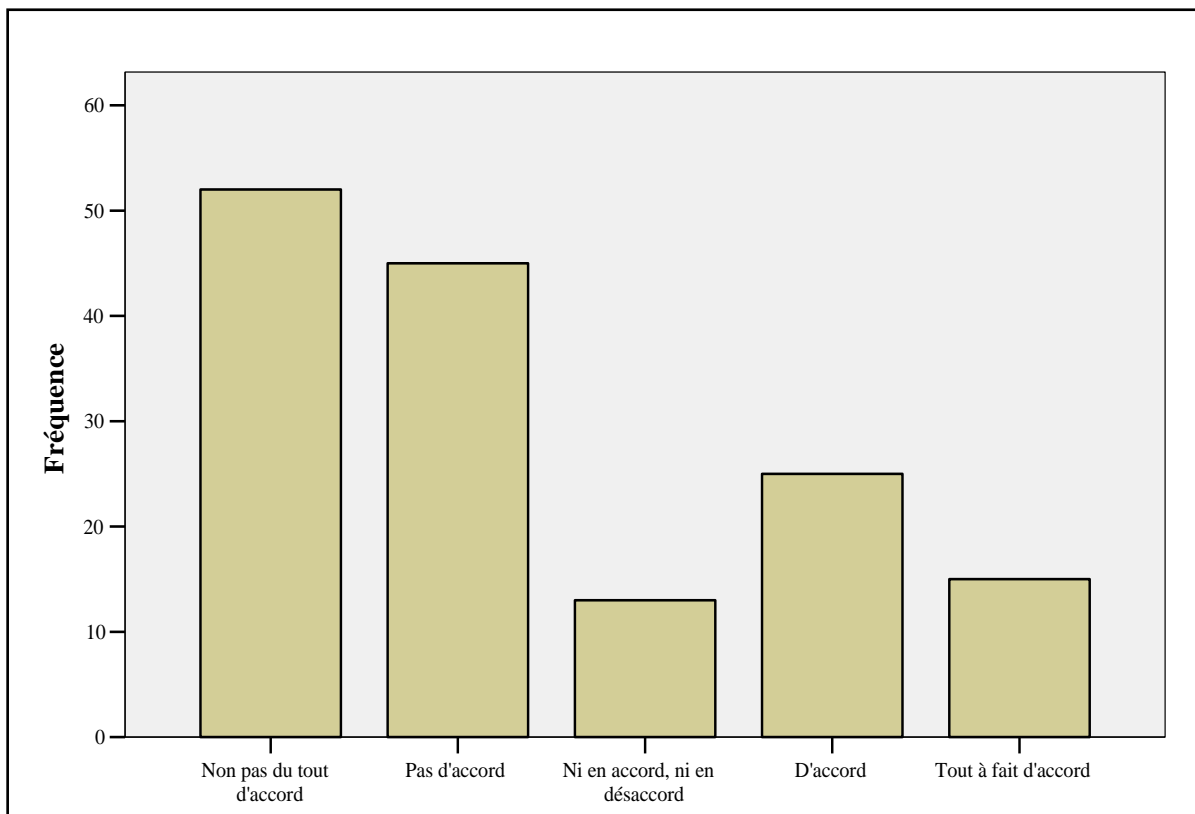


Figure n° 12 : Représentation des avis sur participation des travaux de groupe

On note ici un négativisme des participants face à l'affirmation « tous les membres du groupe participent au travail ». Il s'agit de 34.7% qui déclarent n'être pas du tout d'accord et 30 % qui déclarent n'être pas d'accord. Seule une minorité reconnaît la participation de tous les membres du groupe. On note ainsi 10% de sujets qui sont tout à fait d'accord et 16.7% de sujets qui sont d'accord. 8.7% de sujets ne sont ni en accord ni en désaccord.

- **J'ai un groupe d'étude**

Tableau n° 13 : Répartition des sujets selon l'appartenance a un groupe d'étude

	Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Non pas du tout d'accord	30	20,0	20,0	20,0
Pas d'accord	12	8,0	8,0	28,0
Ni en accord, ni en désaccord	12	8,0	8,0	36,0
D'accord	39	26,0	26,0	62,0
Tout à fait d'accord	57	38,0	38,0	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Les données de ce tableau sont représentées dans le graphique qui suit :

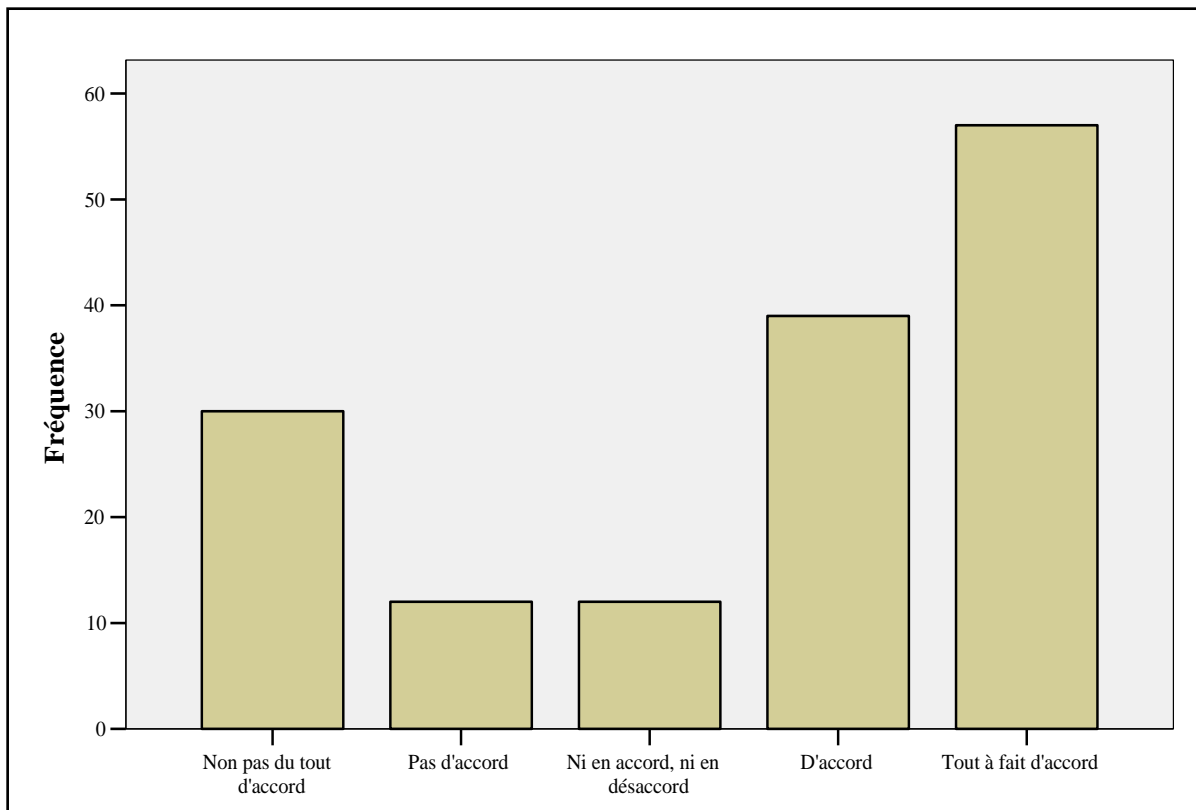


Figure n° 13 : Représentation des sujets selon l'appartenance à un groupe d'étude

On constate à travers ce tableau le désir des participants d'apprendre à travers les pairs. D'où la forte approbation de ces derniers face à l'affirmation « j'ai un groupe d'étude ». Il s'agit de 38% de sujets qui sont tout à fait d'accord et 26% de sujets qui sont d'accord par rapport à la dite affirmation. On note également une grande proportion de participants (20%) n'étant pas du tout d'accord face à cette affirmation. 8% de sujets ne sont pas d'accord et 8% de sujets également sont neutres dont ni en accord ni en désaccord.

- **Je participe aux travaux de mon groupe d'étude**

Tableau n° 14 : Répartition des sujets en fonction de participation aux travaux du groupe d'étude

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non pas du tout d'accord	27	18,0	18,0	18,0
	Pas d'accord	7	4,7	4,7	22,7
	Ni en accord, ni en désaccord	7	4,7	4,7	27,3
	D'accord	43	28,7	28,7	56,0
	Tout à fait d'accord	66	44,0	44,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Les données de ce tableau sont représentées dans le graphique qui suit :

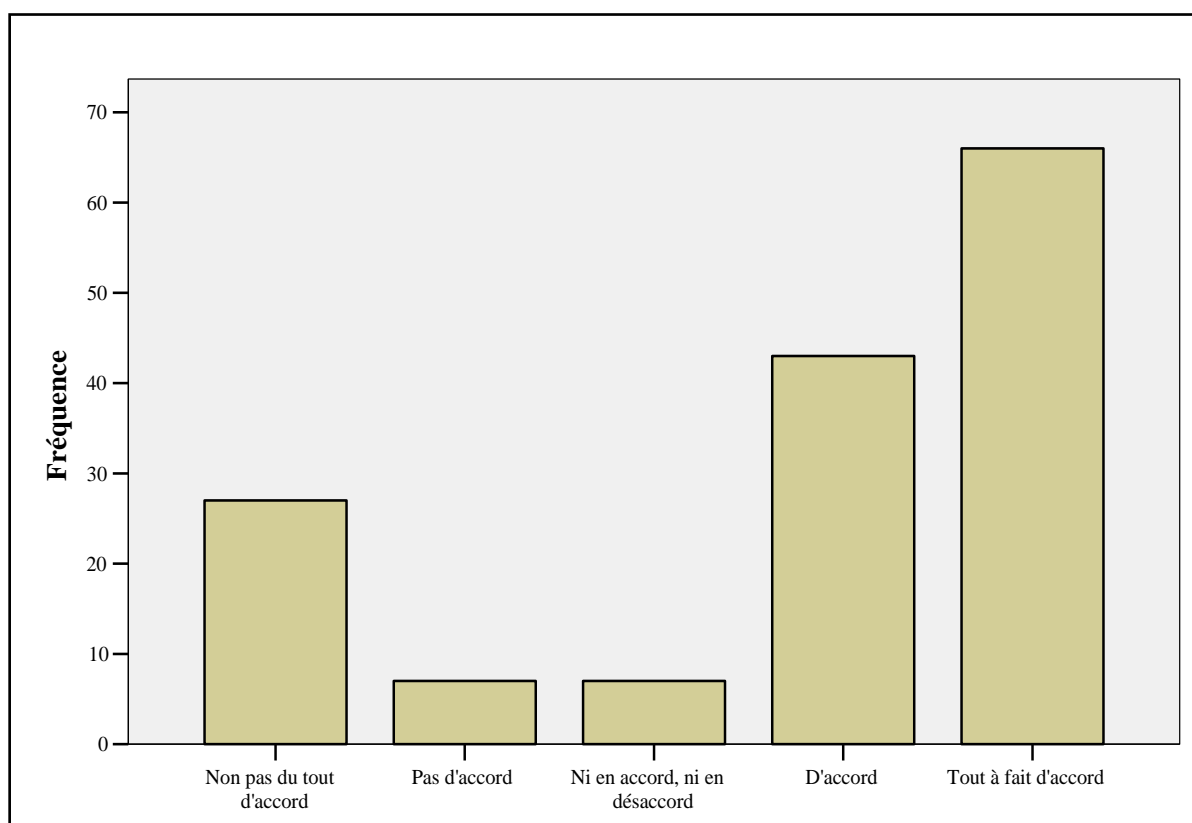


Figure n° 14 : Représentation des sujets en fonction de participation aux travaux du groupe d'étude

On note à ce niveau une forte implication des participants au sein de leur groupe. C'est pourquoi, face à l'affirmation « Je participe aux travaux de mon groupe d'étude », 44% de sujets sont tout à fait d'accord et 28.7% de sujets sont d'accord. Par contre, 18% de sujets ne pas du tout d'accord, 4.7% de sujets ne sont pas d'accord et 4.7% de sujets ne sont ni en accord ni en désaccord.

- **J'ai un groupe de soutien**

Tableau n° 15 : Répartition des sujets en fonction de leur appartenance à un groupe de soutien

	Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Non pas du tout d'accord	50	33,3	33,3	33,3
Pas d'accord	23	15,3	15,3	48,7
Ni en accord, ni en désaccord	10	6,7	6,7	55,3
D'accord	45	30,0	30,0	85,3
Tout à fait d'accord	22	14,7	14,7	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Les données de ce tableau sont représentées dans le graphique qui suit :

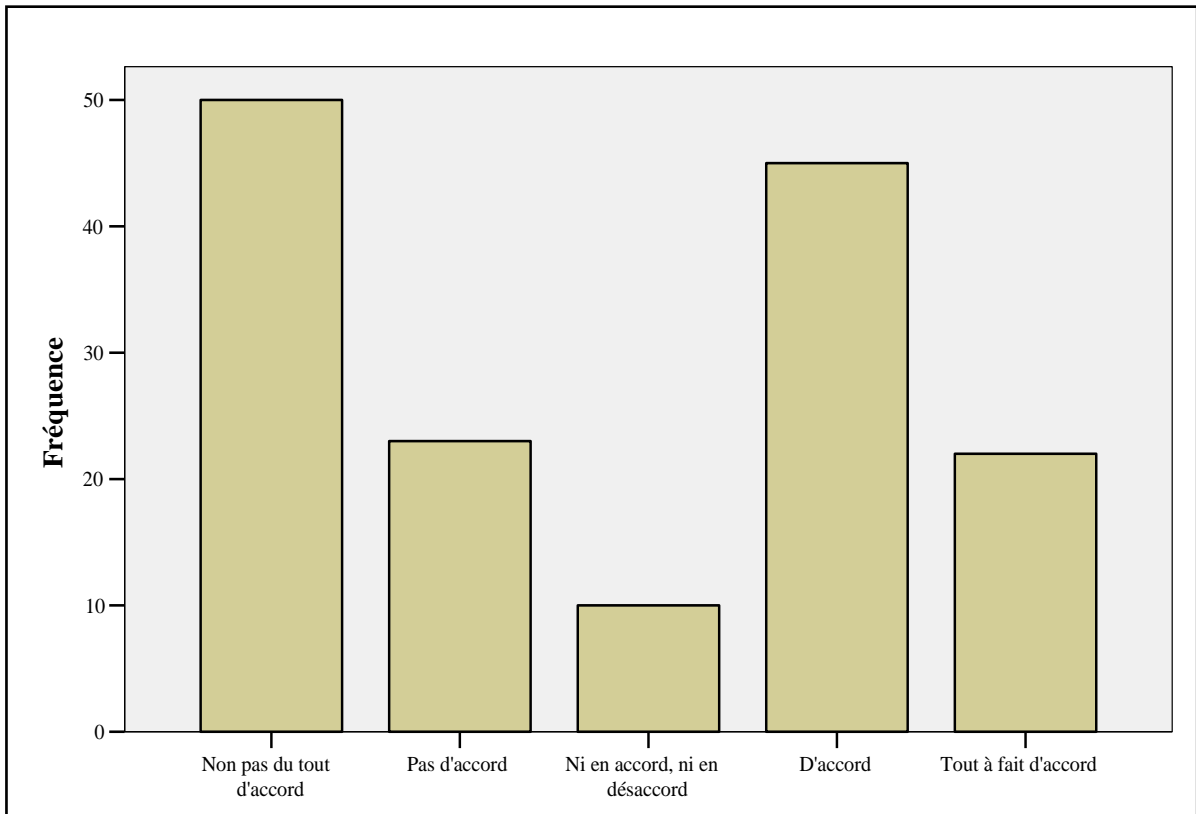


Figure n° 15 : Représentation des sujets en fonction de leur appartenance à un groupe de soutien

Par rapport à l'affirmation « j'ai un groupe de soutien », les opinions sont relativisées. Car 50 participants, soit un pourcentage de 33.3%, ne sont pas du tout d'accord et 45 participants, soit 30%, sont d'accord. 23 participants, soit 15.3%, ne sont pas d'accord et 22 participants, soit 14.7%, sont tout à fait d'accord. 10 participants soit 6.7% ne sont ni en accord ni en désaccord.

