

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE

L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DE D'INGÉNIERIE

ÉDUCATIVE

CENTRE DE RECHERCHE ET DE

FORMATION

DOCTORALE EN SCIENCES

HUMAINES,

SOCIALES ET EDUCATIVES



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF

EDUCATION

DEPARTMENT OF OF

EDUCATIONAL

ENGINEERING

POSTGRADUATE AND

RESEARCH

SCHOOL FOR HUMAN,

SOCIAL AND EDUCATIONAL

SCIENCES

**Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur
au Cameroun : Evaluation des Enseignements par
les Etudiants de la Faculté des Sciences de
l'Education de l'Université de Yaoundé I.**

Mémoire présenté et soutenu en vue de l'obtention du Master II
de Curricula et Evaluation

Par : **EBALE ESSOLA Yves**

Licencié en Mathématiques

Sous la direction de
BELINGA BESSALA
Professeur

Année Académique : 2016-2017



SOMMAIRE

DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
LISTE DES GRAPHIQUES.....	v
LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES ABREVIATIONS.....	vii
RESUME.....	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION	2
<i>PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE</i>	3
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	4
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTERATURE	21
CHAPITRE 3 : INSERTION THEORIQUE.....	50
<i>DEUXIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE</i>	65
CHAPITRE IV : METHODOLOGIE.....	66
4.1- TYPE DE RECHERCHE.....	66
4.2- LA POPULATION DE L'ÉTUDE	66
4.3- LA TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE	67
4.4- ÉCHANTILLON DE L'ETUDE	68
4.5- PRESENTATION DU SITE DE L'ETUDE	70
4.6- METHODE DE COLLECTE DES DONNÉES	71
4.8- LES TECHNIQUES ET OUTILS STATISQUES D'ANALYSE DES DONNEES	76
CHAPITRE V: PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	82
CHAPITRE VI : DISCUSSIONS DES RESULTATS ET RECOMMANDATIONS.....	109
6.3- LIMITES DE L'ETUDE	118
CONCLUSION.....	119
LISTE DES REFERENCESBIBLIOGRAPHIQUES.....	120
ANNEXES.....	126

DEDICACE

A

Ma famille

REMERCIEMENTS

Ce travail a été réalisé avec l'appui d'un ensemble de personnes dont je ne saurais manquer de remercier :

- Pr BELINGA BESSALA, qui a accepté volontiers de Diriger ce travail et à qui j'exprime ma profonde gratitude pour sa disponibilité, son acharnement au travail, ses conseils et pour tout ce qu'il a fait pour mener à bien ce Travail ;
- Le personnel enseignant de la Faculté des Sciences de l'Education, notamment ceux du Département des Curricula et Evaluation, à qui j'adresse mes sincères remerciements pour l'intérêt qu'ils accordent à notre formation ;
- Le personnel enseignant du Centre de Recherche et de Formation Doctorale en sciences humaines, sociales et éducatives de l'Université de Yaoundé 1, à qui j'exprime ma gratitude pour l'encadrement académique ;
- Mes collègues à qui je j'adresse ma reconnaissance pour leur soutien ;
- Tous les membres de ma famille à qui je manifeste ma gratitude pour avoir, de près ou de loin, contribué à la réalisation de ce travail.

LISTE DES TABLEAUX

N°	Intitulés	Pages
Tableau 1	Classement des premiers établissements camerounais dans différents domaines.....	10
Tableau 2	rapport d'évaluation sur les IES camerounais par le MINESUP.....	12
Tableau 3	Les référentiels de qualité du CAMES	16
Tableau 4	référentiel des domaines et indicateurs de performances des IES.....	29
Tableau 5	Dimensions et critères choisies pour élaborer le questionnaire d'évaluation des enseignements.....	37
Tableau 6	Etude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université	42
Tableau 7	classification des conséquences de la satisfaction.....	58
Tableau 8	Tableau synoptique des questions, hypothèses, indicateurs et modalités	59
Tableau 9	effectif de la population par Département.....	62
Tableau 10	Effectif échantillon par Département.....	65
Tableau 11	dimensions et items de l'activité d'enseignement.....	67
Tableau 12	tableau de contingence	74
Tableau 13	Répartition des étudiants en fonction du sexe	76
Tableau 14	Répartition des étudiants en fonction des départements	77
Tableau 15	Répartition des étudiants en fonction du niveau de motivation pour le contenu des cours avant le début de ma formation.....	77
Tableau 16	Répartition des étudiants en fonction du Pourcentage de cours qu'ils ont eu à assister.....	78
Tableau 17	Répartition des étudiants en fonction du niveau d'effort investi dans ces cours.....	79
Tableau 18	Répartition des étudiants en fonction du niveau de motivation pour le contenu des cours pendant la formation.....	79
Tableau 19	effectifs et pourcentages des items relatifs à la planification.....	80
Tableau 20	calcul du test statistique	82
Tableau 21	effectifs et pourcentages des items relatifs à l'Environnement.....	83
Tableau 22	calcul du test statistique	85
Tableau 23	effectifs et pourcentages des items relatifs à la Maîtrise du contenu et clarté des cours.....	86
Tableau 24	calcul du test statistique	88
Tableau 25	effectifs et pourcentages des items relatifs aux Stratégies pédagogiques.....	89
Tableau 26	calcul du test statistique	91
Tableau 27	effectifs et pourcentages des items relatifs à l'Évaluation des apprentissages.....	92
Tableau 28	calcul du test statistique	94
Tableau 29	effectifs et pourcentages des items relatifs à la Relation pédagogique, l'encadrement et la disponibilité des cours.....	95
Tableau 30	calcul du test statistique	97
Tableau 31	effectifs et pourcentages des items relatifs à l'Attitude professionnelle des enseignants.....	99
	calcul du test statistique	99

LISTE DES GRAPHIQUES

N°	Intitulés	Pages
Graphique 1	Pourcentage des étudiants satisfaits et insatisfait par rapport à la planification	49
Graphique 2	pourcentage des étudiants satisfaits et insatisfaits par rapport à l'Environnement pédagogique	79
Graphique 3	Pourcentage des étudiants satisfaits et insatisfait par rapport à la Maîtrise du contenu et la clarté des cours	81
Graphique 4	Effectifs des étudiants satisfaits et insatisfait par rapport aux Stratégies pédagogiques des professeurs	100
Graphique 5	effectifs des étudiants satisfaits et insatisfait par rapport à l'Évaluation des apprentissages	100
Graphique 6	Effectifs des étudiants satisfaits et insatisfait par rapport à la Relation pédagogique, l'encadrement et la disponibilité des cours	101
Graphique 7	effectifs des étudiants satisfaits et insatisfaits par rapport à l'attitude professionnelle des enseignants	102

LISTE DES FIGURES

N°	Intitulés	Pages
Figure 1	Structure du système d'Assurance-Qualité	8
Figure 2	Figure 2 : Evaluation de l'efficacité de la formation selon Gérard (2003).....	37
Figure 3	Le modèle de qualité perçue proposé par Parasuraman et al. (1985, 1988)	50
Figure 4	Les variables modératrices de la qualité perçue sur la satisfaction (Asatsop, 2009)	52
Figure 5	Modèle de la qualité de service de Grönroos (1984).....	54
Figure 6	Modèle d'écart de qualité de service. Le modèle initial proposé par Berry et al. (1990) a été revue par Parasuraman (2002).....	55
Figure 7	Modèle de la disconfirmation des attentes de Cadotte et al. (1987)	57
Figure 8	Modèle cognitif et affectif combiné de la satisfaction du consommateur Oliver(1993).....	58
Figure 9	les points forts des enseignants reconnus par les étudiants	110
Figure 10	les points faibles des enseignants reconnus par les étudiants	111

LISTE DES ABREVIATIONS

AQ : Assurance Qualité

CEPES : Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur

DAUQ : Direction des Accréditations Universitaires et de la Qualité

DSCE : Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi

EEE : Evaluation des Enseignements par les Etudiants

EES : Etablissement d'Enseignement Supérieur

ES : Enseignement Supérieur

FALSH : Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines

FSE : Faculté des Sciences de l'Education

IES : Institution d'Enseignement Supérieur

LMD : Licence – Master – Doctorat

MINESUP : Ministère de l'Enseignement Supérieur

RESUME

La présente étude est intitulée « Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur au Cameroun : Evaluation des Enseignements par les Etudiants (EEE) de la Faculté des Sciences de l'Education (FSE) ». Le problème soulevé est celui de l'absence d'études axées sur l'Evaluation des Enseignements par les Etudiants dans la démarche Assurance Qualité au sein des Universités camerounaises alors que « *la perception étudiante apporte un éclairage indispensable à la prise de décision concernant l'évolution de leur cadre de travail, des formations et des pratiques pédagogiques. Croisés à des données complémentaires, les résultats des évaluations par les étudiants des enseignements permettent d'identifier points forts et points faibles et suscitent des projets pour aller de l'avant.* » (Charte de l'évaluation par les étudiants des enseignements, des formations, de l'environnement de travail et de l'organisation pédagogique, 2014, p.1). Elle présente une approche de l'Evaluation des Enseignements par les Etudiants (EEE) axée sur le soutien au développement professionnel des enseignants d'une part, et le contrôle de la qualité de l'enseignement d'autre part. La question qui la sous-tend est la suivante : Quelle est la perception que les étudiants de la FSE se font des enseignements reçus ? Notre hypothèse est que la perception que les étudiants de FSE se font des enseignements qu'ils reçoivent est négative. L'objectif étant d'évaluer pour évoluer. Il a été question de recueillir et d'analyser les perceptions que les étudiants de la FSE se font des enseignements qu'ils reçoivent. Pour se faire, l'approche quantitative à visée descriptive était la mieux indiquée. La collecte des données s'est faite par le biais de l'adaptation du questionnaire d'« *évaluation formative des professeurs par les étudiants* » (Cégep de Sainte-Foy, 2014). Les résultats montrent que sur les 7 dimensions évaluées, 4 sont appréciées négativement par les étudiants. Il s'agit de *l'environnement pédagogique, les stratégies pédagogiques utilisées, l'évaluation des apprentissages, ainsi que la relation pédagogique, encadrement et disponibilité*, (Cégep de Sainte-Foy, 2014). Ces résultats nous ont permis de formuler quelques suggestions afin de soutenir le développement professionnel des enseignants d'une part, et d'assurer la qualité de la formation qui est offerte aux étudiants d'autre part.

Mots clés : Assurance Qualité, Enseignement Supérieur, Evaluation, Enseignements, perception.

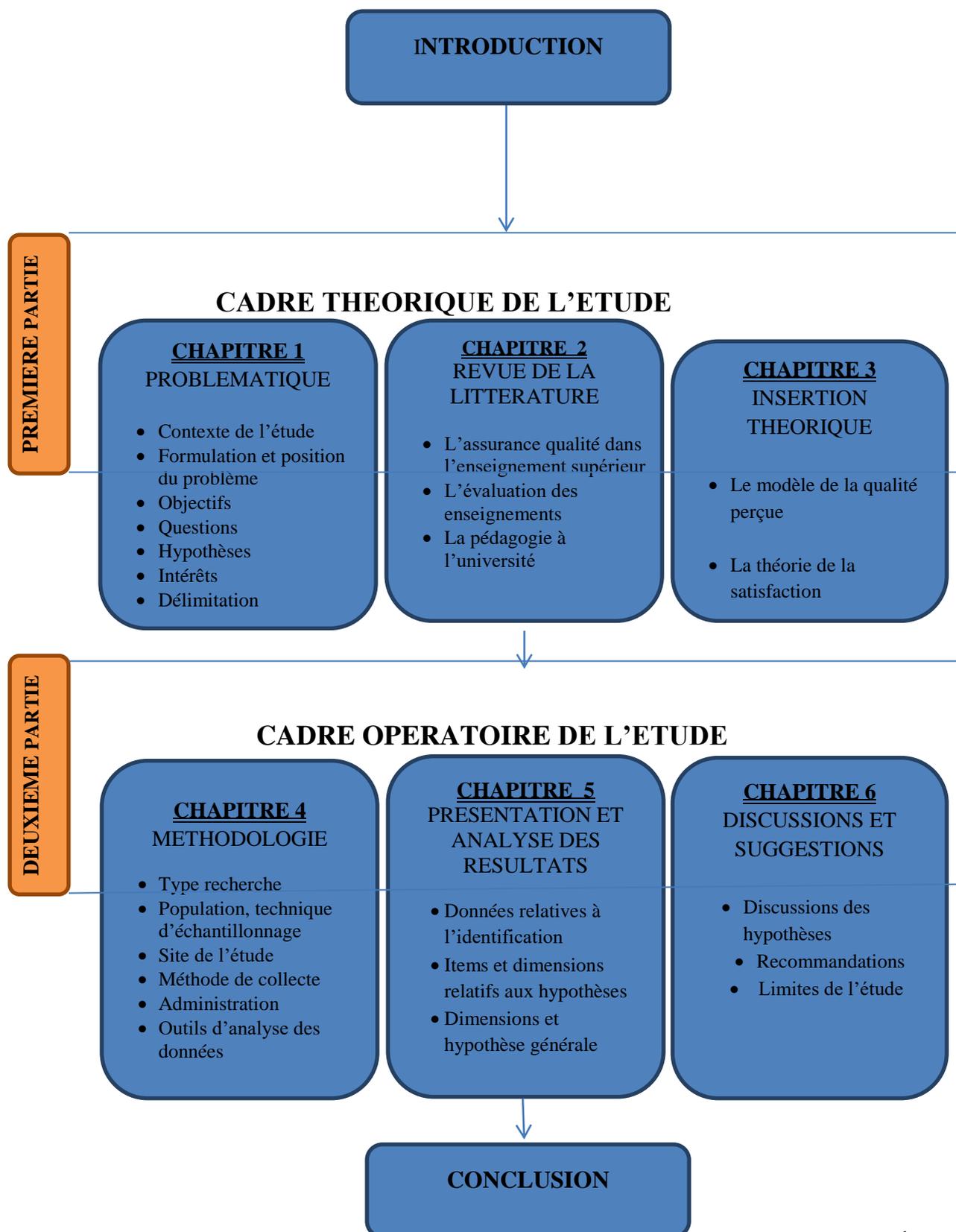
ABSTRACT

This study is entitled "Quality Assurance in Higher Education in Cameroon: Evaluation of Teachings by Students (EEE) of the Faculty of Education Sciences (FSE)". The problem raised is the absence of studies focusing on the Evaluation of Teachings by Students in the Quality Assurance approach within the Universities of Cameroon while "the student perception brings a necessary light to the decision- The evolution of their working environment, training and pedagogical practices. Combined with complementary data, the results of students' assessments of the lessons make it possible to identify strengths and weaknesses and to elicit projects to move forward. "(Charter for Student Assessment of Teaching, Training, Work Environment and Pedagogical Organization, 2014, p.1). It presents an approach to the Evaluation of Teachings by Students (EEE), focusing on support for the professional development of teachers on the one hand and the quality control of teaching on the other. The underlying question is: What is the perception of ESF students about the lessons learned? Our hypothesis is that the perception that ESF students have of the lessons they receive is negative. The objective is to evaluate to evolve. There was talk of collecting and analyzing the perceptions that ESF students have of the lessons they receive. To do so, the descriptive quantitative approach was the most appropriate. Data collection was done through the adaptation of the "formative evaluation of professors by students" questionnaire (Cégep de Sainte-Foy, 2014). The results show that of the 7 dimensions evaluated, 4 are appreciated negatively by the students. It concerns the pedagogical environment, the pedagogical strategies used, the evaluation of learning, as well as the pedagogical relationship, supervision and availability (Cégep de Sainte-Foy, 2014). These results enabled us to make some suggestions in order to support the professional development of teachers on the one hand and to ensure the quality of the training offered to students on the other hand.

Keywords: Quality Assurance, Higher Education, Evaluation, Teaching, Perception.

PLAN DU MEMOIRE

Le présent mémoire est structuré en six chapitres. Le schéma suivant en présente les principales articulations :



INTRODUCTION

L'amélioration de la performance et des pratiques de l'enseignement supérieur est depuis quelque temps une préoccupation des politiques et de la gestion de l'enseignement supérieur au Cameroun. De ce fait, la promotion de l'assurance qualité devient le leitmotiv de tous les acteurs et prestataires de ce niveau d'enseignement. L'atteinte de cet objectif passe nécessairement par une nouvelle approche managériale de l'enseignement supérieur, mettant l'accent sur une gouvernance universitaire adaptée à un contexte mondialisé et de plus en plus compétitif. Cela accentue sur le Cameroun, et ses établissements universitaires, une pression pour produire des diplômes reconnus sur le marché international de l'emploi et pour rendre les standards éducatifs compatibles. Ce qui suscite des réactions en chaîne conduisant le Cameroun à créer des mécanismes de la démarche qualité, et, de manière particulière, de l'assurance qualité interne et externe, dont l'évaluation constitue une étape majeure. Dans cette mouvance, le Cameroun n'est pas en reste. Des études ont été menées dans cette perspective (entre autres ; Sup-pro Ranking, 2015 et MINESUP, 2015). Cependant, celles menées jusqu'ici concernant l'AQ dans les Universités camerounaises n'abordent pas la question d'évaluation des enseignements par les étudiants alors même que *« la perception étudiante apporte un éclairage indispensable à la prise de décision concernant l'évolution de leur cadre de travail, des formations et des pratiques pédagogiques. Croisés à des données complémentaires, les résultats des évaluations par les étudiants des enseignements permettent d'identifier points forts et points faibles et suscitent des projets pour aller de l'avant. »* (Charte de l'évaluation par les étudiants des enseignements, des formations, de l'environnement de travail et de l'organisation pédagogique, 2014, p.1). S'inscrivant dans cette perspective, nous avons formulé le sujet de recherche suivant : *« Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur au Cameroun : Evaluation des Enseignements par les Etudiants (EEE) de la FSE de l'Université de Yaoundé I »*. La question qui le sous-tend est la suivante : *Quelle est la perception que les étudiants de la FSE se font des enseignements qu'ils reçoivent ?* Pour apporter des éléments de réponse à cette question de recherche, nous avons organisé notre travail en deux (02) parties qui sont : le **cadre théorique** comportant la Problématique de l'étude (*chapitre 1*) ; la Revue de la littérature (*chapitre 2*) ; l'Insertion théorique du sujet (*chapitre 3*) et le **cadre opératoire** comportant la Méthodologie de l'étude (*chapitre 4*) ; la Présentation des résultats (*chapitre 5*) ; les Discussions des résultats et suggestions (*chapitre 6*).