- **Je bénéficie d'un encadrement de proximité dans mon groupe de soutien**

Tableau n° 16 : Répartition des sujets selon qu'ils reçoivent un encadrement de proximité dans leur groupe de soutien

	Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Non pas du tout d'accord	53	35,3	35,3	35,3
Pas d'accord	28	18,7	18,7	54,0
Ni en accord, ni en désaccord	14	9,3	9,3	63,3
D'accord	34	22,7	22,7	86,0
Tout à fait d'accord	21	14,0	14,0	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Les données de ce tableau sont représentées dans le graphique qui suit :

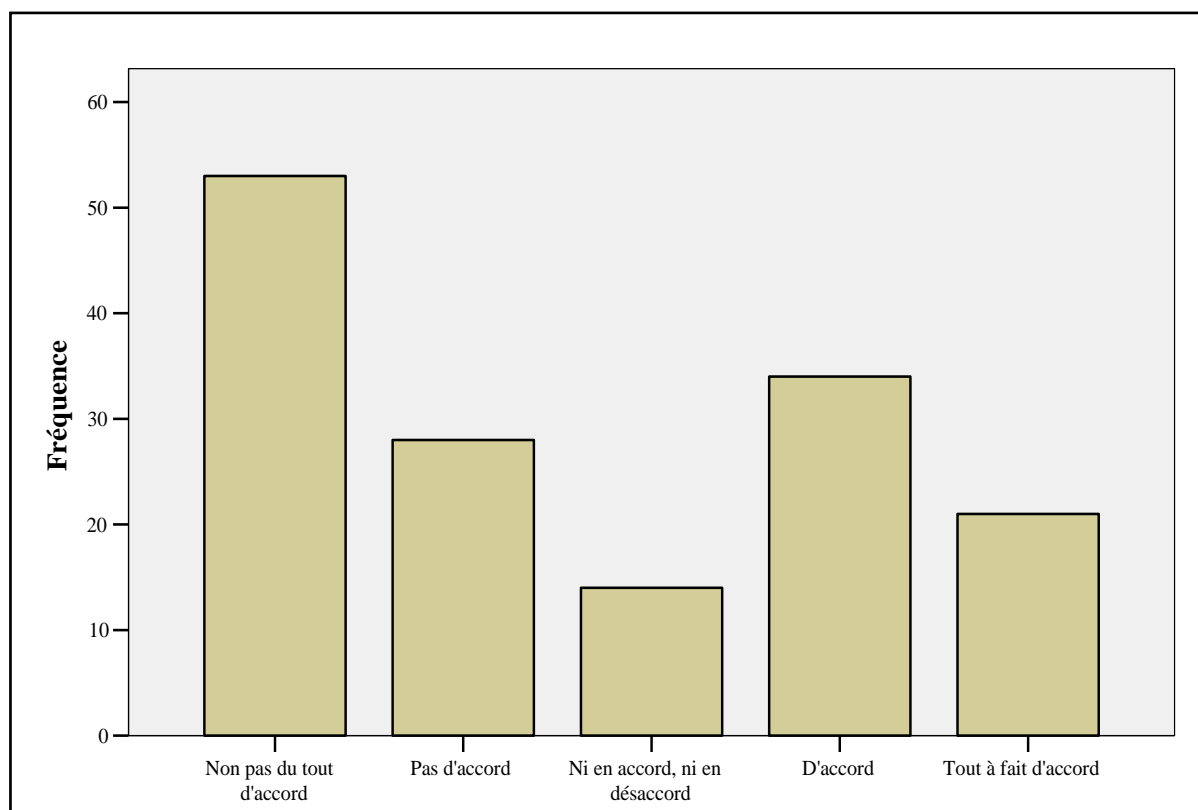


Figure n° 16 : Représentation des sujets selon qu'ils reçoivent un encadrement de proximité dans leur groupe de soutien

On constate à travers ce tableau une certaine légèreté au sein des groupes de soutien car plusieurs participants avouent n'avoir pas un encadrement de proximité dans ces groupes. Il s'agit de 53 sujets (35.3%) et 28 sujets (18.7%) qui déclarent respectivement n'être pas du tout d'accord et n'être pas d'accord face à l'affirmation « Je bénéficie d'un encadrement de proximité dans mon groupe de soutien ». par contre, 34 sujets (22.7%) et 21 sujets (14%) déclarent respectivement bénéficier d'un encadrement de proximité. 14 sujets soit 9.3% sont neutres.

4.1.4- La résolution des situations problèmes dans le cadre des travaux guidés

- **Nous faisons des travaux dirigés de spécialisation**

Tableau n° 17 : Avis des sujets sur la pratique des travaux dirigés de spécialisation

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non pas du tout d'accord	47	31,3	31,5	31,5
	Pas d'accord	20	13,3	13,4	45,0
	Ni en accord, ni en désaccord	14	9,3	9,4	54,4
	D'accord	45	30,0	30,2	84,6
	Tout à fait d'accord	23	15,3	15,4	100,0
	Total	149	99,3	100,0	
Manquante	Système manquant	1	,7		
Total		150	100,0		

Les données de ce tableau sont représentées dans le graphique qui suit :

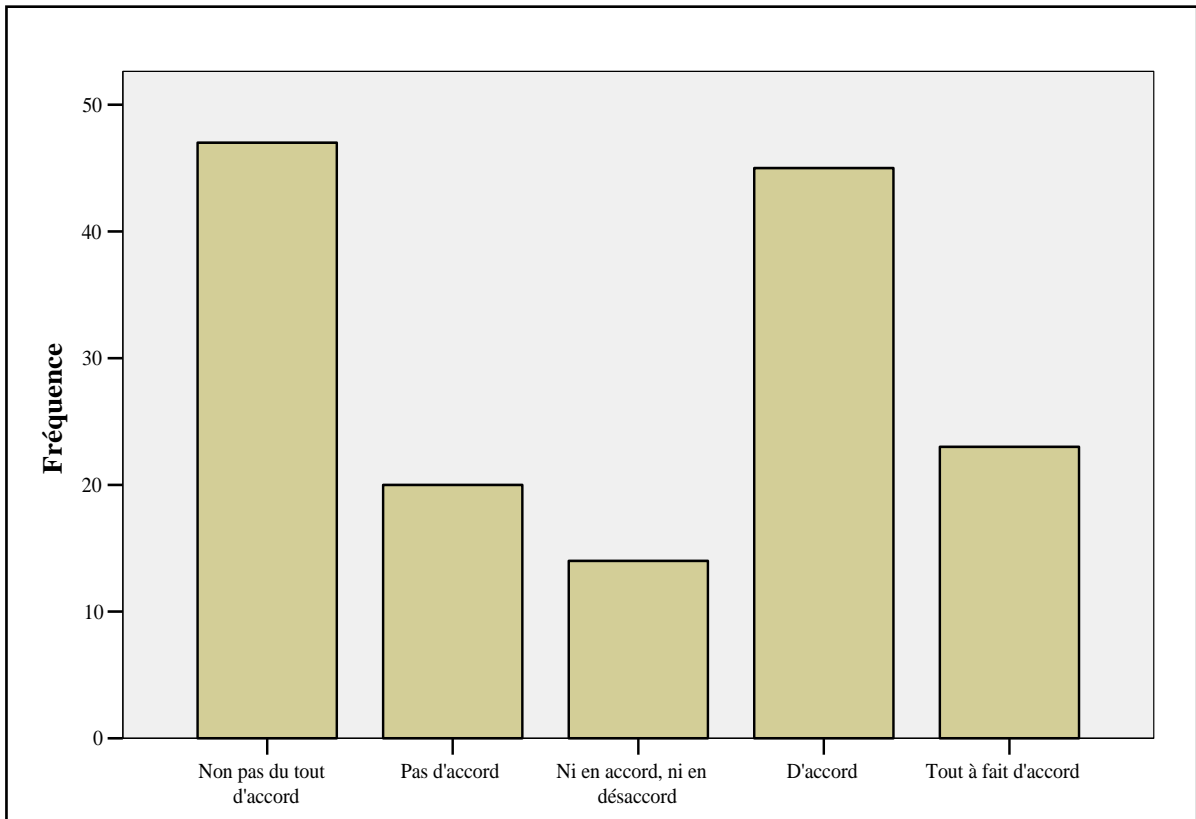


Figure n°17 : Représentation avis des sujets sur la pratique des travaux dirigés de spécialisation

Il ressort de ce tableau qu'à la question de savoir si les participants font des travaux dirigés de spécialisation, les avis sont très partagés. On a 67() personnes qui répondent par la négative 47() ne sont pas du tout d'accord et 20() ne sont pas d'accord soit 44.6% et 68 personnes qui répondent par l'affirmative 45() sont d'accord et 23() sont tout à fait d'accord soit 45%. On note néanmoins 14() personnes qui sont neutres et une personne qui n'a émis aucun avis (système manquant).

- **Les travaux dirigés nous enrichissent pour la résolution des cas pratiques**

Tableau n° 18 : Répartition des sujets selon que les travaux dirigés les enrichissent pour la résolution des cas pratiques

	Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Non pas du tout d'accord	16	10,7	10,7	10,7
Pas d'accord	6	4,0	4,0	14,7
Ni en accord, ni en désaccord	14	9,3	9,3	24,0
D'accord	64	42,7	42,7	66,7
Tout à fait d'accord	50	33,3	33,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Les données de ce tableau sont représentées dans le graphique qui suit :

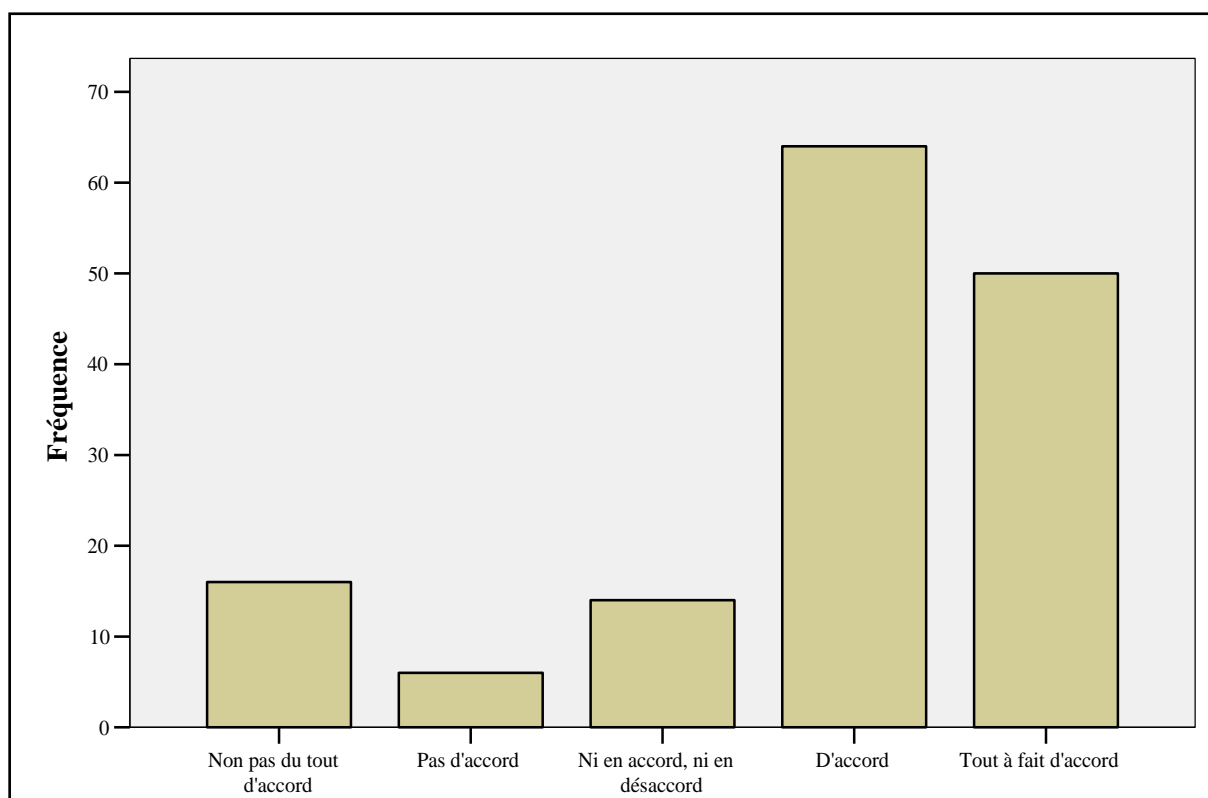


Figure n° 18 : Représentation des sujets selon que les travaux dirigés les enrichissent pour la résolution des cas pratiques

Il ressort de ce tableau que la majorité des participants attestent l'importance des travaux dirigés. Sur 150 participants, 114 sujets soit 64 sujets d'accord et 50 sujets tout à fait d'accord approuvent que les travaux dirigés les enrichissent pour la résolution des cas pratiques. D'où un pourcentage de 76%. Néanmoins, une minorité soit 16 sujets (10.7%) affirment quand même n'être pas du tout d'accord et 6 sujets (4%) n'être pas d'accord.

- **Des travaux pratiques sont organisés à notre intention**

Tableau n° 19 : Avis des sujets sur l'effectivité de l'organisation des travaux pratiques

	Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Non pas du tout d'accord	26	17,3	17,3	17,3
Pas d'accord	15	10,0	10,0	27,3
Ni en accord, ni en désaccord	21	14,0	14,0	41,3
D'accord	52	34,7	34,7	76,0
Tout à fait d'accord	36	24,0	24,0	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Les données de ce tableau sont représentées dans le graphique qui suit :

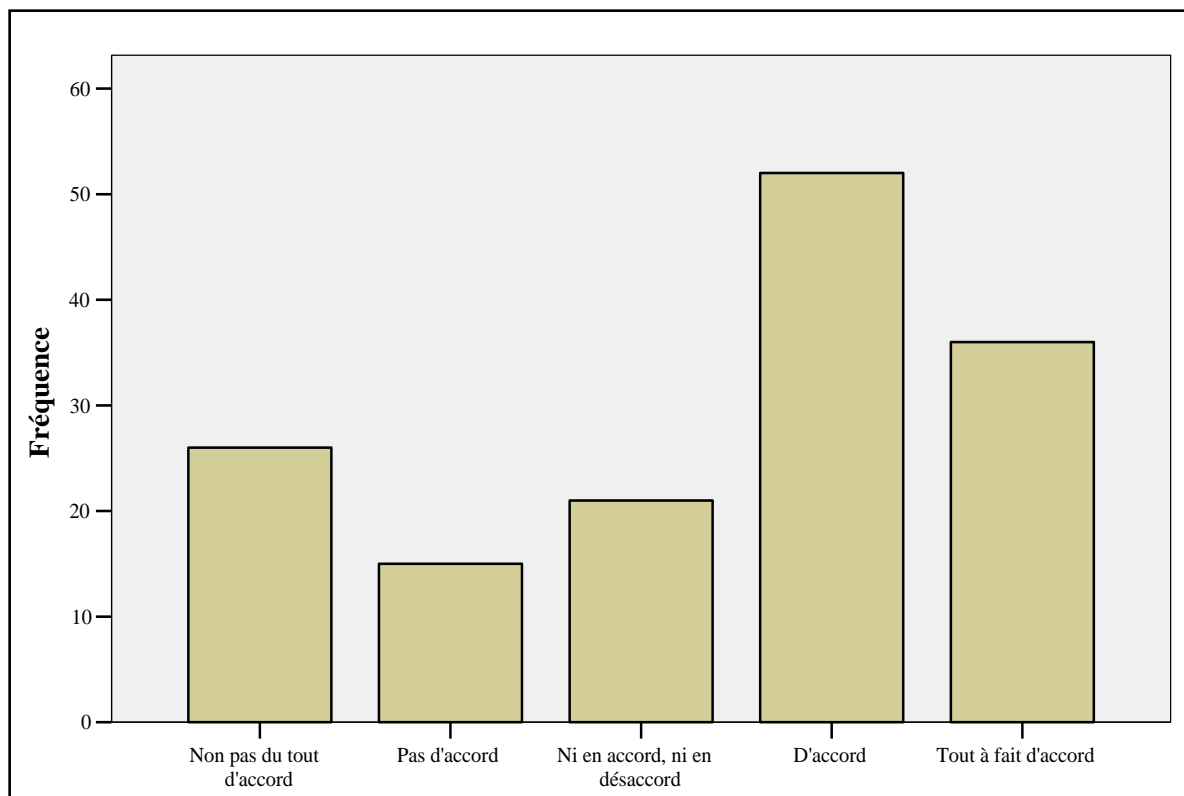


Figure n° 19 : Représentation des avis des sujets sur l'effectivité de l'organisation des travaux pratiques

Le tableau ci-dessus nous indique qu'à l'affirmation « les travaux pratiques sont organisés à notre intention », 52 participants sont d'accord soit un pourcentage de 34.7% et 36 participants sont tout à fait d'accord soit un pourcentage de 24%. Aussi, on note 26 sujets soit 17.3% qui ne sont pas du tout d'accord et 15 sujets soit 10% qui ne sont pas d'accord face à cette affirmation. On note également 21 sujets soit 14% qui sont neutres.