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE

Cette partie est de nature théorique.

Le premier chapitre décrit la situation problématique à travers le contexte. Le problème concernant l'absence d'évaluation des étudiants sur l'enseignement y est présenté et formulé. Par la suite, les objectifs de la recherche ainsi que les questions de recherche y sont formellement formulés.

Dans le deuxième chapitre, la définition des concepts clés précède la revue de la littérature sur l'assurance qualité en milieu universitaire, l'évaluation des formations universitaires et la pratique pédagogique dans les formations universitaires.

Quant au troisième chapitre, il nous a permis de rentrer notre étude dans le cadre du modèle de la qualité perçue ainsi que la théorie de la satisfaction, nous permettant de comprendre les mécanismes individuels mis en œuvre lors de l'évaluation d'un apprentissage.

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

La problématique est une « *construction conceptuelle thématique mettant en relation un certain nombre de problèmes et de questions qui dépendent les uns des autres* » (Microsoft Encarta, 2009). Elle est aussi définie comme un ensemble construit autour d'une question principale, des hypothèses de recherche et des liens d'analyse qui permettront de traiter le problème ; C'est dire, un ensemble des questions posées dans une étude scientifique. Dans ce chapitre nous nous intéresserons au contexte de l'étude, au problème soulevé par la présente étude, aux différents objectifs, à l'intérêt et à la délimitation de l'étude.

1.1- Contexte de l'étude

L'éducation peut être définie comme l'enseignement des règles de conduite sociale et la formation des facultés physiques, morales et intellectuelles qui président à la formation de la personnalité d'un individu. Il s'agit de la transmission des normes et des valeurs propres à une société. Malgré des évolutions ayant marquées le monde (guerres, révolutions, chute d'empires), la dimension humaine s'est toujours révélée dans toute sa splendeur, car la vie n'a pas de prix quelle que soit la condition de l'être, car les hommes de toutes les nationalités naissent égaux en droit selon la déclaration universelle des droits de l'Homme (ONU, 1789). Pour arriver à cette dimension, des instruments au service de l'éducation ont été instaurés. Ainsi, l'éducation a marqué cette volonté des nations de réduire les inégalités existantes entre les classes et les hommes : on a ainsi assisté à la démocratisation des enseignements.

Le Cameroun n'est pas resté sans rien faire et au terme de sa constitution révisée en 1996, les grandes orientations de la politique éducative nationale assurent à l'enfant le droit à l'instruction, un enseignement primaire laïc, obligatoire et ouvert à tous sans distinction ; ainsi que une organisation et un contrôle de l'enseignement à tous les degrés comme étant des devoirs impérieux de l'Etat. Cette assertion découle du Préambule de la Constitution du 16 janvier 1996. De même certains textes de lois sont venus renforcer cette Constitution avec la loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation nationale au Cameroun et la loi n° 2001/005 du 16 avril 2001 portant orientation de l'enseignement supérieur avec des dispositions explicites sur ce point dans leurs articles 2 et 3 respectivement. En définitive, l'Etat apparaît comme la principale institution organisatrice du système éducatif camerounais.

Pour ce qui est de l'enseignement supérieur au Cameroun, il faut dire que depuis le début des années 90, son organisation a été profondément restructurée et les missions du

Ministère de l'Enseignement Supérieur (MINESUP) et des Universités ont été clairement définies par la loi de 1993 et ses décrets d'application. En effet, le décret 92/74 du 13 avril 1993 transforme les centres Universitaires en Universités à part entière. Dans le même temps, une seconde université dite Yaoundé II, est créée à Soa, aux portes de la capitale. Elle sera à vocation juridique et économique et accueillera environ 10000 étudiants, dès 1993, l'ancienne Université devenue Yaoundé I, accueillant pour sa part plus de 25000 étudiants. Le Cameroun se trouve dès lors doté de six Universités au lieu d'une. Les années suivantes verront les effectifs se rééquilibrer vers les Universités de province, la capitale n'accueille aujourd'hui guère plus d'étudiants qu'en 1992. C'est sur la base de ces six établissements que fonctionne le système universitaire actuel. A ces structures d'état, vient s'ajouter une Université privée qui voit le jour dès la rentrée universitaire 1991. L'Université Catholique d'Afrique Centrale (UCAC) est alors créée, dotant ainsi le Cameroun d'une institution à caractère unique dans toute l'Afrique Centrale.

Les missions du Ministère ainsi que celles des Universités ont ainsi été définies successivement par plusieurs textes de loi dont la plus récente est en date du 16/04/2001. Cette loi d'orientation de l'Enseignement Supérieur fixe, (article 1) le cadre juridique et les missions fondamentales des établissements d'enseignement supérieur. Elle permet, et c'est un élément nouveau, d'ouvrir plus largement l'enseignement supérieur aux établissements privés (articles 1,4, 22-27) et définit le cadre institutionnel de fonctionnement de ces établissements privés. Au Cameroun, « *L'Enseignement Supérieur est constitué de l'ensemble des enseignements et des formations post secondaires assurés par les Institutions Publiques d'Enseignement Supérieur et par les Institutions Privées agréées comme établissements supérieurs par l'Etat.* »(Article 1, alinéa 2, de la loi n° 005 du 16/04/2001).

La mission fondamentale de l'Enseignement Supérieur vise, (selon l'article 6 de la loi du 16/04/2001) les objectifs suivants : « *La recherche de l'excellence dans tous les domaines de la connaissance ; la promotion de la science, de la culture et du progrès social ; la promotion sociale, avec la participation des milieux socioprofessionnels ; l'appui aux activités de développement ; la formation et le développement des cadres ; le renforcement du sens éthique et de la conscience nationale ; la promotion de la démocratie et de la culture démocratique ; la promotion du bilinguisme* ». D'un point de vue statutaire, l'enseignement supérieur au Cameroun a pour principales missions:« *la formation, la recherche et l'appui au développement* » (Pr. Jacques FAME NDONGO In Normes Universitaires, 2015, p.17). Le contexte actuel de la mondialisation tend à inscrire les pays du monde dans l'ère du savoir,

dès lors, le défi devient de plus en plus grand pour le Cameroun; celui d'un développement scientifique et technologique durable. Cette même mondialisation propose un classement des systèmes d'enseignement supérieur de différentes nations, en fonction du nombre d'ingénieurs, de publications scientifiques, des dépenses consentis pour la recherche. De ce fait, l'enseignement supérieur est placé au centre du développement du capital humain. Cette position de l'Enseignement Supérieur se matérialise au Cameroun par la volonté politique du gouvernement décrite dans le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE, 2009) d'investir dans le développement d'un capital humain apte à répondre de manière efficiente et durable aux besoins du pays; il s'agit là d'un développement de qualité.

Au rang des établissements d'Enseignement Supérieur, les Universités sont d'une importance capitale. D'un point de vue historique, il faut dire que l'université camerounaise a émergé dès l'indépendance du Cameroun en 1960 pour relever une contrainte majeure de développement à laquelle le jeune Etat a dû faire face. Le pays s'est lancé, parfois de façon chaotique et grâce à des besoins sporadiques auxquels il était confronté, dans un processus historique édifiant qui, au gré des réformes et des évolutions que le système a subies, a conduit l'enseignement supérieur camerounais dans la complexité qui est la sienne aujourd'hui, à savoir l'acceptation par l'Etat camerounais d'adopter le système Licence – Master – Doctorat (LMD) au sein de ses Etablissements d'Enseignement Supérieur (EES) lors de la Sixième session ordinaire de la conférence des Chefs d'Etat de la zone CEMAC. Les documents explicatifs du système LMD sont contenus dans la Circulaire ministérielle n°07/0003/MINESUP/CAB/IGA/ce du 19 octobre 2007. Par cet acte, le gouvernement a réaffirmé l'intérêt porté sur le management de la qualité comme moyen de gestion des problèmes auxquels fait face l'Enseignement Supérieur. En fait :

Le contexte actuel dans lequel évoluent les institutions d'enseignement supérieur camerounaises est encadré à la fois par la détermination du Président de la République dans sa recherche permanente du progrès et du bien-être des populations et par la Nouvelle Gouvernance Universitaire qui exige une démarche managériale axée sur les résultats et sur le monitoring de conformité.

Au cœur de cette démarche se trouve l'innovation dans les pratiques, avec, en prime, l'**assurance qualité** qui procède de l'essence même de l'université, et qui garantit la pertinence et l'efficacité du système. Toutes les stratégies et actions déployées à cet effet dans les institutions universitaires publiques et privées, s'arriment au paradigme de l'économie de la

connaissance fondée sur l'inventivité, la créativité, la productivité, la **compétitivité** et l'**assurance qualité** et le service du développement. (FameNdongo In Normes Universitaires, 2015, p. 17).

D'après le Ministère de l'Enseignement Supérieur (MINESUP, 2014) dans le « *Guide d'élaboration d'un cadre d'assurance qualité interne par les institutions universitaires camerounais* » :

L'investissement dans l'Assurance Qualité (AQ) s'est matérialisé au niveau de l'administration centrale de l'ES camerounais, avec le décret n° 2012/433 du 01 octobre 2012 portant organisation du Ministère de l'Enseignement Supérieur, par lequel l'Etat crée la Direction des Accréditations Universitaires et de la Qualité (DAUQ). L'une des principales missions est d'implémenter la politique générale du Ministère en matière d'accréditation et d'assurance qualité. Dans ce recours au management de la qualité dans l'ES, la DAUQ s'est engagé à mener des évaluations institutionnelles au sein des EES sous sa tutelle, pour y promouvoir la culture de la qualité interne et dont l'une des finalités pourrait être un classement national. Cette évaluation concerne prioritairement les établissements universitaires publics et les grandes écoles professionnelles et Normales. En ce sens, la DAUQ développe des outils (exemple des référentiels d'évaluation institutionnelle) et des éléments méthodologiques à même de contribuer à la mise en place au sein des universités, d'une culture de la qualité en cohérence avec leurs objectifs. La mission de la DAUQ ne consiste donc pas à normer l'ES camerounais, mais de fournir un cadre de références et des lignes directrices au management de la qualité dans un souci permanent d'améliorer la qualité de celle-ci.

L'AQ est le terme générique utilisé par les auteurs pour désigner toute forme d'accréditation, d'évaluation et d'audit de la qualité. Il n'y a pas de définition absolue, de véritable consensus sur le sens précis de chacun de ces termes. En fait, les pratiques généralement associées à l'AQ sont variées et se découvrent sous deux principales catégories ; les pratiques d'AQ internes qui se déploient essentiellement à l'intérieur des établissements et celles d'AQ externes dont la mise en œuvre est faite à l'extérieur de ceux-ci. Selon le politologue, OtemikongoMandefu(2014), Professeur à l'Université de Kisangani, il est d'usage de distinguer généralement l'AQ interne (AQI) d'avec l'AQ externe (AQE). Comme

présenté dans la figure 1 ci-après, ces deux systèmes d'assurance qualité sont complémentaires et visent globalement l'établissement au sein de l'institution de la culture de la qualité.

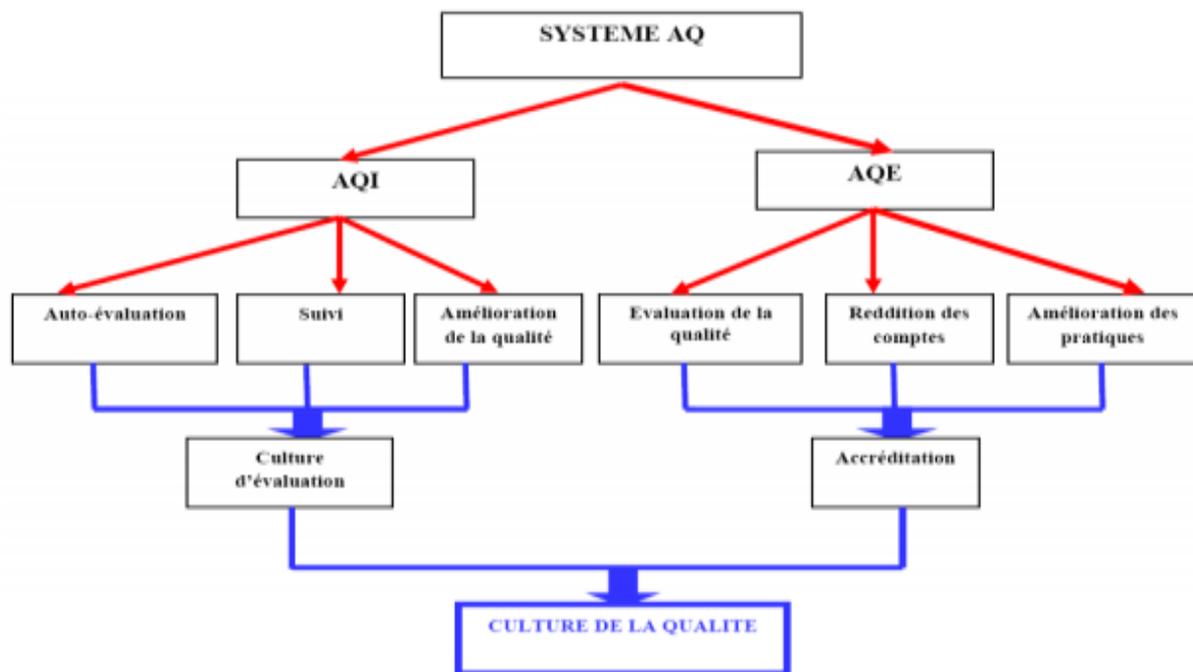


Figure 1 : Système AQ

Source : OtemikongoMandefu (2014, p.6)

A côté de ces deux principales catégories, se développent des mécanismes connexes comme : « *les classements, les sondages auprès des étudiants, l'évaluation des apprentissages et la notation des professeurs par les étudiants* » (MINESUP, 2014). Cette étude s'intéresse au dernier mécanisme suscité, à savoir « *l'évaluation des apprentissages et la notation des professeurs par les étudiants* ».

L'assurance qualité est en train de se développer dans bon nombre de pays africains, longtemps restés en retrait de cette réforme. Le Maghreb est la première sous-région à s'arrimer à cette démarche depuis les années 2000. Parmi les initiatives en cours, l'on peut citer par exemple, le Conseil Interuniversitaire pour l'Afrique de l'Est, (Kenya, Uganda, Tanzanie); le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES), l'Association des Universités et Instituts Supérieurs catholiques d'Afrique et de Madagascar (ASUNICAM); l'Institut Panafricain de la Gouvernance Universitaire (IPAGU), le Réseau Interuniversitaire des Grands Lacs (RIGL). Au Cameroun en particulier, la réflexion sur l'AQ est très récente : elle remonte à l'année 2007, avec la Circulaire ministérielle n°07/0003/MINESUP/CAB/IGA/ce du 19 octobre 2007. C'est en 2014 qu'elle se dote de sa

Direction d'AQ, précisément avec le décret n° 2012/433 du 01 octobre 2012 portant organisation du Ministère de l'Enseignement Supérieur, dans lequel l'Etat crée la Direction des Accréditations Universitaires et de la Qualité (DAUQ).

Ce rapide tour d'horizon permet de constater qu'à l'heure actuelle, le paradigme AQ est une mode suivie partout à l'échelle internationale (Europe, Amérique, Asie, Afrique). Nous nous intéressons à l'AQ dans ce travail parce qu'elle représente un des volets du Processus de Bologne, présenté dans les discours dominants, comme un fait « incontournable », lié aux exigences de la « globalisation ». Intérêt non négligeable dans le processus d'arrimage des universités africaines en général, et des universités camerounaises en particulier, aux standards internationaux.

1.2- Formulation et position du problème

Concernant l'évaluation de l'AQ dans les EES du Cameroun nous avons identifié deux enquêtes récentes dont les contenus sont présentés ci-dessous.

➤ La première est axée sur l'AQ externe : il s'agit en fait du classement publié le 2 février 2016 à Yaoundé et effectué par des chercheurs réunis au sein du Cabinet Channing Consulting & Service à propos de « *la perception que les patrons d'entreprises et autres managers se font des établissements d'enseignement supérieur* ». L'objectif, selon les chercheurs, étant d'« *évaluer le rendement des diplômés du supérieur dans ces sociétés. Cela permettant de mesurer l'efficacité des établissements universitaires une fois que leurs produits sont mis sur le marché* » (Sup-pro Ranking, 2015). Cette enquête a pris en compte plus de 1190 institutions universitaires. Au vu du tableau présentant le classement des premiers établissements dans les différents domaines concernés dans l'étude, il ressort qu'aucune Faculté de l'Université de la « mère des Universités », à savoir Yaoundé I, n'est en tête dans son domaine. Ce constat amène à dire que si l'efficacité d'un établissement universitaire, une fois que ses produits sont mis sur le marché est remise en cause, il y'a lieu de s'interroger sur la qualité des enseignements prodigués au sein de l'établissement concerné.