- **Ces travaux pratiques ont une incidence sur mes compétences devant m'aider à m'insérer professionnellement**

Tableau n° 20 : Répartition des participants selon que les travaux pratiques ont une incidence sur la capacité à pouvoir s’insérer professionnellement

	Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Non pas du tout d'accord	22	14,7	14,7	14,7
Pas d'accord	9	6,0	6,0	20,7
Ni en accord, ni en désaccord	25	16,7	16,7	37,3
D'accord	50	33,3	33,3	70,7
Tout à fait d'accord	44	29,3	29,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Les données de ce tableau sont représentées dans le graphique qui suit :

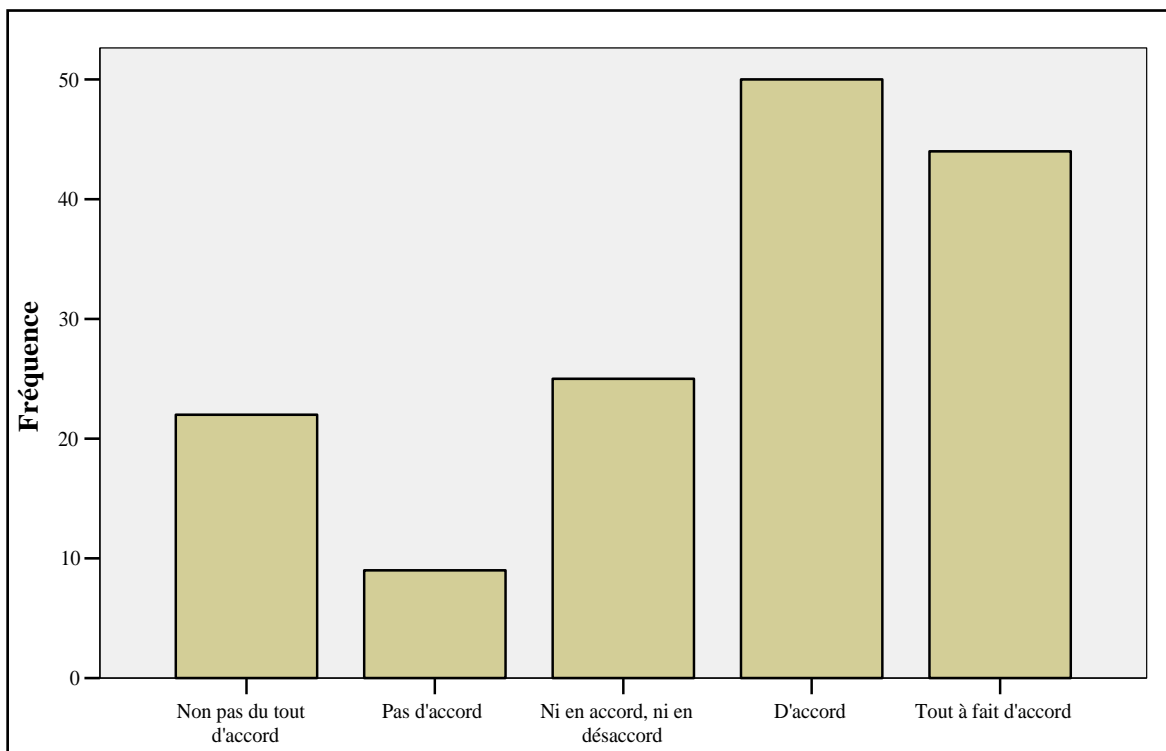


Figure n° 20 : Représentation des participants selon que les travaux pratiques ont une incidence sur la capacité à pouvoir s’insérer professionnellement

Selon ce tableau, le nombre de sujets 20.7% de répondants affirment que les travaux pratiques qu’ils exercent n’ont aucune incidence sur leur compétence alors qu’ils sont susceptibles de les aider à s’insérer professionnellement. Par contre, 62.6% d’individus sont

d'avis contraire. Ceux-ci affirment ainsi que les travaux pratiques les préparent à s'insérer professionnellement. Il est aussi à noter que 16.7% de sujets ont un avis neutre sur cette question.

- Nous effectuons tous des stages pratiques

Tableau n° 21 : Répartition des sujets selon qu'ils effectuent tous des stages pratiques

	Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Non pas du tout d'accord	76	50,7	50,7	50,7
Pas d'accord	30	20,0	20,0	70,7
Ni en accord, ni en désaccord	16	10,7	10,7	81,3
D'accord	21	14,0	14,0	95,3
Tout à fait d'accord	7	4,7	4,7	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Les données de ce tableau sont représentées dans le graphique qui suit :

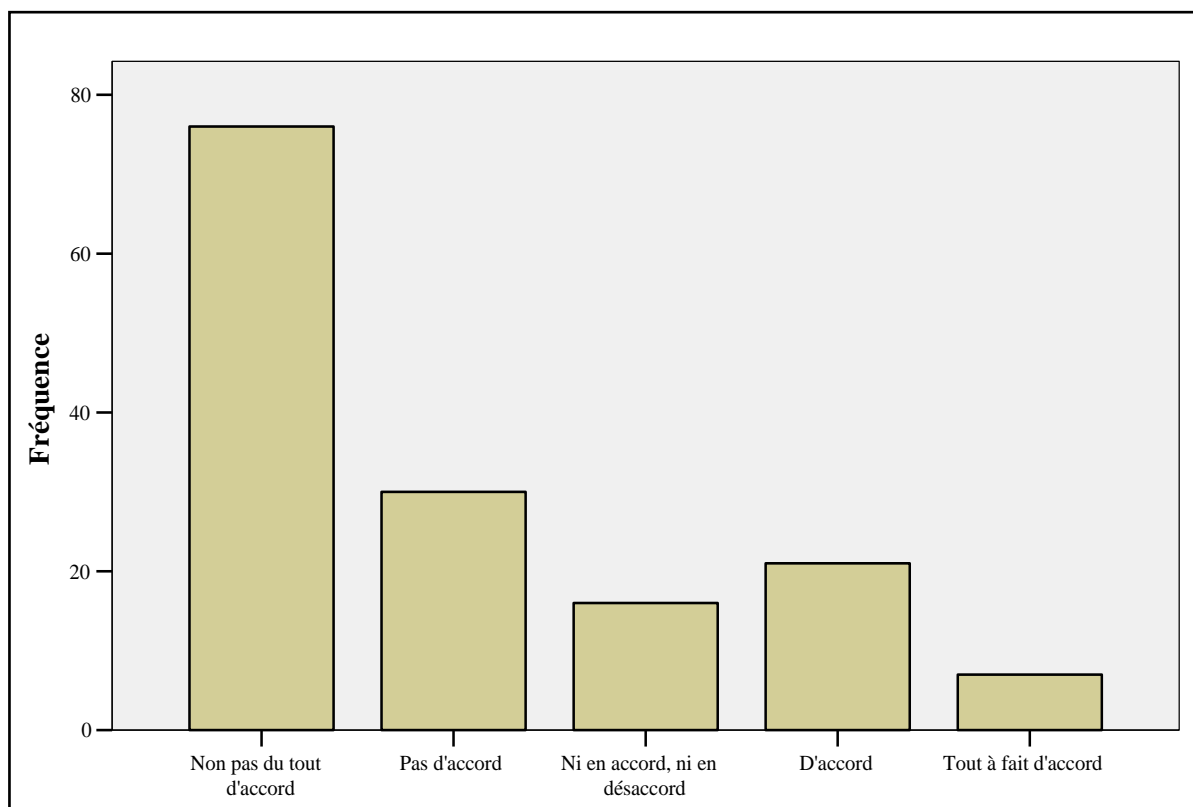


Figure n° 21 : Représentation des sujets selon qu'ils effectuent tous des stages pratiques

Au regard de ce tableau, nombre de sujets 70.7% de sujets n'effectuent pas de stage pratique contre seulement 18.7% qui affirment effectuer les stages pratiques. C'est un constat contraire aux objectifs du LMD qui suppose des formations en alternance entre université et entreprise.

- **Ces stages sont pertinents par rapport au développement des compétences professionnelles**

Tableau n° 22 : Avis des sujets selon que les stages sont pertinents par rapport au développement des compétences professionnelles

	Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Non pas du tout d'accord	42	28,0	28,0	28,0
Pas d'accord	16	10,7	10,7	38,7
Ni en accord, ni en désaccord	12	8,0	8,0	46,7
D'accord	46	30,7	30,7	77,3
Tout à fait d'accord	34	22,7	22,7	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Les données de ce tableau sont représentées dans le graphique qui suit :

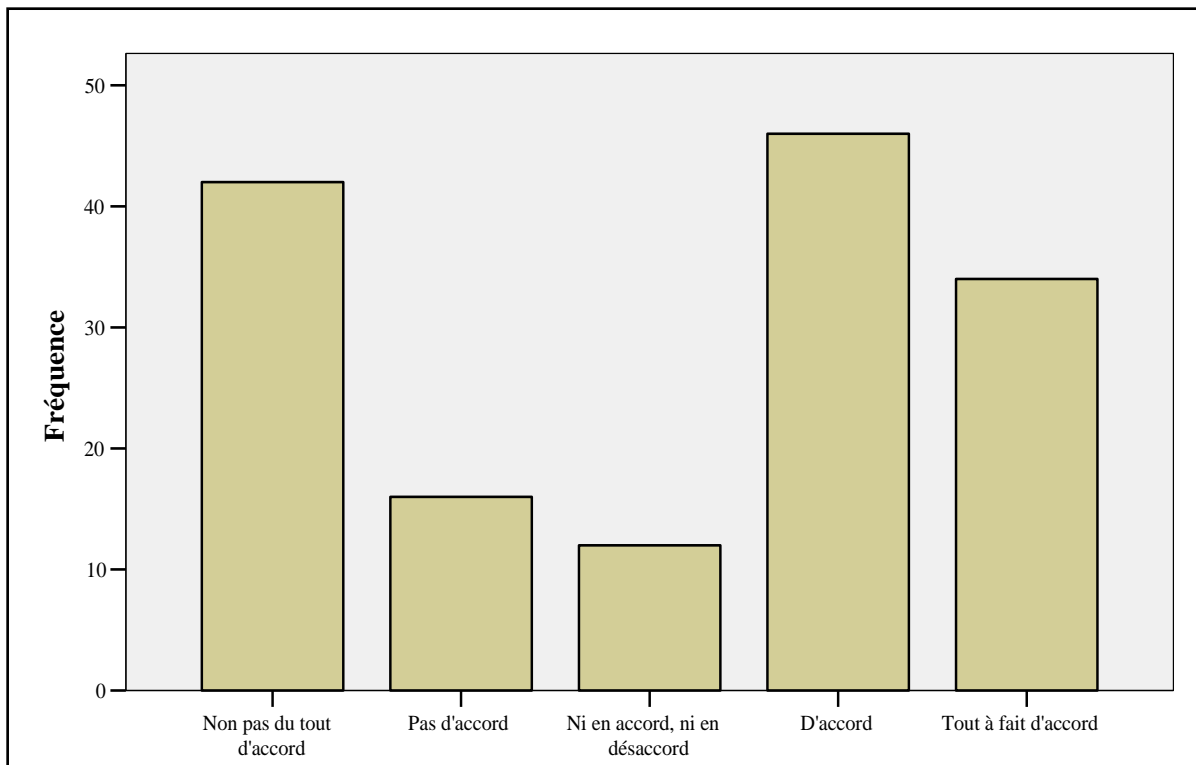


Figure n° 22 : Représentation des avis des sujets selon que les stages sont pertinents par rapport au développement des compétences professionnelles

En analysant ce tableau, on constate que nombre de sujets 53.7 % d'étudiants sont d'accord sur le fait que les stages sont pertinents par rapport au développement des compétences professionnelles contre seulement 38.7% qui sont d'avis contraire.

4.1.5- Aptitudes à exercer une profession

- **Les enseignements reçus nous confèrent une maîtrise de la méthodologie de la profession**

Tableau n° 23 : Avis des sujets selon que les enseignements reçus leur confèrent une maîtrise de la méthodologie de la profession

	Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Non pas du tout d'accord	17	11,3	11,3	11,3
Pas d'accord	8	5,3	5,3	16,7
Ni en accord, ni en désaccord	18	12,0	12,0	28,7
D'accord	67	44,7	44,7	73,3
Tout à fait d'accord	40	26,7	26,7	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Les données de ce tableau sont représentées dans le graphique qui suit :

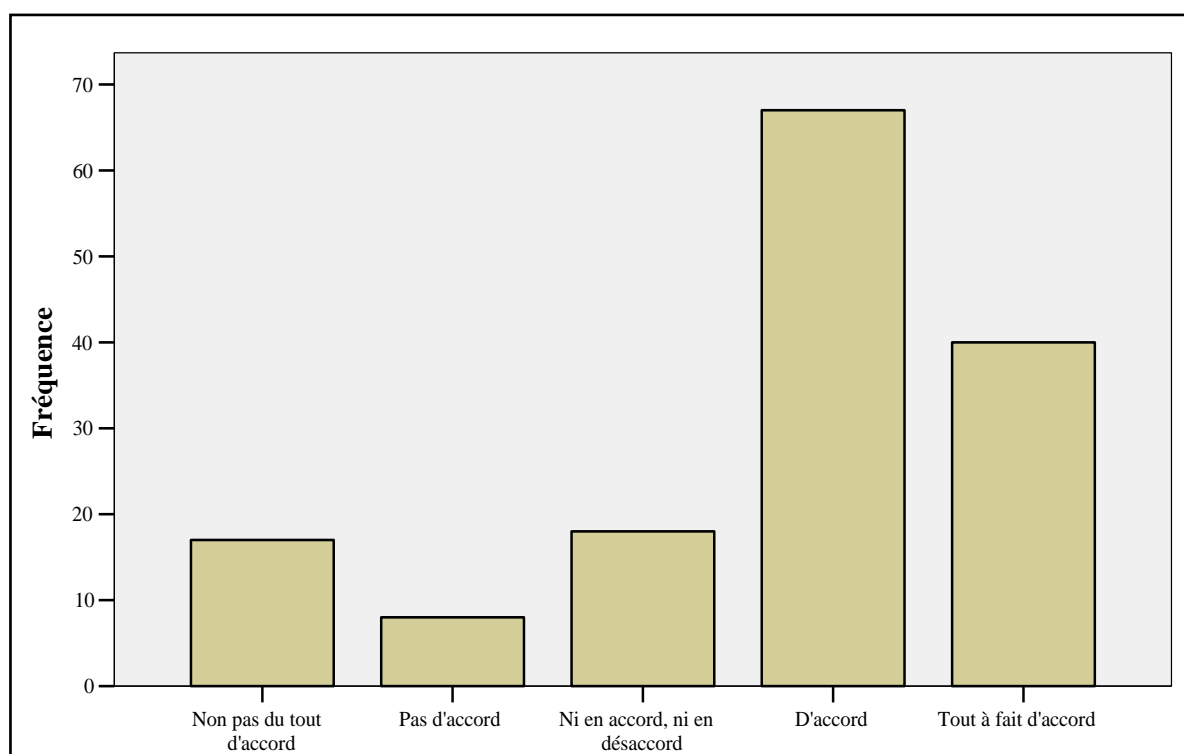


Figure n° 23 : Représentation des avis des sujets selon que les enseignements reçus leur confèrent une maîtrise de la méthodologie de la profession

A l'affirmation selon laquelle « Les enseignements reçus nous confèrent une maîtrise de la méthodologie de la profession », 16.7% de sujets sont d'avis contraire contre 71.4% qui partagent cet avis. Un tel avis supposerait des enseignements pratiques ou des simulations dans la mesure où la pratique ou le stage sont plus en même à développer des connaissances méthodologiques d'une profession.