Le tableau ci-dessous présente le classement des premiers établissements dans les différents domaines concernés dans l'étude.

Tableau 1 : Classement des premiers établissements camerounais dans différents domaines

Domaines	Rang	Scoretotal	Nom de l'établissement	Ville	Région
Agronomie et sciences vétérinaires	1	180	Faculté des Sciences Agronomiques (FASA Univ. Dschang)	Dschang	Ouest
Arts et photographie	1	37	Institut Universitaire SIANTOU	Yaoundé (Campus de Mvog-Mbi et de Coron, et biteng)	Centre
Assurance	1	278	Institut International d'Assurance (IIA)	Yaoundé	Centre
Audiovisuel, cinéma	1	48	Institut Universitaire SIANTOU	Yaoundé (Campus de Mvog-Mbi et de Coron, et biteng)	Centre
Banque	1	364	Ecole Supérieure des Sciences Economiques et Commerciales (ESSEC)	Douala	Littoral
Bâtiment-travaux publics (BTP)	1	256	Ecole Nationale Supérieure des Travaux Publics (ENSTP Yaoundé)	Yaoundé	Centre
Commerce, marketing	1	442	Institut Universitaire SIANTOU	Yaoundé (Campus de MvogMbi et de Coron, et biteng)	Centre
Communication et publicité	1	442	Institut Universitaire SIANTOU	Yaoundé (Campus de MvogMbi et de Coron, et biteng)	centre
Comptabilité	1	502	Université Catholique d'Afrique Centrale (UCAC)	Yaoundé (Campus de Nkolbisson et Ekounou)	Centre
Droit	1	310	Faculté des Sciences Juridiques et Politiques	Soa	Centre
Education et enseignement	1	481	Ecole Normale Supérieure (ENS Yaoundé)	Yaoundé	Centre
Environnement	1	57	Faculté des Sciences Agronomiques (FASA Univ. Dschang)	Dschang	Ouest
Industrie du bois et forestière	1	28	Faculté des Sciences Agronomiques (FASA Univ. Dschang)	Dschang	Ouest
Informatique	1	597	Institut Africain d'Informatique (IAI)	Yaoundé	Centre
Journalisme	1	67	Ecole Supérieure des Sciences et Techniques de l'Information et de la Communication (ESSTIC)	Yaoundé	Centre
Langues	1	35	Faculté des Lettres et Sciences Humaines	Dschang	Ouest
Management	1	247	Université Catholique	Yaoundé	Centre

			d'Afrique Centrale (UCAC)	(Campus de Nkolbisson et Ekounou)	
Médecine et santé humaines	1	656	Institut Supérieur des Sciences de la Santé de Bangangté (ISSS)	Bangangté (Banekane)	Ouest
Pétrole et extraction des richesses souterraines	1	7	Ecole des Mines de Meiganga	Meiganga	Adamaoua
Publicité et communication	1	209	Université Catholique d'Afrique Centrale (UCAC)	Yaoundé (Campus de Nkolbisson et Ekounou)	Centre
Ressources humaines	1	122	Université Catholique d'Afrique Centrale (UCAC)	Yaoundé (Campus de Nkolbisson et Ekounou)	Centre
Secrétariat	1	288	Institut Universitaire SIANTOU	Yaoundé (Campus de MvogMbi et de Coron, et biteng)	Centre
Technologies industrielles	1	219	Ecole Nationale Supérieure Polytechnique (ENSP Yaoundé)	Yaoundé	Centre
Télécommunications	1	64	Institut Universitaire du Golfe de Guinée (IUG)	Douala	Littoral
Tourisme, hôtellerie, restauration	1	167	Institut Universitaire SIANTOU	Yaoundé (Campus de MvogMbi et de Coron, et biteng)	Centre
Transport et logistique	1	100	Institut Supérieur de Management (ISMA)	Douala (Akwa, Collège Liberman et Bali)	Littoral

Source: Sup-pro Ranking 2015, Chaningconseil.cm

➤ La seconde enquête porte également sur l'AQ externe : c'est celle faite par le MINESUP à travers la Direction des Accréditations Universitaires et de la Qualité et publiée en décembre 2015 sous le titre : « *évaluation de la performance académique et classement des institutions d'Enseignement Supérieur au titre de l'année 2013/2014* ». L'objectif général de cette enquête était « *la généralisation de la culture de l'évaluation et, partant, de la qualité, la consolidation de la démarche qualité dans les institutions et établissements d'enseignement supérieur camerounais, cela en vue de les préparer à faire leur entrée dans les classements internationaux. L'évaluation permet ensuite de mesurer les performances de chaque entité dans ce domaine, ce qui donne naturellement lieu à une saine émulation porteuse de progrès* » (MINESUP, 2015).

La synthèse d'évaluation par type d'établissement est présentée dans le tableau ci-après.

Tableau 2 : rapport d'évaluation sur les IES camerounais par le MINESUP

Type	Etablissements	Note/55
Etablissements technologiques	Institut Universitaire de Technologies (IUT) -UDLA	16
	Faculté de Génie Industriel (FGI) - UDLA	19
	Institut Supérieur du Sahel (ISS) -UMA	27
	Institut Universitaire de Technologie (IUT) -UNGA	23
	Institut Universitaire de Technologie Fotso-Victor à Bandjoun (IUT) -UDS	20
	College of Technologies (COLTEC) - UB	28
	Ecole Nationale Supérieure Polytechnique (ENSP) -UY1	12
	Higher Teacher Training College (HTTC) - UBA	22
Etablissements de formation professionnelle non technologique et normale	Ecole Normale Supérieure (ENS) -UMA	16
	Ecole Nationale Supérieure des Sciences Agro-industrielles (ENSAI) -UNGA	16
	Ecole Supérieure des Sciences Economiques et de Commerce (ESSEC) - UDLA	37
	Institut de Formation et de Recherche Démographiques (IFORD) -UY2	34
	Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique (ENSET) -UDLA	27
	Institut des Relations Internationales du Cameroun (IRIC) -UY2	22
	Ecole Supérieure des Sciences et Techniques de l'Information et de la Communication (ESSTIC) -UY2	18
	Ecole Normale Supérieure (ENS) -UY1	10
Formation médicale	Advanced School of Traduction and Interpretation (ASTI) - UB	28
	Faculté de Médecine et des Sciences Biomédicales (FMSB) -UY1	34
	Faculty of Health Sciences (FHS) - UB	33
Formation et sciences humaines	Faculté de Médecine et des Sciences Pharmaceutiques (FMSP) - UDLA	14
	Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLSH) - UDS	29
	Faculty of Arts (FA) - UB	34
	Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines (FALSH) - UYI	16
	Faculty of Social and Management Sciences (FSSM) - UB	26
	Faculty of Education (FE) - UB	30
	Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines (FALSH) -UNGA	25
Facultés des sciences	Faculté des Lettres et des Sciences Humaines (FLSH) - UDLA	24
	Faculty of Sciences (FS) - UB	22
	Faculté des Sciences (FS) - UDLA	16
	Faculté des Sciences (FS) -UNGA	15
	Faculté des Sciences (FS) - UDS	20
	Faculté des Sciences (FS) - UY1	02
Facultés juridiques	Faculté d'Agronomie et des Sciences Agricoles (FASA) -UDS	09
	Faculté des Sciences Juridiques et Politiques (FSJP) - UDLA	19
	Faculté des Sciences Juridiques et Politiques (FSJP) -UY2	09
Facultés des sciences cultes des	Faculté des Sciences Juridiques et Politiques (FSJP) -UNGA	20

	Faculté des Sciences Juridiques et Politiques (FSJP) -UDS	23
Facultés des sciences économiques	Faculté des Sciences Economiques et de Gestion Appliquée(FSGA) - UDLA	03
	Faculté Sciences Economiques et de Gestion (FSEG) -UNGA	31
	Faculté Sciences Economiques et de Gestion (FSEG) -UY2	21
	Faculté Sciences Economiques et de Gestion (FSEG) - UDS	13

Source : MINESUP (2015)

Il ressort au vu des objectifs des deux enquêtes ci-haut qu'aucune d'entre elles n'a abordé la question d'évaluation de l'AQ du point de vu des étudiants alors même qu'ailleurs « *l'utilisation de questionnaires d'évaluation par les étudiants se généralise et influence l'élaboration des programmes d'étude.* » (Communautés européennes, 2009, p.11).