- **Nos différents apprentissages améliorent notre maîtrise de la profession**

Tableau n° 24 : Répartition des sujets selon que les différents apprentissages améliorent leur maîtrise de la profession

	Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Non pas du tout d'accord	12	8,0	8,0	8,0
Pas d'accord	5	3,3	3,3	11,3
Ni en accord, ni en désaccord	12	8,0	8,0	19,3
D'accord	71	47,3	47,3	66,7
Tout à fait d'accord	50	33,3	33,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Les données de ce tableau sont représentées dans le graphique qui suit :

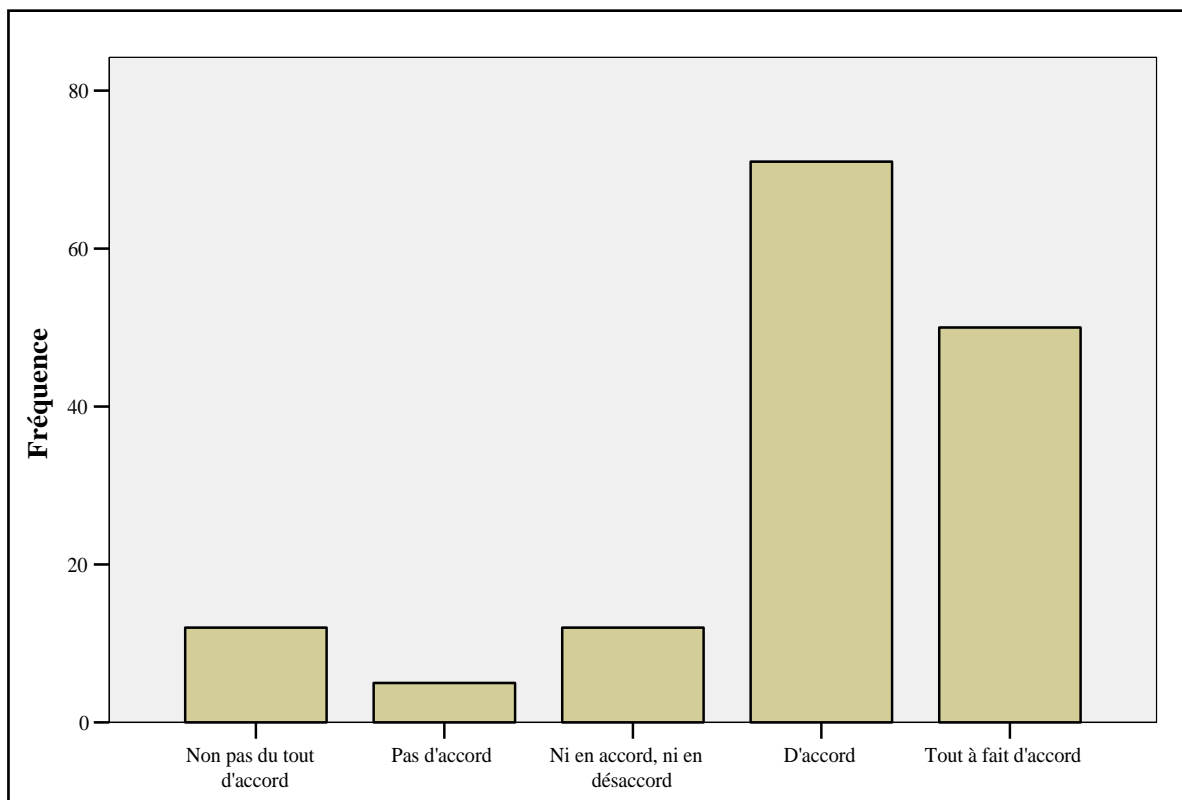


Figure n° 24 : Représentation des sujets selon que les différents apprentissages améliorent leur maîtrise de la profession

« Nos différents apprentissages améliorent notre maîtrise de la profession ». A cet avis, 80.6% d'étudiants sont d'accord contre seulement 11.3% qui sont d'avis contraire et 8% qui ont un avis neutre.

- **Notre formation nous permet d'acquérir des connaissances théoriques liées à la profession**

Tableau n° 25 : Avis des sujets en fonction que leur formation leur permet d'acquérir des connaissances théoriques liées à la profession

	Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Non pas du tout d'accord	8	5,3	5,3	5,3
Pas d'accord	6	4,0	4,0	9,3
Ni en accord, ni en désaccord	14	9,3	9,3	18,7
D'accord	69	46,0	46,0	64,7
Tout à fait d'accord	53	35,4	35,4	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Les données de ce tableau sont représentées dans le graphique qui suit :

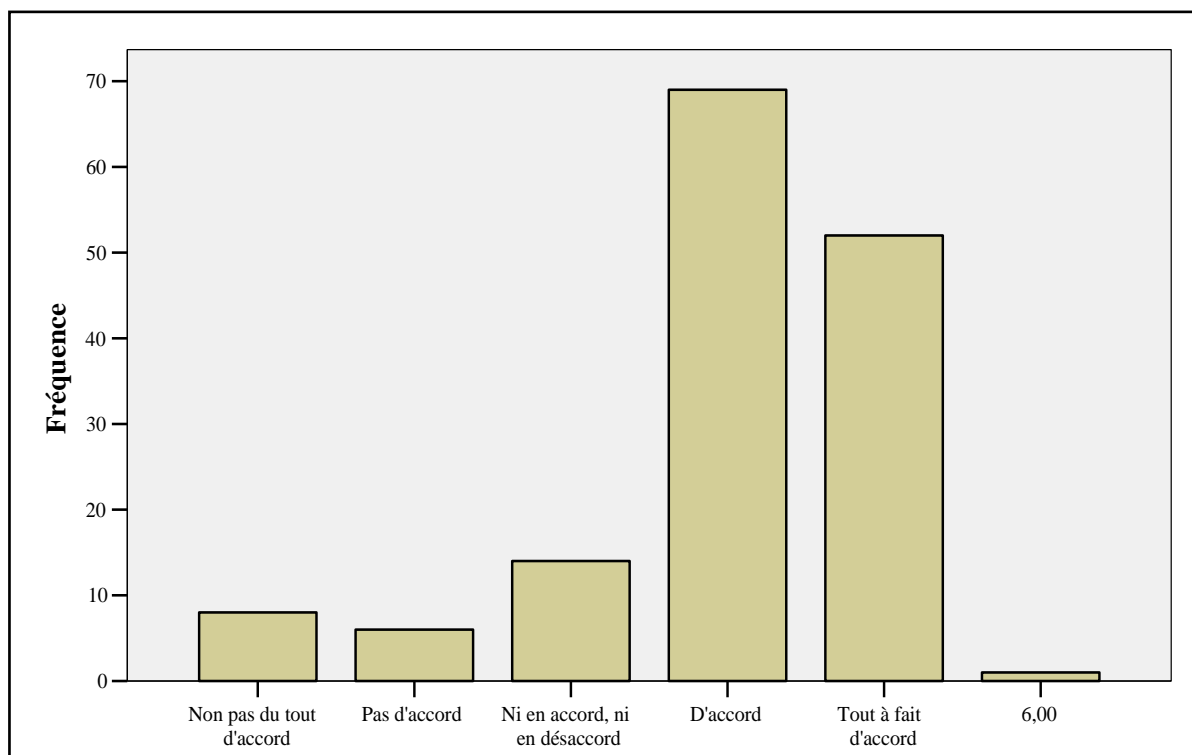


Figure n° 25 : Représentation des avis des sujets en fonction que leur formation leur permet d'acquérir des connaissances théoriques liées à la profession

Ce tableau révèle que la formation à l'université dote les étudiants des connaissances théoriques liées à la profession. C'est ce que pense 80.7 % de sujets interrogés à cette question contre 9.3% de sujets qui sont d'avis contraire et 18.7% d'étudiants qui ont émis un avis neutre.

- Les enseignements reçus me donnent des aptitudes à pouvoir m'insérer

Tableau n° 26 : Répartition des sujets en fonction que les enseignements reçus leur donnent des aptitudes à pouvoir s 'insérer

	Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Non pas du tout d'accord	71	47,3	47,3	47,3
Pas d'accord	48	32,0	32,0	79,3
Ni en accord, ni en désaccord	19	12,7	12,7	92,0
D'accord	8	5,3	5,3	97,3
Tout à fait d'accord	4	2,7	2,7	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Les données de ce tableau sont représentées dans le graphique qui suit :

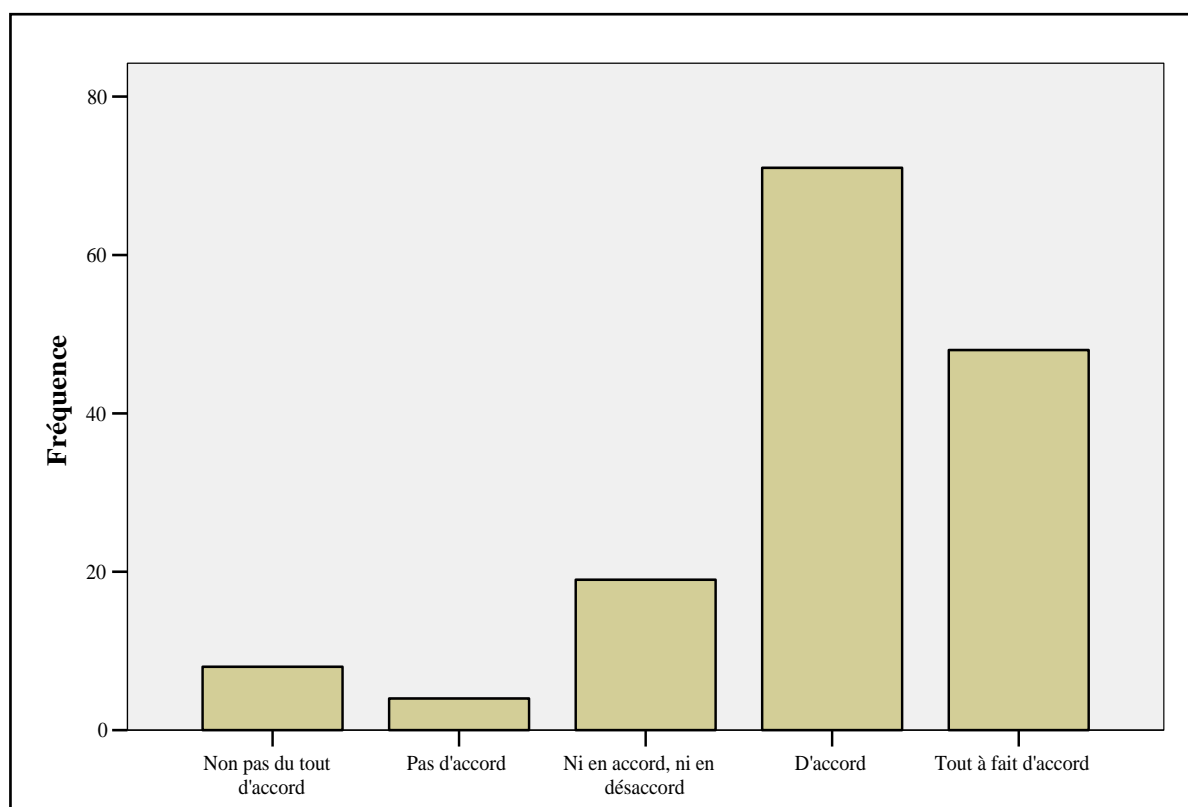


Figure n° 26 : Représentation des sujets en fonction que les enseignements reçus leur donnent des aptitudes à pouvoir s 'insérer

A la question de savoir si les enseignements reçus à l'université dotent les étudiants des aptitudes à pouvoir s'insérer professionnellement, 79,3% d'étudiants sont d'accord contre

seulement 8% qui sont en désaccord et 20,7% qui sont neutres par rapport à cet avis. Ces affirmations sont tout à fait cohérentes dans la mesure où les enseignements reçus à l'école développent des connaissances théoriques sur les professions de la psychologie.

- **Le nombre de cas pratiques réalisés nous aident à dépasser les difficultés liées à la profession**

Tableau n° 27 : Répartition des sujets selon que le nombre de cas pratiques réalisés aident à dépasser les difficultés liées à la profession

	Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Non pas du tout d'accord	25	16,7	16,7	16,7
Pas d'accord	7	4,7	4,7	21,3
Ni en accord, ni en désaccord	32	21,3	21,3	42,7
D'accord	54	36,0	36,0	78,7
Tout à fait d'accord	32	21,3	21,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Les données de ce tableau sont représentées dans le graphique qui suit :

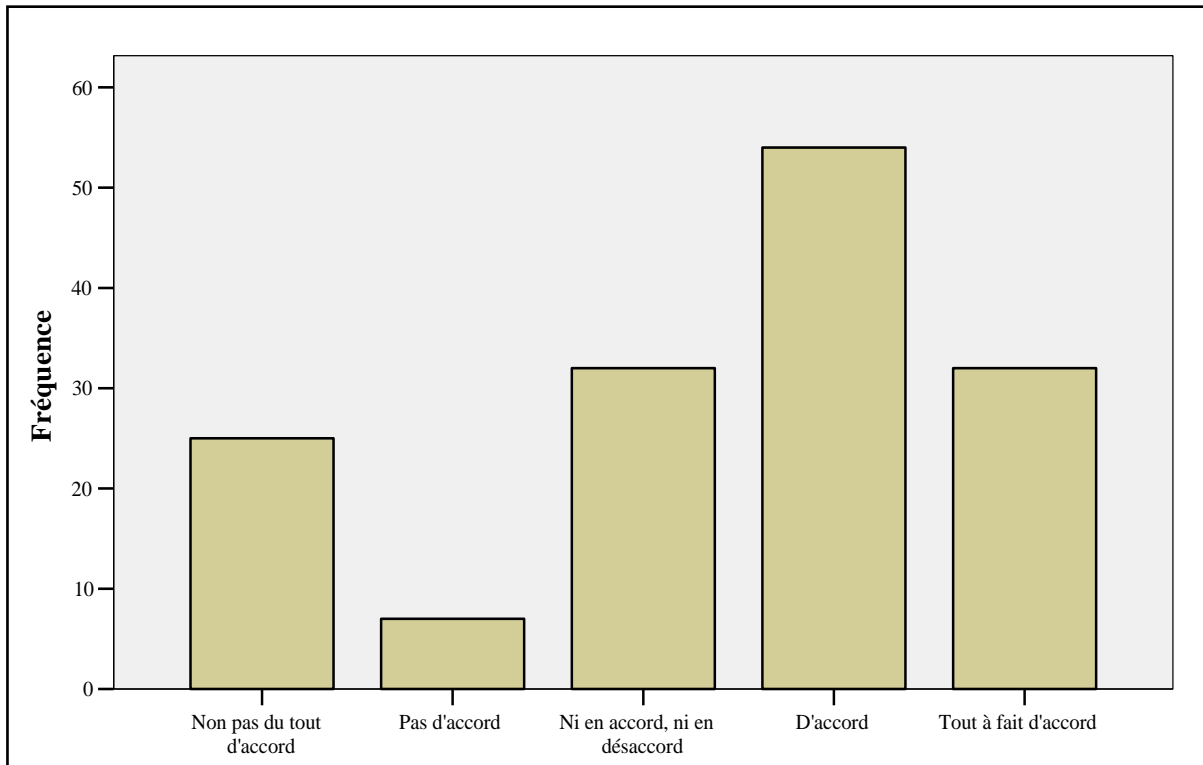


Figure n°27 : Représentation des sujets selon que le nombre de cas pratiques réalisés aident à dépasser les difficultés liées à la profession

Au regard du tableau qui précède, 57% d'étudiants ont un avis favorable au fait que le nombre de cas pratiques réalisés les aident à dépasser les difficultés liées à la profession. Par contre, 21% d'étudiants ne sont pas d'accord. On remarque également qu'une proportion de 21% d'étudiants a émis un avis neutre. Cet avis peut se justifier par le fait que ces étudiants ne sont pas familiarisés avec la résolution des cas pratiques et ne peuvent donc pas en conséquence envisager l'impact de la résolution de ces cas pratiques sur leurs capacités à exercer convenablement une profession de psychologie.