Le problème soulevé par cette étude est celui de l'absence d'études axées sur l'Evaluation des Enseignements par les Etudiants dans la démarche Assurance Qualité au sein des Universités camerounaises alors même que « *la perception étudiante apporte un éclairage indispensable à la prise de décision concernant l'évolution de leur cadre de travail, des formations et des pratiques pédagogiques. Croisés à des données complémentaires, les résultats des évaluations par les étudiants des enseignements permettent d'identifier points forts et points faibles et suscitent des projets pour aller de l'avant.* » (Charte de l'évaluation par les étudiants des enseignements, des formations, de l'environnement de travail et de l'organisation pédagogique, 2014, p.1).En outre, « *l'évaluation par les étudiants constitue un indicateur de performance important qui joue un rôle dans le classement et dans l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur et des disciplines dans plusieurs pays.* » (Communautés européennes, 2009, p.11).De plus, les enquêtes de ce type « *peuvent également fournir des informations pertinentes pour les étudiants qui s'inscrivent à l'université et pour d'autres intervenants sur les perceptions des étudiants quant à la qualité de l'enseignement qui leur est prodigué.* » (Communautés européennes, 2009, p.11). Il faut remarquer qu'ailleurs,« *dans le cadre du développement du processus d'assurance qualité, les parties prenantes à l'échelle européenne ont reconnu la nécessité d'impliquer activement et pleinement les étudiants à tous les niveaux, y compris dans l'évaluation interne et externe, en tant que membres à part entière des organismes concernés.* » (Communautés européennes, 2009, p.11).D'après le Réseau francophone des agences qualité pour l'enseignement supérieur (Réseau FrAQ-Sup, 2015), les quatre principes d'assurance qualité au sein de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) sont :

- *Les institutions d'enseignement supérieur sont les principales responsables de la qualité de leur offre de formations et de services et de sa garantie ;*
- *L'assurance qualité répond à la diversité des systèmes, institutions, programmes et étudiants de l'enseignement supérieur ;*
- *L'assurance qualité favorise le développement d'une culture de la qualité ;*
- *L'assurance qualité tient compte des besoins et des attentes des étudiants, de toutes les autres parties prenantes et de la société.*

Il faut remarquer que cette question d'évaluation des enseignements par les étudiants n'est pas nouvelle car, déjà présente dans plusieurs études menées dans d'autres contextes. Nous pouvons mentionner ci-dessous les résultats de certains d'entre elles.

- « *Les croyances des étudiants à l'égard de l'évaluation de l'enseignement* » (Thivierge & Bernard, 1996) :

Les étudiants, comme destinataires d'un enseignement et « co-producteurs » de ce service estiment essentiels d'être interrogés sur leur satisfaction parce qu'ils sont les premiers intéressés et que leur cursus concerne leur propre avenir. Les résultats de cette étude montrent que les étudiants interrogés estiment à 95% qu'ils sont incontournables lorsqu'il s'agit d'évaluer la qualité des enseignements ; mais il faut remarquer qu'ils ne sont plus que 84% à penser que cela est susceptible d'aider un enseignant donné à améliorer la qualité de ses interventions personnelles.

- « *La pédagogie universitaire en question : le point de vue d'étudiants de premier cycle en psychologie* » (Mucchielli, 1998) :

Cet article est issu d'une recherche menée auprès d'une centaine d'étudiants de DEUG en psychologie, dans une université parisienne. Il s'agissait de connaître le point de vue des étudiants sur la pédagogie des enseignants et, plus généralement, d'évaluer la relation humaine entre étudiants et enseignants. Les résultats indiquent que les étudiants ne manquent pas tant de moyens matériels ou techniques que d'encadrement pédagogique. Ils se plaignent de cours trop abstraits (sans rapport avec la pratique des métiers de psychologue) et trop peu articulés entre eux. Les enseignants sont souvent perçus comme froids, hautains, parfois méprisants, dispensant des cours sans se soucier de leur réception. Ces résultats invitent à une réflexion critique d'ensemble sur

l'organisation pédagogique du DEUG et sur les rapports de la théorie à la pratique.

- « *L'évaluation de la qualité de la formation et du système d'évaluation universitaire : le point de vue des diplômés* » (Boussada et De Ketele, 2008) :

Les recherches sur l'évaluation des acquis professionnels des jeunes diplômés (RO -MAINVILLE, 2002 ; DE KETELE, 1997, 1999, 2000; FRANCE, 2003 ; Avis du Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole, 2003) gravitent autour de quatre thèmes : les compétences des étudiants à l'entrée des études, leur perception des compétences acquises à la sortie, leurs compétences méthodologiques et les effets généraux de l'enseignement supérieur. Cependant, peu d'études fournissent des indicateurs précis sur les compétences professionnelles mesurées et sur les critères exigés par le marché de l'emploi. Cette étude porte sur une évaluation rétrospective de la qualité de formation universitaire par des diplômés ayant une expérience de la vie professionnelle. Les résultats par questionnaire sur un échantillon de 158 étudiants, montrent la difficulté de l'université à mettre en œuvre des évaluations pertinentes et valides qui favorisent le développement des compétences nécessaires au devenir professionnel.

- « *Evaluation des enseignements et des formations par les étudiants et construction d'un questionnaire de satisfaction* » (Gangloff-Ziegler, C. et Sondess Ben, A.-Z., 2010) :

Pour mettre en place un système d'évaluation des enseignements et des formations, l'Université de Haute-Alsace a fait le choix original de recourir à un laboratoire de recherche en sciences de l'éducation. Celui-ci s'est penché sur le nécessaire retour d'appréciation des étudiants vers les enseignants sur la qualité des activités d'enseignement. Ayant retenu la méthode du questionnaire, la démarche a consisté à associer les étudiants à la construction même de ce dispositif d'évaluation. En effet, de nombreuses enquêtes sont conçues par les équipes pédagogiques des établissements, celles-ci projetant leurs propres représentations des critères de satisfaction des étudiants. Une pré-enquête a ainsi été menée afin d'identifier les principaux indicateurs permettant

d'estimer la qualité de l'enseignement du point de vue des étudiants et, à partir de ceux-là, de proposer un questionnaire en phase avec leurs attentes.

- « *Appui à l'assurance qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche dans les pays de l'espace CAMES. Les référentielles qualités du CAMES* » (CAMES, 2014).

Le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES, 2014) a défini un référentiel pour l'évaluation institutionnelle des établissements d'enseignement supérieur et de recherche dans les Etats membres du CAMES. Ce référentiel d'évaluation institutionnelle comporte quatre domaines, qui couvrent chacun plusieurs champs. Chaque champ regroupe plusieurs références, qui sont elles-mêmes déclinées en critères tels que présenté dans le tableau ci-dessous.

Tableau 3 : Les référentiels de qualité du CAMES.

DOMAINES	CHAMPS	REFERENCES	CRITERES
A. La formation	A.1. L'offre de formation	9	28
	A.2. L'évaluation et la révision des programmes	4	13
	A.3. Le contrôle des connaissances et des apprentissages des étudiants	4	6
	A.4. Le soutien aux étudiants	3	6
B. La politique de recherche	B.1. L'organisation, la structuration et le développement de la recherche	2	4
	B.2. Les relations et les partenariats scientifiques	1	3
	B.3. La valorisation de la recherche	2	4
C. La gouvernance de l'institution au service de ses missions	C.1. L'exercice de l'autonomie	5	12
	C.2. L'institution et ses composantes	2	4
	C.3. Les partenariats	2	4
	C.4. La gestion des ressources humaines	1	3
	C.5. La gestion financière	2	8
	C.6. La gestion des systèmes d'information	2	4
	C.7. La gestion des fonctions logistiques	2	6
D. La vie à l'université/école/institut	D.1. L'accueil et la prise en charge des étudiants et des personnels	2	4
	D.2. Les activités culturelles, artistiques et sportives	2	4
	D.3. Les conditions de vie	2	4
	D.4. La responsabilité sociétale	3	5

Source : CAMES (2014, p.12).

Concernant le domaine de la formation, notamment le champ de l'évaluation et la révision des programmes (A.2), cinq (05) critères sont définis par le CAMES (2014, p.14) :

- **Critère 1.** *L'institution a un plan de révision périodique des programmes en réponse aux exigences des métiers auxquels ils préparent.*
- **Critère 2.** *Les enseignements sont évalués régulièrement.*
- **Critère 3.** *Les étudiants sont associés aux évaluations des enseignements et des formations.*
- **Critère 4.** *Les résultats des examens et concours sont analysés et diffusés.*
- **Critère 5.** *Des modalités de coordination pédagogique sont mises en place pour assurer la cohérence des contenus de formation.*

Parmi ces critères définis par le CAMES, nous pouvons bel et bien constater que le critère 3, recommande que les étudiants soient associés aux évaluations des enseignements et des formations. Implication non encore prise en compte dans les études existantes sur l'évaluation des universités d'Etat du Cameroun.