- **Le nombre de cas pratiques réalisés me prépare à l'exercice d'une profession de psychologie**

Tableau n° 28 : Répartition des sujets selon que le nombre de cas pratiques réalisés prépare à l'exercice d'une profession de psychologie

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non pas du tout d'accord	19	12,7	12,7	12,7
	Pas d'accord	3	2,0	2,0	14,7
	Ni en accord, ni en désaccord	22	14,7	14,7	29,3
	D'accord	64	42,7	42,7	72,0
	Tout à fait d'accord	42	28,0	28,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Les données de ce tableau sont représentées dans le graphique qui suit :

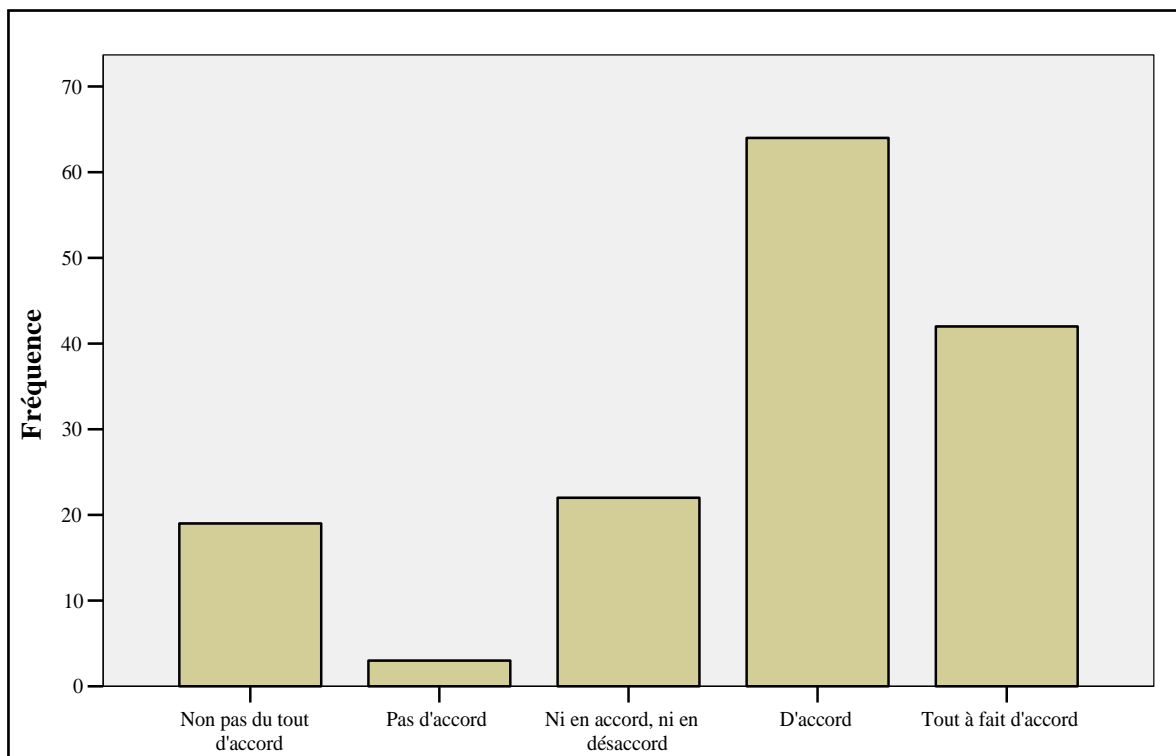


Figure n° 28 : Représentation des sujets selon que le nombre de cas pratiques réalisés prépare à l'exercice d'une profession de psychologie

Le tableau qui précède montre qu'une majorité d'étudiants (70,7%) est d'accord sur le fait que le nombre de cas pratiques réalisés les prépare à l'exercice d'une profession de psychologie contre une minorité (14,7%) qui sont d'avis contraire.

De ce qui précède, on peut retenir que l'analyse descriptive nous a permis de présenter les différents facteurs impliqués, facteurs liés à l'aptitude à exercer une profession en fin de formation par des apprenants. Il s'agit entre autres des facteurs sociodémographiques (âges, sexes, statut matrimonial, religion) et ???. Pour tester nos hypothèses nous avons eu recours à une analyse inférentielle qui fera l'objet de la suite de notre travail.

4-2- Présentation de l'analyse inférentielle des données

Cette partie de notre travail nous permettra de faire des analyses qui vont nous aider à trouver une réponse à notre question de recherche. Plus précisément, cette analyse inférentielle nous permettra de tester les hypothèses de recherche suivantes :

- **HR₁** : La résolution des situations problèmes à travers le travail personnel de l'étudiant influence de façon significative l'aptitude des étudiants à exercer une profession en fin de cursus académique ;
- **HR₂** : La résolution des situations problèmes à travers les travaux de groupe influence de façon significative l'aptitude des étudiants à exercer une profession en fin de cursus académique ;
- **HR₃** : La résolution des situations problèmes dans le cadre des travaux guidés influence de façon significative l'aptitude des étudiants à exercer une profession en fin de cursus académique.

Nous avons à cet effet procédé au calcul des corrélations, des régressions pour vérifier ces hypothèses.

4.2.1- Analyse des corrélations

Pour mesurer le lien existant entre les variables, nous avons fait recours à l'analyse des corrélations. Selon Cohen (1988) la valeur d'une corrélation est toujours comprise entre -1 et 1 ($-1 < r < 1$). Pour cet auteur, une corrélation est faible lorsque r est comprise entre 0.10 et 0.30 ($.10 < r < .30$), elle est dite moyenne lorsque r est comprise entre .30 et .50 ($.30 < r < .50$) et enfin elle est forte si r est comprise entre .50 et 1 ($.50 < r < 1$). Les résultats des calculs des corrélations se trouvent dans les tableaux ci-dessous.

Tableau n° 29 : Corrélations pour la première hypothèse

	age	genre	statmat	relig	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	HY1	VD
Genre	-,080	1										
Statmat	,270	,158										
Q1	,112	,098	,99	-,048								
Q2	,073	-,007	,050	,057	,041							
Q3	,049	-,164	,049	,047	,189	,171						
Q4	,071	,000	,147	,71	,201	,619	,318					
Q5	-,072	,014	-,236	,005	,110	,240	,010	,030				
Q6	,024	-,530	-,048	075	,145	,106	,162	,065	,252			
HY1	-,364	,672	.a	,202	,759	-,725	-,419	,468	-,366	-,366		
VD	,519	-,383	.a	,635	-,026	,496	,660	,413	-,106	-,106	-,030	

Du tableau des corrélations ci-dessus, nous observons une corrélation faible et pas significative entre l'apprentissage basé sur le développement des compétences et la pratique de la recherche documentaire ($r = -0,75$), la pratique de la lecture sur internet ($r = 0,005$) et la pratique des exercices de réinvestissement ($r = 0,106$). Ce qui nous amène à dire qu'il y a un lien significatif entre l'apprentissage basé sur le développement des compétences et l'aptitude des étudiants à exercer une profession en fin de cursus ($r = -0,30 > r_{\text{théo}} = -0,360$) avec $\alpha = 0,05$, $ddl = 148 (150 - 2)$. Ce lien n'est pas significatif. Ce résultat nous montre que l'apprentissage basé sur le développement des compétences n'influence pas l'aptitude des apprenants à exercer une profession en fin de cursus. Autrement dit les étudiants qui réalisent uniquement

la pratique de la recherche documentaire, la pratique de la lecture sur internet ($r= 0,500$) et la pratique des exercices de réinvestissement ne peuvent avoir du coup des aptitudes à exercer un métier. Les résultats qui précèdent nous amènent à accepter l'hypothèse nulle et à rejeter l'hypothèse de recherche. Nous pouvons conclure que notre première hypothèse de recherche est infirmée.

Tableau n° 30 : Corrélations pour la deuxième hypothèse

	age	genre	statma t	relig	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	HY2	VD
age	1											
genre	-,080											
statma t	,270	,158										
relig	-,027	,004	,899									
Q7	-,132	,069	,053	-,015								
Q8	,027	,092	,153	-,057	,160							
Q10	-,062	-,017	-,033	-,693	,605	,015	,560					
Q11	,054	-,011	,036	,604	,796	,044	,237	,280				
Q12	,001	,006	,075	,054	,049	-,034	,215	,239	,608			
HY2	,159	,702	.a	-,229	,558	-,284	-,303	-,303	-,250	-,857	,86	-,560
VD	,519	-,383	.a	,635	-,222	-,697	-,282	-,542	-,449	-,423	,288	1

Du tableau des corrélations ci-dessus, nous observons une corrélation faible et négative entre l'apprentissage basé sur le développement des compétences et la pratique des devoirs de groupe ($r = -0,697$), la pratique des exposés de groupe ($r = -0,857$) et la participation aux travaux des groupes d'études ($r = 0,796$). Ce qui nous amène à dire qu'il y a un lien significatif entre l'apprentissage basé sur le développement des compétences et l'aptitude des étudiants à exercer une profession en fin de cursus ($r = 0,288 > r_{théo} = 0,360$) avec $\alpha = 0,05$, $ddl = 148 (150 - 2)$. Ce lien n'est pas significatif. Ce résultat nous montre que l'apprentissage basé sur le développement des compétences n'influence pas l'aptitude des apprenants à exercer une profession en fin de cursus. Autrement dit les étudiants qui réalisent uniquement la pratique des devoirs de groupe, la pratique des exposés de groupe et la participation aux travaux des groupes d'études n'ont pas des aptitudes à être plus performant pour exercer un métier. Les résultats qui précèdent nous amènent à accepter l'hypothèse nulle et à rejeter l'hypothèse de recherche. Nous pouvons conclure que notre deuxième hypothèse de recherche est infirmée.

Tableau n° 31 : Corrélations pour la troisième hypothèse

	âge	genre	statma t	relig	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	HY3	VD
âge	1											
genre	-,080											
statma t	,270	,158										
relig	-,027	,004	,199									
Q13	,032	,037	###	###								
Q14	,107	-,032	###	###	,367							
Q15	,101	-,056	###	,141	,243	,205						
Q16	-,088	,061	,130	,245	,245	,094	,270					
Q17	,119	-,041	,100	,117	,121	,079	,256	,251				
Q18	,137	-,095	,049	,089	,296	,233	,210	,348	,500			
HY3	,332	-,235	.a	,584	,490	###	,675	-,256	,500	,256		
VD	,519	-,383	.a	,635	,269	###	,666	-,377	,391	,034	,932	

Du tableau des corrélations ci-dessus, nous observons une corrélation significative entre l'apprentissage basé sur le développement des compétences et la pratique des travaux dirigés de spécialisation ($r= 0,675$), la résolution des cas pratiques ($r= 0,500$) et la pratique de stages ($r= -0,256$). Ce qui nous amène à dire qu'il y a un lien significatif entre l'apprentissage basé sur le développement des compétences et l'aptitude des étudiants à exercer une profession en fin de cursus ($r= 0,932 > r_{théo}= 0,360$) avec $\alpha=0,05$, $ddl= 148$ ($150-2$). Ce lien est positif. Ce résultat nous montre que l'apprentissage basé sur le développement des compétences influence l'aptitude des apprenants à exercer une profession en fin de cursus. Autrement dit les étudiants qui réalisent des travaux dirigés de spécialisation, la résolution de cas pratique en cours et la pratique des stages académique ont des aptitudes à être plus performant pour exercer un métier. Les résultats qui précèdent nous amènent à rejeter l'hypothèse nulle et à accepter l'hypothèse de recherche. Nous pouvons conclure que notre troisième hypothèse de recherche est confirmée.

4.2.2- Analyse de régression

Pour compléter l'analyse des corrélations qui précède, nous avons fait une analyse des régressions à la suite de notre travail afin de déterminer quels sont parmi les facteurs de l'apprentissage basé sur le développement des compétences les meilleurs indicateurs susceptibles d'influencer significativement l'aptitude à exercer une profession. Les tableaux qui suivent présentent les résultats obtenus.

Tableau n° 32 : Régressions issues de la première hypothèse

ANOVA^b

Modèle	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1 Régression	3,202	6	,534	,330	,920 ^a
Résidu	231,471	143	1,619		
Total	234,673	149			

a. Valeurs prédites : (constantes), Q6, Q4, Q2, Q1, Q5, Q3

b. Variable dépendante : Q24

$R = 0,304$; $R^2 = 0,093$; $R^2_{\text{ajusté}} = -0,097$; $\text{Err.stand} = 3,696$; $F(0,20) = 1,261$

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
1 (Constante)	3,138	,562		5,588	,000
Q1	-,025	,074	-,029	-,335	,738
Q2	,065	,092	,060	,698	,486
Q3	-,007	,078	-,008	-,084	,933
Q4	,078	,082	,086	,951	,343
Q5	,008	,088	,008	,094	,925
Q6	,024	,083	,026	,294	,769

a. Variable dépendante : Q24

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
dimension0 1	,177 ^a	,031	-,009	1,261

a. Valeurs prédites : (constantes), Q12, Q8, Q7, Q9, Q10, Q11

Le tableau ci-dessus laisse transparaître que certaines variables telles que le statut matrimonial, l'âge, la religion et le genre ont des effets significatifs sur l'aptitude à exercer une profession en fin de cursus notamment au niveau de la maîtrise de la méthodologie de la profession à environ 78% ($R^2 = 0,78$), la maîtrise des connaissances théoriques de la profession ($R^2 = 0,65$), la maîtrise de l'éthique et de la déontologie de la profession ($R^2 = 0,24$) et enfin de la pratique effective de la profession ($R^2 = 0,74$). Parmi ces variables, le meilleur élément susceptible d'influencer l'aptitude à exercer est la pratique des exercices de réinvestissement ($\beta = 0,24$; $p = 0,20$), juste après, vient la pratique de la recherche documentaire ($\beta = 0,29$; $P = 1,14$), ensuite arrive pratique de la lecture sur internet ($\beta = 0,23$; $p = 0,52$) ; le statut matrimonial ($\beta = 0,13$; $P = 0,43$) ; le développement des compétences et la pratique de la recherche documentaire ($\beta = -0,04$; $p = 0,77$) ; la résolution des cas pratiques et les stages pratiques n'influencent pas considérablement l'aptitude à exercer une profession ($F(0,020) = 1,261$, $p \leq 0,0001$).

Tableau n° 33 : Régressions issues de la deuxième hypothèse

ANOVA^b

Modèle	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1 Régression	37,492	6	6,249	4,538	,000 ^a
Résidu	195,514	142	1,377		
Total	233,007	148			

a. Valeurs prédites : (constantes), Q18, Q15, Q14, Q16, Q13, Q17

b. Variable dépendante : aptitude à exercer

R= 0,404 ; R²=0,483 ; R²_{ajusté}= -0,008 ; Err.stand= 7,231 ; F(0,00)=0,491

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
1 (Constante)	2,125	,411		5,171	,000
Q13	-,070	,072	-,085	-,973	,332
Q14	,044	,085	,043	,513	,609
Q15	,077	,075	,086	1,033	,304
Q16	,201	,078	,217	2,568	,011
Q17	,113	,090	,113	1,252	,213
Q18	,133	,076	,166	1,745	,083

a. Variable dépendante : aptitude à exercer

Le tableau ci-dessus laisse transparaître que certaines variables telles que le statut matrimonial, l'âge, la religion et le genre ont des effets significatifs sur l'aptitude à exercer une profession en fin de cursus notamment au niveau de la maîtrise de la méthodologie de la profession à environ 78% (R² = 0,78), la maîtrise des connaissances théoriques de la profession (R² = 0,65), la résolution des situations problèmes à travers les travaux de groupe (R² = 0,24), l'encadrement de proximité bénéficié par l'étudiant (R² = 0,74). Nous avons

aussi le statut matrimonial ($R^2 = 0,49$), l'encadrement de proximité par le groupe de soutien ($R^2 = 0,68$).

Parmi ces variables, le meilleur élément susceptible d'influencer l'aptitude à exercer est la pratique des exercices de réinvestissement ($\beta = 0,24$; $p = 0,20$), juste après vient la pratique de la recherche documentaire ($\beta = 0,29$; $P = 1,14$), ensuite arrive pratique de la lecture sur internet ($\beta = 0,23$; $p = 0,52$) ; le statut matrimonial ($\beta = 0,13$; $P = 0,43$) ; la pratique des travaux dirigés de spécialisation ($\beta = -0,04$; $p = 0,77$) ; la résolution des cas pratiques et les stages pratiques n'influencent pas considérablement le l'aptitude à exercer une profession ($F(0,000) = ,491$, $p \leq 0,0001$).

Tableau n° 34: Régressions issues de la troisième hypothèse

ANOVA^b

Modèle	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1 Régression	3,202	6	,534	,330	,85
Résidu	231,471	143	1,619		
Total	234,673	149			

a. Valeurs prédites : (constantes), Q6, Q4, Q2, Q1, Q5, Q3

b. Variable dépendante : aptitude à exercer

$R = 0,386$; $R^2 = 0,149$; $R^2_{\text{ajusté}} = -0,025$; Err.stand = 4,154 ; $F(0,85) = 0,571$

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
1 (Constante)	3,138	,562		5,588	,000
Q1	-,025	,074	-,029	-,335	,738
Q2	,065	,092	,060	,698	,486
Q3	-,007	,078	-,008	-,084	,933
Q4	,078	,082	,086	,951	,343
Q5	,008	,088	,008	,094	,925
Q6	,024	,083	,026	,294	,769

a. Variable dépendante : aptitude à exercer

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
dimension0 1	,177 ^a	,031	-,009	,571

a. Valeurs prédites : (constantes), Q12, Q8, Q7, Q9, Q10, Q11

Le tableau ci-dessus laisse transparaître que certaines variables telles que le statut matrimonial, l'âge, la religion et le genre ont des effets significatifs sur l'aptitude à exercer une profession en fin de cursus notamment au niveau de la maîtrise de la méthodologie de la profession à environ 78% ($R^2 = 0,78$), la maîtrise des connaissances théoriques de la profession ($R^2 = 0,65$), la religion ($R^2 = 0,24$) et enfin de la pratique effective de la profession ($R^2 = 0,74$). Parmi ces variables, le meilleur élément susceptible d'influencer l'aptitude à exercer est la pratique des exercices de réinvestissement ($\beta = 0,24$; $p = 0,20$), juste après vient l'aptitude à exercer une profession ($\beta = 0,29$; $P = 1,14$), ensuite arrive la mise en œuvre des travaux pratiques ($\beta = 0,23$; $p = 0,52$) ; le genre ($\beta = 0,13$; $P = 0,43$) ; la pratique des travaux dirigés de spécialisation ($\beta = -0,04$; $p = 0,77$) ; la résolution des cas pratiques et les stages pratiques influencent considérablement le l'aptitude à exercer une profession ($F(0,85) = ,571$, $p \leq 0,01$).

Ces résultats complètent et confirment le fait que notre troisième hypothèse est confirmée avec comme meilleur indicateur de l'aptitude à exercer une profession en fin de formation par un étudiant est la résolution des cas pratiques et la pratique des stages pratiques.

CHAPITRE 5 :

INTERPRÉTATION, DISCUSSION DES RÉSULTATS, IMPLICATIONS DE L'ÉTUDE ET RECOMMANDATIONS

Interpréter signifie donner un sens à quelque chose, une explication, un commentaire. Dans ce chapitre, il sera question pour nous de donner un sens aux résultats obtenus dans le chapitre précédent. Puis suivront des recommandations en rapport avec les résultats ainsi que les difficultés rencontrées dans le cadre de la réalisation de cette recherche.

5.1- Interprétation et discussion des résultats

Dans le souci de faire un compte-rendu de l'influence de l'apprentissage basé sur le développement des compétences et l'aptitude des apprenants à exercer un emploi, nous allons procéder à une interprétation détaillée des résultats obtenus après vérification de nos hypothèses. Ainsi, les résultats de l'étude ont été confrontés aux données de la revue de la littérature et des approches théoriques dans le champ de l'éducation.

En effet, de l'opérationnalisation de notre hypothèse générale nous avons obtenu les hypothèses de recherche suivante : **HR₁** : La résolution des situations problèmes à travers le travail personnel de l'étudiant influence de façon significative l'aptitude des étudiants à exercer une profession en fin de cursus académique ; **HR₂** : La résolution des situations problèmes à travers les travaux de groupe influence de façon significative l'aptitude des étudiants à exercer une profession en fin de cursus académique ; **HR₃** : La résolution des situations problèmes dans le cadre des travaux guidés influence de façon significative l'aptitude des étudiants à exercer une profession en fin de cursus académique. A l'issue des analyses, on se rend compte que seule la dernière hypothèse est validée, le deuxième partiellement confirmée et la première non confirmée. Comment peut-on comprendre ces résultats ? La réponse à cette question est l'objectif que cette section de travail se consacre de répondre.

5.1.1- HR₁ : La résolution des situations problèmes à travers le travail personnel de l'étudiant et aptitude des étudiants à exercer une profession en fin de cursus académique

Les résultats obtenus montrent que la première hypothèse de recherche est infirmée ; c'est-à-dire que la résolution des situations problèmes à travers le travail personnel de l'étudiant n'influence pas de façon significative l'aptitude des étudiants à exercer une profession en fin de cursus académique. Ce résultat pourrait s'expliquer par le fait que le travail personnel de l'étudiant est nécessaire mais pas suffisant pour lui faire acquérir des aptitudes à exercer une profession de la psychologie. Selon Hirtt (2009) , depuis la publication du célèbre rapport « A nation at risk », sur l'état calamiteux de l'enseignement américain [US Department of Education 1983], on n'y parle plus que d'éducation axée sur les résultats (outcome-based education), de performances, d'excellence, de standards de contenu (ce qu'un individu doit être capable de réaliser ou d'accomplir) et de standards de performance ou benchmarks (repères de niveau qui permettent d'explicitier un standard de contenu au regard d'un niveau de formation). Hirtt (2009) ajoute que c'est dans un tel contexte que l'approche par compétences apparaît comme une obsession pour les Etats et les Etats Américain en particulier. Ces analyses montrent l'accent qui est mis sur les approches actives qui font de l'apprenant le moteur principal de l'apprentissage (Piaget). Mais dans la mise en œuvre des compétences, ce qui est plus important, c'est l'utilisation des savoirs disciplinaires dans des situations complexes. Cela suppose que les étudiants doivent apprendre à utiliser leurs acquis disciplinaires comme des ressources. Pour le faire, ils ont besoin d'apprendre auprès de leurs enseignants ou au près des mentors durant les stages. Tel est la logique défendue par Vygotski (1985) dans ses travaux. En effet, pour lui, l'apprentissage consiste à créer un Zone proche de développement et non de superposer les apprentissages. Ce que l'apprenant fait avec assistance, il pourra le faire seul dans des situations analogues. Cette idée rejoint celle de Beaucoup d'auteurs (Bosman et al. 2000, Roegiers 2001) qui insistent également sur le fait que la tâche à réaliser pour prouver sa compétence doit être « inédite » : l'étudiant compétent doit pouvoir se débrouiller dans des situations nouvelles et inattendues, même si elles restent évidemment confinées dans le cadre d'une « famille de tâches » déterminée.

Le travail personnel dont il est question pour les étudiants ne s'opère à travers des tâches tels que : la pratique de la recherche documentaire, la pratique de la lecture sur internet, la pratique des exercices de réinvestissement. Ces activités d'apprentissage sont plus à même de faire acquérir des connaissances théoriques sur les disciplines ou des compétences de base qui devront être redéployées. Par ailleurs, lesdites activités sont le plus souvent motivés par la

recherche de bonnes notes et donc du souci principal de valider les Unités d'enseignement. Ce résultat s'inscrit dans la même logique que celui de Le Boterf, (2000) selon lequel il faut un enseignement qui *«ne se limite pas à des savoir-faire ponctuels mais qui prenne en compte la capacité à gérer des situations professionnelles de plus en plus complexes et événementielles. Être compétent ce n'est pas seulement savoir exécuter une opération, mais c'est savoir agir et réagir dans un contexte particulier, c'est savoir faire face à l'imprévu, à l'inédit»*. En tout état de cause, ce qui caractérise l'approche par compétences, c'est que les objectifs d'enseignement n'y sont plus de l'ordre de contenus à transférer mais plutôt d'une capacité d'action à atteindre par l'apprenant. Une compétence ne se réduit ni à des savoirs, ni à des savoir-faire ou des comportements. Ceux-ci ne sont que des « ressources » que l'élève ne doit d'ailleurs pas forcément « posséder », mais qu'il doit être capable de « mobiliser » d'une façon ou d'une autre, en vue de la réalisation d'une tâche particulière (Hirtt, 2009).

5.1.2- HR₂ : La résolution des situations problèmes à travers les travaux de groupe et l'aptitude des étudiants à exercer une profession en fin de cursus académique

La deuxième hypothèse de recherche est partiellement confirmée. C'est-à-dire que la résolution des situations problèmes à travers les travaux de groupe influence l'aptitude des étudiants à exercer une profession en fin de cursus académique mais, pas de façon significative. Ici, les tâches réalisées par les étudiants concernent la pratique des travaux en groupe, la pratique des exposés de groupe, la participation aux travaux des groupes d'études. De telles activités mettent en avant certains aspects de l'apprentissage collaboratif tel que développé par Vygotski (1985). Cet apprentissage semble plus efficace à cause des effets de du conflit sociocognitif qui se met en place lors des travaux d'étudiants. Ces activités sont aussi susceptibles de contribuer au renforcement des acquis des étudiants sur leurs connaissances théoriques sur les professions de la psychologie. Il s'agit surtout là des exercices de réinvestissement. Ces travaux sont souvent restitués rarement restitués en exposés, mais beaucoup plus comme des exercices que les enseignants collectent pour corriger et publier des notes. De ce fait, la routine des enseignants n'a guère changé, même s'il avait de la volonté, les effectifs pléthoriques au quel ils font face ne leur faciliterait pas la tâche.

En plus rien ne garantit que tous les étudiants participent au même niveau à ces travaux de groupe. De plus, certaines recherches ont montré que la présence d'autrui peut diminuer l'engagement individuel: c'est la paresse sociale. La plupart des tâches que nous

réalisons se font en groupe, et l'intuition nous amène à penser que travailler avec d'autres individus permet de maximiser notre potentiel. Cependant les travaux sur la paresse sociale montrent que ce n'est fréquemment pas le cas : les individus fournissent moins d'efforts en groupe. Certes ces travaux tendent à nier les effets positifs du travail collaboratif tel que le souligne Vygotski (1985). Mais, il n'en demeure pas moins que l'un des aspects forts n'entre pas en jeu dans cette situation. En effet, le travail entre camarades étudiants ne suffit guère, Vygotski (1985) et Bruner ont souligné le rôle crucial que devrait avoir un tuteur, un guide ou une personne plus expérimentée pour aider l'apprenant et dans notre cas l'étudiant. Alors dans une pareille situation, les difficultés pour les étudiants sont énormes. Il faut à la fois apprendre, comprendre et trouver seuls la pertinence de l'objet d'apprentissage. Ils se débrouillent seuls, avec pour seuls supports les cours magistraux des enseignants et des consignes. Or, Vygotski suggère que l'apprentissage est efficace lorsqu'il se situe la zone proximale de développement, lieu où l'expert doit accompagner le travail de l'apprenant pour l'aider à dépasser son niveau actuel.

Perrenoud (2002), se basant sur les travaux de Le Boterf (1994), définit la compétence comme la mobilisation même de ressources et précise que ces ressources sont de deux natures: internes et externes: Parmi les ressources, au sens large, certaines sont externes au sujet: bases de données, documents, outils, matériaux ou autres acteurs et tuteurs, et d'autres internes au sujet: connaissances, capacités cognitives générales, schèmes d'action ou d'opération, savoir-faire, souvenirs, concepts, informations, rapport au savoir, rapport au réel, image de soi, culture. Dans notre cas, ces ressources sont soit inexistantes, soit précaires.

En plus, comme nous l'avons déjà souligné, le phénomène de paresse sociale peut rentrer en jeu dans la pratique des travaux de groupe. Ce phénomène de paresse sociale a été mis en évidence pour la première fois par Ringelmann en 1882 (Berjot et Delelis, 2005). Il avait réalisé des travaux sur la force de tractions des bœufs de différentes races. Il s'est lancé ensuite sur l'étude de la force de traction des hommes. Il a pris des étudiants à qui il demandait de tirer sur une corde, pour mesurer la force de traction de chaque individu. Soit ils étaient seuls, soit en groupe. Or il remarque que les étudiants avaient tendance à fournir moins d'effort lorsqu'ils tiraient en groupe plutôt que seuls (mesure du pourcentage de la force). Berjot et Delelis (2005), montrent que lorsque plusieurs individus réalisent conjointement la même tâche tous ne fournissent pas les mêmes efforts. Ils illustrent cela avec l'exemple de quatre personnes portant une voiture. C'est l'une des raisons qui expliquent que cette hypothèse ne soit pas confirmée. Ainsi, seule la résolution des situations problèmes à travers

les travaux de groupe ne peut à lui seul influencer l'aptitude des étudiants à exercer une profession en fin de cursus académique.

De ces deux premiers facteurs, il s'ensuit que la composante cognitive n'est pas l'unique composante: Tout ne se passe pas exclusivement dans la tête ou dans des exercices d'application. Les compétences ne peuvent plus être considérées comme des entités cognitives décontextualisées, (Jonnaert, 2002).

5.1.3- HR₂ : La résolution des situations problèmes dans le cadre des travaux guidés et l'aptitude des étudiants à exercer une profession en fin de cursus académique

La troisième hypothèse de recherche quant à elle est confirmée. C'est-à-dire que la résolution des situations problèmes dans le cadre des travaux guidés influence de façon significative l'aptitude des étudiants à exercer une profession en fin de cursus académique. Ici, les activités d'apprentissage sont plus liées aux compétences professionnelles. Ces activités concernent les tâches pratiques, des travaux dirigés de spécialisation, la résolution des cas pratiques et enfin l'exécution des stages pratiques. Elles touchent directement les situations professionnelles et sont plus à même à développer l'aptitude à exercer la profession correspondante à la fin de leurs cursus académiques. Ici, les sujets se confrontent à des situations qu'ils doivent absolument traiter de façon efficace. Ainsi, ces situations les emmènent à mettre en œuvre une série de ressources qu'il faut ajuster sans cesse tout au long de son traitement de la situation. Parmi les ressources, les sujets vont mobiliser une ou plusieurs capacités; il va en sélectionner quelques-unes (voire une seule) et les articuler entre elles et aux autres ressources retenues pour traiter la situation à l'aide d'un réseau opératoire de ressources. Les capacités retenues activent une série d'éléments à leur tour, dont les habilités qui mettent en œuvre des contenus disciplinaires. Des contenus disciplinaires vont alimenter les habilités et les capacités et faciliter ou inhiber la compétence mise en œuvre. Pour les uns, la compétence est une capacité ; pour les autres, c'est une habilité; pour d'autres encore, il s'agit d'un système, d'un schème, d'un savoir-faire, etc. mais, il convient de préciser que les concepts de capacité, d'habilité et de contenus disciplinaires sont considérés comme des composantes de la compétence.