Au regard des travaux ci-dessus, nous pouvons constater que de par le monde, il existe un ensemble d'études qui mettent en exergue l'intérêt d'impliquer les étudiants dans le processus d'évaluation des universités. Implication non prise en compte jusqu'ici dans les études évaluatives des universités d'Etat du Cameroun. Inscrivant cette étude dans cette perspective, nous avons choisi d'impliquer les étudiants dans le processus d'évaluation de la démarche qualité au sein des Universités d'Etat du Cameroun sous l'angle de la perception qu'ils se font des enseignements reçus. Pour se faire, la question de recherche que nous nous sommes posé est formulée de la manière suivante :

Quelle est la perception que les étudiants de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I ont de la manière dont les enseignements sont dispensés ? De façon détaillée :

- a) Quelle est la perception que les étudiants de la FSE ont de la manière dont les enseignements sont dispensés sous l'angle de la planification des enseignements?
- b) Quelle est la perception que les étudiants de la FSE ont de la manière dont les enseignements sont dispensés sous l'angle de l'environnement pédagogique des enseignements?
- c) Quelle est la perception que les étudiants de la FSE ont de la manière dont les enseignements sont dispensés sous l'angle de la maîtrise du contenu et clarté ?

- d)** Quelle est la perception que les étudiants de la FSE ont de la manière dont les enseignements sont dispensés sous l'angle des stratégies pédagogiques ?
- e)** Quelle est la perception que les étudiants de la FSE ont de la manière dont les enseignements sont dispensés sous l'angle de l'évaluation des apprentissages ?
- f)** Quelle est la perception que les étudiants de la FSE ont de la manière dont les enseignements sont dispensés sous l'angle de la relation pédagogique, l'encadrement et la disponibilité des enseignants?
- g)** Quelle est la perception que les étudiants de la FSE ont de la manière dont les enseignements sont dispensés sous l'angle de l'attitude professionnelle ?

Bertrand (2014), dans un rapport relatif à la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur, mentionne que le passage au système LMD n'a pas engendré de véritable remise en cause du modèle transmissif, cela alors même qu'il considère que les dispositifs de formation devraient davantage reposer sur une approche d'apprentissage centrée sur l'étudiant. Il ajoute même que « *de nouvelles pratiques d'enseignement et d'apprentissage sont nécessaires* ». S'appuyant sur ce rapport, nous avons formulé l'hypothèse de recherche selon laquelle, la perception que les étudiants de FSE ont de la manière dont les enseignements sont dispensés est négative. De façon détaillée :

- a)** La perception que les étudiants de FSE ont de la manière dont les enseignements sont dispensés sous l'angle de la planification est négative.
- b)** La perception que les étudiants de FSE ont de la manière dont les enseignements sont dispensés sous l'angle de l'environnement pédagogique est négative.
- c)** La perception que les étudiants de FSE ont de la manière dont les enseignements sont dispensés sous l'angle de la maîtrise du contenu et de la clarté est négative.
- d)** La perception que les étudiants de FSE ont de la manière dont les enseignements sont dispensés sous l'angle des stratégies pédagogiques est négative.
- e)** La perception que les étudiants de FSE ont de la manière dont les enseignements sont dispensés sous l'angle de l'évaluation des apprentissages est négative.
- f)** La perception que les étudiants de FSE ont de la manière dont les enseignements sont dispensés sous l'angle de la relation pédagogique, l'encadrement et la disponibilité est négative.

- g) La perception que les étudiants de FSE ont de la manière dont les enseignements sont dispensés sous l'angle de l'attitude professionnelle des Enseignants est négative.

1.3- Objectifs de l'étude

De l'avis de Dewey (1983, p. 133), « *avoir un objectif, c'est avoir l'intention de faire quelque chose et percevoir la signification des choses à la lumière de cette intention* ». L'objectif est le résultat attendu d'une action ; cela suppose, une base à partir de laquelle observer, choisir et ordonner les objets et des capacités spécifiques. Il faudrait également avoir une activité intentionnelle contrôlée par la perception des faits et leur relation les uns avec les autres et un plan pour sa réalisation.

L'objectif de cette étude est d'évaluer pour évoluer. Il est question ici, de recueillir et d'analyser les perceptions que les étudiants de la FSE se font des enseignements qu'ils reçoivent suivant les dimensions de la pratique pédagogique ci-après : « *planification, environnement pédagogique, maîtrise du contenu et clarté, stratégies pédagogiques, évaluation des apprentissages, relation pédagogique, encadrement et disponibilité, et enfin attitude professionnelle* » (Cégep de Sainte-Foy, 2014). Ceci en vue d'une part de soutenir le développement professionnel des enseignants ; et d'autre part d'assurer la qualité de la formation qui est offerte aux étudiants.

1.4- Intérêt de l'étude

L'intérêt de l'étude peut se définir comme l'utilité, l'importance, le profit, qu'on peut tirer de l'étude. Les résultats de cette étude seraient intéressants pour toute la communauté éducative et même pour la société en général. L'importance de ce travail se situe prioritairement au niveau de l'implication des étudiants dans l'évaluation de l'assurance qualité dans les universités camerounaises. Cette réflexion est d'un intérêt avéré en ce sens que :

➤ « *La perception étudiante apporte un éclairage indispensable à la prise de décision concernant l'évolution de leur cadre de travail, des formations et des pratiques pédagogiques. Croisés à des données complémentaires, les résultats des évaluations par les étudiants des enseignements permettent d'identifier points forts et points faibles et suscitent des projets pour aller de l'avant.* » (Charte de l'évaluation par les étudiants des enseignements, des formations, de l'environnement de travail et de l'organisation pédagogique, 2014, p.1) ;

➤ « *L'évaluation par les étudiants constitue un indicateur de performance important qui joue un rôle dans le classement et dans l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur et des disciplines dans plusieurs pays.* » (Communautés européennes, 2009, p.11) ;

➤ Les enquêtes sur les étudiants tels que celle qui est menée dans le cadre de cette étude « *peuvent également fournir des informations pertinentes pour les étudiants qui s'inscrivent à l'université et pour d'autres intervenants sur les perceptions des étudiants quant à la qualité de l'enseignement qui leur est prodigué.* » (Communautés européennes, 2009, p.11).

1.5- Délimitation de l'étude

Délimiter une étude consiste à la circonscrire sur le triple plan : thématique, temporel et spatial.

a) Délimitation thématique

Notre travail s'inscrit dans le grand champ des curricula et évaluation, précisément celui de la docimologie puisqu'il s'agit ici de l'Evaluation des Enseignements par les Etudiants (EEE) de la FSE. Notamment de recueillir et d'analyser les perceptions que les étudiants de la FSE se font des enseignements qu'ils reçoivent suivant les dimensions de la pratique pédagogique ci-après : « *planification, environnement pédagogique, maîtrise du contenu et clarté, stratégies pédagogiques, évaluation des apprentissages, relation pédagogique, encadrement et disponibilité, et enfin attitude professionnelle* » (Cégep de Sainte-Foy, 2014).

b) Délimitation temporelle

Cette étude s'étend sur la période allant de Septembre 2016 à Août 2017, soit en tout une (01) année de recherche.

c) Délimitation spatiale

Cette étude porte sur la perception que les étudiants de la Faculté des Sciences de l'Education se font des enseignements qu'ils reçoivent. Etant donné que cette Faculté est encore dans ses débuts, notre étude se limitera aux étudiants du Cycle Master, seule cycle actuellement ouverte au sein de ladite Faculté.

CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE

2.1- DEFINITION DES CONCEPTS

Les concepts suivant seront définis : qualité, Assurance-qualité ; évaluation ; enseignement.

➤ **La Qualité** : selon Stamelos et Kavasakalis (2010), c'est la qualité ou le degré avec lequel un produit, un service est conforme à un standard et qui l'amène à être relativement supérieur à un autre. Dans le contexte de cette étude, la qualité renvoie à la capacité à atteindre des normes généralement définies par une institution, des structures d'assurance qualité et des communautés académiques et professionnelles. Plus précisément, il s'agira de la qualité des enseignements.

➤ **L'Assurance qualité** : Selon Materu (2007), l'assurance qualité est un terme général qui désigne un processus permanent et continu visant à évaluer (estimer, contrôler, garantir, maintenir ou améliorer) la qualité du système, des établissements ou des programmes de l'enseignement supérieur.

Spécifiquement au contexte de l'Enseignement Supérieur, Vlăsceanu et Al(2007) définissent l'assurance qualité dans le glossaire du Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur (CEPES) de l'UNESCO comme suit :

L'assurance qualité est un processus d'évaluation continue (évaluation, suivi, assurance et maintien de la qualité, amélioration) de la qualité de l'enseignement supérieur, des établissements (organismes de formation) et des filières de formation. En tant que mécanisme de régulation, l'assurance qualité vise la responsabilité et l'amélioration, en fournissant des informations et des jugements (et non pas des classements) à travers un processus convenu, cohérent, et des critères clairement définis. Beaucoup de systèmes d'enseignement supérieur distinguent l'assurance qualité interne (c'est-à-dire des pratiques internes à l'établissement qui visent le suivi et l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur) et l'assurance qualité externe (c'est-à-dire des schémas inter établissements ou supranationaux d'assurance qualité des établissements et des filières). Les activités d'assurance qualité dépendent de l'existence des mécanismes institutionnels soutenus par une culture solide de la qualité. La portée

de l'assurance qualité est déterminée par la forme et la taille du système d'enseignement supérieur. L'assurance qualité est souvent considérée comme faisant partie de la gestion de la qualité, bien que parfois les deux termes soient utilisés comme synonymes.