Ce résultat est conforme à la logique de Perrenoud (2000), selon laquelle l'approche par compétences transforme une partie des savoirs disciplinaires en *ressources* pour résoudre des problèmes, réaliser des projets, prendre des décisions. Cela pourrait offrir une entrée privilégiée dans l'univers des savoirs : plutôt que d'assimiler sans répit des connaissances en

acceptant de croire qu'ils " comprendront plus tard à quoi elles servent ". Les élèves verraient immédiatement les connaissances soit comme des bases conceptuelles et théoriques d'une action complexe, soit comme des savoirs procéduraux (méthodes et techniques) guidant cette action. De plus, ces situations d'apprentissage réunissent tous les critères d'une situation problème à savoir : la *signifiance*, la *complexité* et la *contextualisation*. Ce résultat va également dans le même sens que la position de Vygotsky sur les apports tutoriels ou la médiation sociale qui facilite l'apprentissage. Ce dernier étant d'abord inter-psychique avant d'être intra-psychique et durant ces travaux, il bénéficie de la supervision et des conseils des professionnels du métier. Cette expérience leur permet d'acquérir au-delà des connaissances théoriques de la méthodologie des compétences techniques et méthodologiques de la profession. Il est question pour celui-ci d'apprendre à apprendre en comptant sur l'enseignant dont le rôle n'est pour autant pas négligeable (Mbok, 2010).

Le développement des compétences change le rôle de l'apprenant et plus encore celui de l'enseignant, puisqu'il l'incite à considérer les savoirs comme des ressources à mobiliser ; à travailler régulièrement par des situation-problèmes ; à créer ou utiliser d'autres moyens d'enseignement ; à négocier et conduire des projets avec ses élèves ; à adopter une planification souple et indicative, à improviser ; à mettre en place et expliciter un nouveau contrat didactique ; à pratiquer une évaluation formatrice, en situation de travail (Perrenoud, 2000).

Ainsi la place d'un guide s'avère nécessaire tel que le souligné Vygotski (1985). Ses recherches ont montré incontestablement que, ce que l'apprenant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain » et parle alors de « zone proche de développement » (ZPD) pour décrire les fonctions en maturation chez l'enfant (Goupil & Lusignan 1993). Les compétences interpersonnelles dont la coopération, la collaboration par le travail en équipe lui permettent non seulement de doter l'étudiant des compétences pour sa propre gouverne, mais également de l'aider à en faire usage en vue d'accroître son potentiel de compétences professionnelles.

Ces résultats nous inspire un certain nombre de suggestions à tous les partenaires de l'éducation : aux responsables universitaires.

5.2 -Suggestions

A l'état actuel de l'APC, les résultats de sa viabilité restent mitigés. Les expériences antérieures menées, comme celle de l'Education II ont montré que de telles expériences ne peuvent pas survivre au-delà de projet faute d'un cadre institutionnel propice pour assurer leur survie. Une des conditions de viabilité serait au-delà du renforcement des capacités de coordination et de suivi des projets au sein des ministères, une planification des actions de formation qui prennent en compte l'ensemble de l'action pédagogique c'est-à-dire la totalité des acteurs et ses instruments d'évaluation aujourd'hui inexistant. Il nous semble donc nécessaire de formuler quelques suggestions. Ici il s'agit de proposer des stratégies qui peuvent améliorer le système de professionnalisation des enseignements à l'Université de Yaoundé I et par là améliorer la capacité des apprentissages des étudiants. Ces suggestions peuvent se généraliser dans toute les Universités camerounaises. Ainsi nos suggestions portent sur plusieurs points tels que :

- La mise sur pied d'une formation en alternance grâce aux partenariats universités et entreprises ;
- La formation continue des enseignants au système LMD ;
- Les programmes et les pratiques d'enseignements ;
- L'aménagement des infrastructures de formation.

La finalité de l'orientation dans l'enseignement supérieur vise à donner aux étudiants les meilleures possibilités de parcours universitaire, de développement personnel et d'insertion professionnelle la plus adaptée au monde actuel du travail. Cette structure se révèle indispensable pour conduire un plus grand nombre d'étudiants au terme de leurs études, leur évitant ainsi d'abandonner celles-ci en cours de route, ou de s'inscrire dans des filières de façon hasardeuse. Nous pensons que l'Etat aura beaucoup à gagner en s'impliquant dans ce processus d'orientation en mettant en œuvre une stratégie nationale susceptible de favoriser une bonne orientation des étudiants et leur meilleure insertion professionnelle plutôt que de former de nombreux diplômés sans savoir qu'en faire.

5.2.1- La mise sur pied d'un système d'orientation universitaire efficace

La finalité de l'orientation dans l'enseignement supérieur vise à donner aux étudiants les meilleures possibilités de parcours universitaire, de développement personnel et d'insertion

professionnelle la plus adaptée au monde actuel du travail. Cette structure se révèle indispensable pour conduire un plus grand nombre d'étudiants au terme de leurs études, leur évitant ainsi d'abandonner celles-ci en cours de route, ou de s'inscrire dans des filières de façon hasardeuse. Nous pensons que l'Etat aura beaucoup à gagner en s'impliquant dans ce processus d'orientation en mettant en œuvre une stratégie nationale susceptible de favoriser une bonne orientation des étudiants et leur meilleure insertion professionnelle plutôt que de former de nombreux diplômés sans savoir qu'en faire.

5.2.2 - La formation en alternance grâce aux partenariats universités et entreprises

La formation en alternance grâce aux partenariats universités et entreprises suppose des partenariats entre des structures de formations et des structures professionnelles. Le partenariat est un accord ou un système associant des personnes ou des Entreprises ayant des intérêts communs ou une vision commune.

Professionnaliser les enseignements c'est-à-dire donner une orientation professionnelle aux enseignements. donner un sens aux apprentissages. intégrer les modules professionnalisant dans les modules généraux. C'est aussi intégrer des filières professionnelles dans les filières générales. Bien que tous ceci soit fait dans certains Départements ou établissements de la Faculté des Sciences de l'Université de Yaoundé I ce n'est pas suffisant pour qu'on puisse parler de professionnalisation des enseignements. D'après la théorie de l'alternance, il faut un va et vient entre les structures de formation initiale et un ou plusieurs lieux de stages. Dans ce va et vient entre deux lieux de formation l'activité de l'apprenant sera au centre des apprentissages. Ainsi pour améliorer la professionnalisation des enseignements à l'Université de Yaoundé I et dans les autres Universités camerounaises, l'Université doit se rapprocher des Entreprises afin de permettre aux étudiants de faire des stages académiques et professionnels ayant pour but de renforcer leurs compétences. Il devient donc important d'articuler une vision de notre société avec un professionnalisme rigoureux. Et nous poser la question des conséquences des innovations que l'on introduit dans l'enseignement.

Il faut mettre un accent sur la création des partenariats avec les Entreprises. Ces partenariats vont permettre aux étudiants de se confronter aux réalités professionnelles et de construire des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice d'un métier. C'est ainsi que les stages pourront se multiplier et commencer dès la première année universitaire. Ce partenariat doit favoriser la création des programmes universitaires répondant aux besoins du

marché du travail. En effet il s'agit aussi dans ce partenariat d'organiser des séminaires où les enseignants et les chefs d'Entreprises doivent échanger leurs connaissances et discuter sur les programmes universitaires.

Ce partenariat ne doit pas se limiter au partenariat Université – entreprise. Il est aussi nécessaire de créer un partenariat interuniversitaire pour favoriser les échanges d'idée entre les enseignants. On pourra d'organiser des séminaires interuniversitaires où des enseignants se rencontrent, échangent des connaissances, font part des difficultés qu'ils rencontrent dans la professionnalisation des enseignements et ensemble trouvent des solutions aux difficultés soulevées.

5.2.3 - La formation des enseignants au système LMD

Depuis l'introduction du système LMD, peu sont les enseignants qui ont reçu une formation au système . La plus part ont une connaissance approximative de celle-ci . C'est pourquoi nous proposons une formation continue des enseignants basée sur les séminaires et colloques leur permettant d'accroître et d'actualiser leur compréhension du système LMD. Les auteurs (Boutin et Julien 2000) stigmatisent les stratégies de lancement qui prend la forme d'un "marketing" bien orchestré occulte les visées réductrices, les fondements paradoxaux et la mise en œuvre précipitée d'une opération telle que des reformes éducatives. C'est dans ce sens que Hirtt (2009), déclare ce qui suit : « *On fait manifestement fi du point de vue de la majorité des formateurs d'enseignants, des enseignants dans les écoles et enfin, des étudiants en formation eux-mêmes* ».

La compétence d'un étudiant dépend de l'encadrement qu'il reçoit de son enseignant. Ainsi aux enseignants nous suggérons qu'ils revoient leurs méthodes d'enseignement. En effet, les enseignants doivent donner du sens aux enseignements. Il s'agit ici de définir les objectifs de chaque Unité d'Enseignement, de pratiquer la pédagogie de l'intégration. Professionnaliser les enseignements ce n'est pas seulement introduire les filières professionnelles comme le pense certains. définir les savoirs, les savoirs –faire et les savoirs – être que les étudiants doivent avoir, donner l'utilité de ces savoirs et utiliser les situations de la vie courante dans le processus enseignement – apprentissage.

5.2.4 - La restructuration des programmes de formation

Les programmes d'enseignement les plus à même d'épanouir les étudiants aussi socialement que professionnellement, seraient ceux qui prennent en compte les besoins du contexte dans lequel ils sont développés. De plus, l'université a un rôle d'appui au développement et c'est toujours dommage de voir que les produits des universités se déversent immédiatement dans le chômage. L'unité d'enseignement *Techniques de création des entreprises* est arrivée avec la réforme LMD. Son objectif est de donner des techniques aux étudiants à pouvoir se prendre en charge à travers la création des micro-entreprises. L'objectif ne peut être atteint que s'il y a adéquation entre les filières universitaires et les demandes sociales.

On peut certes arguer que l'université classique a des préoccupations de production de nouvelles connaissances scientifiques. Mais, on peut aussi se demander si elle se réduirait à la production des connaissances stériles sans utilités pratiques. C'est ce qui nous amène à faire ici une suggestion allant dans le sens de la restructuration des programmes. Ces programmes doivent désormais avoir des utilités pratiques. Pour arriver naturellement à ces fins, des études doivent être faites pour sonder les besoins de métiers de la société et des entreprises.

Les programmes de formation doivent être revisités. Ils doivent prendre en compte les réalités de la vie courante. Les professionnels doivent être inclus dans l'élaboration de ces programmes d'enseignement. Il faudrait introduire un maximum de Travaux Pratiques au détriment des cours magistraux.

5.2.5 - L'aménagement des infrastructures de formation

Au sens classique du terme, une réforme est un changement de caractère profond, radical apporté à quelque chose, en particulier à une institution et visant à améliorer son fonctionnement. Ainsi, en éducation, une réforme est un changement global, fondamental qui affecte ou touche les autres secteurs de la société. La réforme se distingue de l'innovation pédagogique qui est une nouveauté dans les pratiques quotidiennes. A la différence d'une innovation pédagogique qui est une question de savoir et de savoir-faire, la réforme éducative est une question à la fois politique, économique et sociale. La réforme est le vecteur d'un projet de société fondée sur une idéologie. La réforme comporte plusieurs dimensions qui se complètent et s'intègrent ; à savoir :

- Une dimension législative et réglementaire
- Une dimension administrative
- Une dimension pédagogique et didactique
- Une dimension formation des enseignants
- Une dimension économique.

En bref, une réforme éducative est un changement intégrale et fondamentale qui vise à transformer positivement l'ensemble du système éducatif. Elle requiert une décision politique qui la légitime et au paravent les questions portées sur :

- Le type de société recherchée
- Les étapes concrètes pour y parvenir
- Le type d'éducation pouvant y conduire
- L'organisation du système éducatif devant garantir le type d'éducation à initier.

Comme souligné dans les parties précédentes, les réformes APC et LMD sont des concepts liés historiquement aux phénomènes de la globalisation. En analysant la précipitation avec laquelle ces réformes ont pris corps dans le système éducatif, toute porte à croire que ces réformes sont plus tournées de l'extérieur que de l'intérieur au point de ne pas servir qui de droit, les principales cibles que sont les étudiants. En effet, plusieurs dimensions se sont vues être sacrifiées au profit de la volonté politique, donc de la dimension. La professionnalisation des enseignements doit s'accompagner des moyens logistiques. Les enseignants et les étudiants ont besoin des laboratoires équipés en réactifs, microscopes et autres, des bibliothèques actualisées et des réseaux de communication tels qu'internet. il faut revoir les structures physiques de l'environnement universitaire pour que la professionnalisation des enseignements soit effective et pour que chaque étudiant au sortir de l'université puisse s'adapter dans l'environnement professionnel où il se trouve.

5.3 - Difficultés rencontrées

Ce travail ne s'est pas déroulé sans difficultés. Les principales en sont :

- le refus de certains étudiants de répondre aux questionnaires ;
- la difficulté à trouver des documents sur la thématique abordé ;

- Aussi, nous avons éprouvé des difficultés dans l'application de quelques notions théoriques, car le temps d'apprentissage était proprement court et l'assimilation de dites notions assez confuses à appliquer.

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'objectif général de notre travail était de vérifier si dans le contexte de la réforme LMD à l'Université de Yaoundé, l'apprentissage basé sur le développement des compétences influence de façon significative l'aptitude des étudiants à exercer une profession en fin de leur cursus académique. Pour atteindre cet objectif, notre attention a été portée tour à tour sur les modalités d'apprentissage de la mise œuvre de la réforme LMD. A savoir : la résolution des situations problèmes à travers le travail personnel de l'étudiant, la résolution des situations problèmes à travers les travaux de groupe et la résolution des situations problèmes dans le cadre des travaux guidés. L'enquête a eu pour participants 150 étudiants de psychologie de l'Université de Yaoundé I, sélectionnés de façon aléatoire. L'analyse a été faite sur les principes de la recherche corrélationnelle.

Il ressort de cette étude que l'application du système LMD suppose la pratique de L'APC dans le processus enseignement apprentissage. Le LMD qui comme l'APC vise la professionnalisation des enseignements. Mais sa mise en œuvre au Cameroun semble avoir été faite de façon précipité. En effet une étude au préalable des métiers et professions devait précéder la mise en œuvre de cette réforme pour aboutir à la restructuration du système. En plus, les professeurs de l'Université devaient être formés à son application pour changer de paradigme d'enseignement. A cause de tous ses manquements, la mise en œuvre de l'APC en prend des coups. Comment appliquer une approche qui n'est s pas connu, soit ne fait pas l'unanimité? En effet, selon le professeur Sosthène, vice doyen la FALSH chargé des affaires académiques et de la programmation, chaque enseignant y va à sa façon. En plus les effectifs pléthoriques des étudiants ne facilitent pas les choses. La mise en œuvre de l'APC dans ce contexte devient mitigée.

Les résultats de notre enquête révèlent que, les situations didactiques exploitées ne réunissent pas toujours toutes les caractéristiques des situations problèmes. Ainsi, la résolution de ces situations se fait à la fois dans le cadre du travail personnel des étudiants, et de leur travaux collectif d'une part. Mais, il est constaté que celles-ci sont surtout orientées vers la validation et la recherche de bonnes performances académiques. En outre, les travaux guidés ne se limitent qu'aux travaux pratiques qui se font comme cours de renforcement. Aussi , les travaux dirigés sont inexistantes. Cette pratique ne s'avère pas efficace pour

développer les compétences professionnelles des étudiants. Elles sont nécessaires mais pour développer les compétences de base, pas suffisantes pour développer l'aptitude des étudiants exercer. Pour véritablement développer les aptitudes professionnelles chez les étudiants, on doit aller au de là des compétences de base, pour développer des compétences méthodologiques relatif à l'exercice de la profession. En plus de cela, il faudrait familiariser les étudiants à des cas pratiques ou la résolution des situations problèmes relatif à leur filière de spécialisation. Par ailleurs, il faudra aussi faire des alternances entre milieu professionnels et milieu universitaire. Ce continuum est le plus à même de développer véritablement l'aptitude à exercer une profession en fin de cursus académique, et par de là faciliter l'insertion socioprofessionnels des étudiants. En se référant à la formation dans les écoles normales supérieures du Cameroun qui accorde une part belle à la formation pratique par les stages dans leurs futurs milieux professionnels, on se rend à l'évidence que ce dernier facilite énormément l'intégration des élèves professeurs dans leur profession. Une importance doit davantage être accordée aux stages pratiques réalisés par les étudiants. Dans l'ensemble, les résultats de cette recherche nous laissent percevoir le fait que le LMD et l'APC, ont encore du chemin à faire. Aussi, de nouvelles analyses sur le niveau d'adaptation des enseignants en contexte LMD seraient bénéfiques pour contribuer parfaire la formation des étudiants dans nos universités.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adebada, F. (2010). *Représentation des stratégies en formation continue des instituteurs et résistance à l'application de nouvelles pratiques pédagogiques*. Mémoire de MASTER II. Yaoundé : Université de Yaoundé I.
- Aktouf, O. (1992). *Méthodologie des sciences sociales et approches qualitatives des organisations*. Canada : Presse de l'Université de Québec.
- Altet, M. (1994). *Formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Amin, E. M. (2005). *Social Sciences: Research Conceptions, Methodology and Analysis*. Kampala : Makerere University Printery.
- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga.
- Belinga Bessala, S. (2010). *Didactique universitaire et formation à l'enseignement des professeurs d'université*. Paris, France : l'Harmattan.
- Belinga Bessala, S. (2013) *Didactique et professionnalisation des enseignants*. Yaoundé : Éditions clé.
- Bipoupout, J.-C., Boulhan, N., Diallo, I.N., Manda Kizabi, T.-M., Roegiers, X. et Zida Traoré, C. (2008). *Former pour changer l'école*. Vanves : Editions Classiques d'Expression Française.
- Bosman, C., Gérard, F. et Roegiers, X. (2000). *Quel Avenir Pour Les Compétences ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- De Meerler, C. (2006). *Competenties in balans*. Zoeken naar afstemming tussen competentieontwikkeling. Dans school en bedrijf Koning Boudewijnstichting.
- Déclaration de Libreville du 11 février 2005 sur la construction de l'espace CEMAC de l'enseignement supérieur, de la recherche et de la formation professionnelle.
- Dictionnaire Encyclopédique. (2011). Paris: Hachette.
- Directive N°01/06-UEAC-019-CM-14, portant application du système LMD (Licence, Master, Doctorat) dans les universités et établissements d'enseignement supérieur de l'espace CEMAC.

- Fournier, P.-S. (2004). *Soutenir le développement de compétences par la conception d'aides à l'apprentissage sur le cours de vie professionnelle*. Québec : Université Laval.
- Fraenkel, J.R. et Wallen, N. E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York : Mc Graw-Hill.
- Gagné, R., M. (1965). *The conditions of learning*. New York: NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Gagné, R., M. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*. Montréal: Éditions HRW Ltée.
- Gagné, R., M. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*. New York: CBS.
- Gérard, F. et al. (1993). *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Gérard, F.-M., (2007): *La Nécessité d'une évaluation par les compétences à travers des situations complexes: nécessités théoriques et exigences du terrain*. Actes du Colloque International "Logique de compétences et développement curriculaire: débats, perspectives et alternatives pour les systèmes éducatifs". Montréal: ORÉ, 26 et 27 avril 2007.
- Gillet, P. (1991). *Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris: PUF.
- Goupil et Lusignan. (1993) *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Gouvernement du Cameroun. (1995). *Etat généraux de l'éducation*.
- Gouvernement du Cameroun. (2000). *Document de stratégie sectorielle de l'Education*.
- Grawitz, M. (1990). *Méthodes en sciences sociales*. (8^e édition). Paris : Dalloz.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Kengne Matagne, B. (2010). *Dispositif de formation et professionnalisation des enseignements dans le cadre du système LMD. Cas de la Faculté des Sciences de l'Université de Yaoundé I*. Mémoire de DIPEN II, ENS de Yaoundé.
- Kengne, J. (2011). *Approche par compétences : nature et évolution. Analyse des études ayant pour objet les effets de cette pratique pédagogique sur la réussite des élèves*. Mémoire de Master II en Sciences de l'éducation. Université de Yaoundé I.

- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Le Boterf, G. (1994). *De la Compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Mahob F., N. (2011). *Les réformes curriculaires du MINEDUB*. Repéré sur : <http://mafanaeducation.centerblog.net/m/6-les-reformes-curriculaires-du-minedub>
- Ministère de l'éducation nationale (1999). *Guide du directeur, Inspection générale de pédagogie charge de l'enseignement maternel et primaire*. Yaoundé : Centre d'Édition et de Production pour l'Enseignement et la Recherche.
- Minyono Nkodo, M.-F. (2008, Février). *Expliquez-moi le LMD- CEMAC mis en œuvre dans l'enseignement supérieur au Cameroun*. Communication de présentation publique présentée à Yaoundé, Cameroun.
- Minyono-Nkodo, M.-F. (2006). « *Le système LMD de l'Union Européenne à la CEMAC : quelles perspectives pour le Cameroun ?* » Note de synthèse.
- Montmollin, M. de (1974). *L'analyse du Travail, préalable à la formation*. Paris : Armand Colin.
- Moreau, A. (1998). *La formation continue. Un voyage sans fin. Le pont en administration scolaire. 1(3)*.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : Edition Sociale Française.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : Edition Sociale Française.
- Perrenoud, P. (2000). *Construire des compétences dès l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Perrenoud, P. (2001). *Articulation théorie-pratique et formation des praticiens réflexifs en alternance*. Dans, P. Lhez., D. Millet et Séguier, B. (dir.). *Alternance et complexité en formation*. SCALLON, S. A. (2007). *Éducation et emdash; Santé et emdash; Travail social*. "Les compétences professionnelles, pp. 10-27.
- Rey, B. et al., 2007. *Les compétences à l'école*. Bruxelles : De Boeck Education.
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles : De boeck.

- Roegiers, X. et Ketele, J. D. (2001). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Scallon, G. (2000): *L'Évaluation formative*. Québec : IRPI.
- Tardif, J (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Editions Logiques.
- Université de Yaoundé I (2006). *Rapport du séminaire de l'introduction du système LMD à l'Université de Yaoundé I*. Yaoundé.
- Gillet, P. (1991). *Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris: PUF.
- Mbock, P., D. (2014). *L'approche par compétences dans l'enseignement de l'informatique au Cameroun*. Repéré sur: <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1402e.htm>
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre, ... oui, mais comment ?* Paris: ESF.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague/Paris: Mouton.
- Ndagijimana J., B. (2008). *Motivation et réussite des apprentissages scolaires*. Mémoire de DEA. Université de Bouaké.
- Weil-Barais, A. (1997). *Les Méthodes en Psychologie*. Paris : Bréal.
- OCDE (2001). *Quel avenir pour nos écoles ?* Paris : OCDE Publishing.
- Roegiers, x. (2006) *L' APC, qu'est-ce que c'est ?* Mame imprimeur. Paris.

ANNEXES

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix -Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

CENTRE DE RECHERCHE EN SCIENCES
SOCIALES ET EDUCATIVES



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace - Work – Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST GRADUATE SCHOOL FOR SOCIAL
AND EDUCATIONAL SCIENCES

QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE

Bonjour Monsieur, Madame, En vue de réaliser un travail de recherche couvrant la fin de notre cycle Master en sciences de l'éducation (SCED) sur l'apprentissage basé sur le développement des compétences ; nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions ci-dessous de manière objective. L'anonymat de ce questionnaire témoigne de la confidentialité de vos réponses. Veuillez donner votre point de vue en cochant la case qui caractérise le mieux votre réponse.

Consigne de remplissage :

Ne tenez pas compte des chiffres placés à côté des cases : ils serviront à la saisie informatique des réponses.

*Ces chiffres correspondent à votre degré d'accord ou de désaccord : **1 = Tout à fait en désaccord,** **2 = Pas d'accord,** **3 = Ni en accord, ni en désaccord,** **4 = D'accord,**
5 = Tout à fait d'accord*

1	5
TOUT	TOUT
A FAIT EN	A FAIT
DESACCORD	D'ACCORD

01 J'ai l'habitude de faire des recherches

documentaires dans la bibliothèque1 2 3 4 5

02 J'ai l'habitude de faire des recherches

documentaires hors de la bibliothèque1 2 3 4 5

03 Je télécharge constamment des cours sur

internet1 2 3 4 5

- 04 J'effectue régulièrement des lectures dans des sites spécialisés (Psy info, Google scholar, ...) sur internet 1 2 3 4 5
- 05 Je fais toujours mes devoirs personnels 1 2 3 4 5
- 06 Je fais aussi d'autres exercices à mon compte personnel 1 2 3 4 5
- 07 Nous faisons toujours nos devoirs de groupe 1 2 3 4 5
- 08 Tous les membres du groupe participent au travail 1 2 3 4 5
- 09 J'ai un groupe d'étude 1 2 3 4 5
- 10 Je participe aux travaux de mon groupe d'étude..... 1 2 3 4 5
- 11 J'ai un groupe de soutien 1 2 3 4 5
- 12 Je bénéficie d'un encadrement de proximité dans mon groupe de soutien 1 2 3 4 5
- 13 Nous faisons des travaux dirigés de spécialisation..... 1 2 3 4 5
- 14 Les travaux dirigés nous enrichissent pour la résolution des cas pratiques 1 2 3 4 5
- 15 Des travaux pratiques sont organisés à notre intention 1 2 3 4 5
- 16 Ces travaux pratiques ont une incidence sur mes compétences à devant m'aider à m'insérer professionnellement 1 2 3 4 5
- 17 Nous effectuons tous des stages pratiques 1 2 3 4 5
- 18 Ces stages sont pertinents par rapport au développement des compétences professionnelles 1 2 3 4 5
- 19 Les enseignements reçus nous confèrent une maîtrise de la méthodologie de la profession 1 2 3 4 5

- 20 Nos différents apprentissages améliorent notre maîtrise de la profession**1 2 3 4 5
- 21 Notre formation nous permet d'acquérir des connaissances théoriques liées à la profession**1 2 3 4 5
- 22 Les enseignements reçus me donnent des aptitudes à pouvoir m'insérer**1 2 3 4 5
- 23 Le nombre de cas pratique réalisés nous aide à dépasser les difficultés liées à la profession**1 2 3 4 5
- 24 Le nombre de cas pratique réalisés me prépare à l'exercice de à une profession de psychologie**.....1 2 3 4 5
-

Renseignements supplémentaires :

Veillez cocher dans la case correspondant le mieux à votre réponse.

1-Age : 18-23 ; 24-29 ; 30-34 ; 35-39 ; 40-44 ; plus de 45
ans

2-Genre : Masculin ; Féminin

3-Situation matrimoniale : Célibataire ; Marié ; Divorcé ; Veuf (ve)

4-Religion : Catholique ; Musulman ; Protestant ; Animiste

Merci d'avoir accepté de participer à notre enquête.

Table des matières

DÉDICACE.....	i
REMERCIEMENTS	ii
SOMMAIRE	iii
LISTE DES ABREVIATIONS	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
LISTE DES FIGURES.....	viii
RÉSUMÉ.....	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE.....	3
CHAPITRE 1: PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	4
1.1- Contexte de la recherche	4
1.2- Formulation et position du problème	8
1.3- Objectifs de la recherche.....	9
1.3.1- Objectif général.....	9
1.3.2- Objectifs spécifiques	10
1.4- Les hypothèses	10
1.4.1- Hypothèse générale (HG).....	10
1.4.2- Hypothèses de recherche (HR)	10
1.5- Intérêt de la recherche	11
1.5.1- Intérêt social.....	11
1.5.2- Intérêt pédagogique.....	11
1.6- Délimitation de la recherche	12
1.6.1- Délimitation empirique	13
1.6.2- Délimitation spatio-temporelle	13
1.7- Définition des concepts.....	13
CHAPITRE 2: REVUE DE LA LITTÉRATURE ET CONTEXTE THEORIQUE DE LA RECHERCHE.....	18
2.1- Revue de la littérature	18
2.1.1- Le LMD : des origines à sa mise en œuvre au Cameroun	18

2.1.2- LMD et APC : quels rapports ?.....	22
2.1.3- De l'apprentissage basé sur le développement des compétences et de l'aptitude à l'insertion socioprofessionnelle.....	25
2.1.4- L'enseignement supérieur et le développement des compétences.....	31
2.1.5- Ce que l'approche par les Compétences change.....	34
2.1.6- L'orientation de l'enseignement supérieur à l'ère du LMD	36
2.1.7- Formation et préparation à l'insertion socioprofessionnelle.....	38
2.2- Contexte théorique	40
2.2.1- La théorie constructiviste de Piaget	40
2.2.2- Les théories socioconstructivistes de Vygotski et de Bruner.....	42
DEUXIÈME PARTIE :	51
CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	51
3.1- Type de recherche	52
CHAPITRE 3: MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	52
3.2- Population de l'étude	53
3.2.1- Population cible	53
3.2.2- Population accessible	53
3.3- Taille de l'échantillon et technique d'échantillonnage.....	54
3.3.1- Taille de l'échantillon.....	54
3.3.2- Technique d'échantillonnage	54
3.4- Instruments de collecte des données	56
3.5- Validation des instruments de collecte des données	57
3.5.1- La pré-enquête	57
3.5.2- Validité des instruments de collecte des données	58
3.5.3- L'enquête définitive	59
3.6- Procédure de collecte des données.....	59
3.7- Méthodes d'analyse des données	59
3.7.1- Analyse des corrélations	60
TROISIÈME PARTIE : CADRE OPÉRATOIRE	61
CHAPITRE 4: PRÉSENTATION DES RESULTATS, ANALYSE DES DONNÉES ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES	62
4.1- Présentation de l'analyse descriptive des données.....	62
4.1.1- Les facteurs sociodémographiques	62
4.1.2- La résolution des situations problèmes à travers le travail personnel de l'étudiant	67

4.1.3- La résolution des situations problèmes à travers les travaux de groupe	75
4.1.4- La résolution des situations problèmes dans le cadre des travaux guidés	84
4.1.5- Aptitudes à exercer une profession	92
4-2- Présentation de l'analyse inférentielle des données	101
4.2.1- Analyse des corrélations	101
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION, DISCUSSION DES RÉSULTATS, IMPLICATIONS DE L'ÉTUDE ET RECOMMANDATIONS	110
5.1- Interprétation et discussion des résultats.....	110
5.1- HR ₁ : La résolution des situations problèmes à travers le travail personnel de l'étudiant et aptitude des étudiants à exercer une profession en fin de cursus académique ...	111
5.1- HR ₂ : La résolution des situations problèmes à travers les travaux de groupe et l'aptitude des étudiants à exercer une profession en fin de cursus académique.....	112
5.1- HR ₂ : La résolution des situations problèmes dans le cadre des travaux guidés et l'aptitude des étudiants à exercer une profession en fin de cursus académique.....	114
5.3-Suggestions	116
5.2.1- La mise sur pieds d'un système d'orientation universitaire efficace	116
5.2.1- La formation en alternance grâce aux partenariats universités et entreprises.....	117
5.2.2- La formation des enseignants au système LMD	118
5.2.3- La restructuration des programmes de formation	119
5.2.4- L'aménagement des infrastructures de formation.....	119
5.4- Difficultés rencontrées	120
CONCLUSION GÉNÉRALE	121
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	121
ANNEXES	121
Table des matières	121