➤ **L'évaluation** : Le mot « évaluation » est composé du latin « evaluatio » et de la préposition « e » (ou « ex ») signifiant « hors de », et du substantif « valuatio », dérivé du verbe « valere ». Ainsi, le sens même d'« évaluation » peut être compris comme le processus pour établir la force, la puissance... à partir de « dimensions » repérables dans ce que l'on veut évaluer. Dans notre langue, nous pouvons répertorier quelques synonymes d'évaluation fréquemment utilisés : appréciation, jugement, mesure, contrôle, estimation, impression, sentiment, expertise, comparaison.

Ainsi, le terme « évaluation » est très polysémique. Il désigne, à la fois, un processus (l'action d'évaluer) et un produit (le résultat de ce processus). Pour Barbier (1985, p.23), l'évaluation se définit comme « *un acte délibéré et socialement organisé aboutissant à la production d'un jugement de valeur* ».

➤ **L'Enseignement** : la définition que Belinga (2005) donne de l'enseignement qu'il est pluridimensionnelle. Il le considère « *comme moyen de transmission de la culture* », « *d'entraînement des habiletés des apprenants* », « *source de changements conceptuels chez les apprenants* » et « *comme base de développement naturel de l'élève* ». Il ajoute que l'enseignement doit comporter les orientations suivantes : la clarté, l'association entre les connaissances nouvelles et celles préexistantes chez l'apprenant, la systémisation (organisation logique des éléments de la leçon) et l'application de ces enseignements.

Dans ce sens, notre étude se permettra d'évaluer l'enseignement prodigué par l'enseignant dans les perspectives suivantes : l'environnement pédagogique, la maîtrise du contenu et clarté, les stratégies pédagogiques, l'évaluation des apprentissages, la relation pédagogique, l'encadrement et la disponibilité de l'enseignant, la planification et l'attitude professionnelle de l'enseignant.

2.2- REVUE DE LA LITTERATURE

2.2.1- L'ASSURANCE-QUALITE EN EDUCATION

2.2.1.1- La notion de qualité

Définir la notion de qualité est très difficile, puisqu'elle peut être appréhendée sous différents aspects, de manière globale ou spécifique. Cette notion peut concerner le fonctionnement de l'organisation (ici l'université) dans son ensemble, ou alors, vise les services de cette organisation (production de nouvelles connaissances scientifiques, mise à disposition de professionnels pour le monde de l'emploi...).

Quatre approches développées par Reeves et Bednar (1994) permettent de définir la qualité :

- La qualité comme valeur (Croning et Taylor, 1992),
- la qualité comme excellence (Pirsig, 1992),
- la qualité comme conformité aux spécifications (Garvin, 1988)
- et la qualité comme disconfirmation des attentes (Parasuraman, 1985).

Ces approches ont permis de distinguer une qualité « objective » qui est contrôlée par l'organisation qui cherche à améliorer ses offres et la qualité « subjective » qui renvoie au jugement de valeur porté par la clientèle.

Dans le domaine éducatif, le processus de formation doit assurer la délivrance de standards agréés. Ces standards agréés doivent s'assurer que chaque institution éducative où la qualité est assurée ait le potentiel de produire des contenus de formation et des résultats de qualité.

Il existe plusieurs définitions de la qualité lorsqu'on cherche à déterminer la qualité en éducation supérieure. Harvey et Green (cité par Stamelos&Kavasakalis, 2010) proposent quatre critères pour analyser la qualité, soit:

- **La qualité comme excellence** : est traditionnellement associée à quelque chose de spécial et de distinguée par rapport aux autres, l'excellence est en fait le symbole même de l'élitisme. La réputation des universités comme Harvard, Cambridge ou la Sorbonne entrent dans cette définition de la qualité.
- **La qualité comme capacité à atteindre des objectifs** : Ce concept exige qu'un produit ou un service réponde aux besoins, aux exigences ou aux désirs du client. Bref,

les universités doivent déclarer ce qu'elles tiennent à faire, faire ce qu'elles avaient déclaré et prouver à des tiers qu'elles ont fait ce qu'elles avaient déclaré.

- **La qualité comme valeur pour l'argent** : c'est une perspective économique qui établit un lien direct entre coût et qualité. Cette définition accentue le rôle de l'État à exiger une meilleure «efficacité» pour l'investissement reçu. À des buts précis, un «produit» doit répondre aux attentes précises d'un «client». En se concentrant sur l'atteinte d'objectifs nommés, on oublie de se questionner sur la pertinence des objectifs fixés au départ.
- **La qualité comme transformation** : La qualité est comprise comme une transformation attendue qui ne se limite pas à des traits extérieurs, mais vise à la transformation cognitive. Cette définition fait davantage référence à la perception des diplômés quant à l'effet de l'éducation sur leur vie. L'acquisition de connaissances et compétences permet une meilleure préparation intellectuelle critique pour faire face aux préjudices et obstacles sociaux, il revient donc aux diplômés de considérer l'impact de leur apprentissage sur leur vie.

2.2.1.2- Origine de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur.

La thématique d'assurance qualité a toujours été importante, au début, dans l'entreprise mais maintenant aussi en éducation et dans plusieurs services publics. La qualité reste le plus important attribut dans un produit/service pour le client. C'est aussi le moyen par lequel les fournisseurs de services se différencient de leurs concurrents. Les institutions éducatives se sont inspirées des prouesses des leaders en assurance qualité que sont les entreprises pour améliorer la qualité des formations et apprentissages.

La demande pour une éducation supérieure de qualité par les étudiants et la société implique que les Institutions d'Enseignement Supérieur (IES) font désormais face aux mêmes difficultés auxquels le secteur de l'entreprise avait fait face il y'a des décennies (Materu, 2007). Ces implications deviennent souvent très sérieuses pour les IES qui font face au manque de finance et de ressources infrastructurelles, de même qu'à la rude compétition des institutions éducatives locales et internationales. Quelques leçons tirées de l'industrie sont les suivantes :

- créer le désir la qualité dans toutes les opérations (culture de la qualité)
- se renseigner sur les besoins des étudiants et des autres bénéficiaires (implication des acteurs dans le service)

- promouvoir la désirabilité des IES dans les campagnes à orientation sociale et économique

L'application de l'AQ dans la sphère de l'éducation supérieure est quelquefois difficile vue le rôle socioéconomique que joue l'éducation dans le développement local, national et global des sociétés (Materu, 2007).

Dès le début du processus de Bologne, la notion de qualité a fait l'objet d'une attention toute particulière. C'est ainsi que l'on a pu repérer quelques grandes périodes qui montrent l'implication des pays européens engagés dans le processus de Bologne :

- la déclaration de Bologne (1999) qui encourage la coopération européenne en matière de qualité dans l'enseignement supérieur afin de développer des critères de formation comparables ;
- le sommet de Berlin (2003) mit en place un ensemble accepté conjointement de références, de procédures et de lignes directrices sur l'assurance de la qualité, à rechercher les moyens pour mettre en place un système adéquat d'examen par les pairs pour les agences et organismes d'évaluation et à rendre compte aux ministres via le Groupe de suivi de Bologne en 2005.
- A la Conférence de Bergen (2005), les ministres de l'enseignement supérieur ont adopté les Références et Lignes Directrices pour l'Assurance Qualité dans l'Education Supérieure Européenne (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area). Ces références et lignes directrices visent à promouvoir la confiance mutuelle tout en tenant compte de la diversité des contextes nationaux et institutionnels et des disciplines concernées.

2.2.1.3- L'état de l'assurance qualité dans l'Enseignement supérieur en Afrique

L'histoire de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur en Afrique remonte à la création des premières universités en Afrique (par exemple, l'université de Fourah Bay en Sierra Leone en 1827), qui étaient toutes affiliées à des universités partenaires localisées dans les pays colonisateurs (Bloom, Canning & Chan, 2006). L'université de Dakar, aujourd'hui, Université Cheikh Anta Diop au Sénégal, était vue comme faisant partie intégrante du système d'enseignement supérieur français dans les années 1960. La qualité et l'autorité de ces universités africaines étaient fonction de celles des pays colonisateurs, qui seuls décidaient ce qui était conforme ou pas. Avec la création de nouvelles universités, certaines universités déjà

présentent devinrent les mentors de ces nouvelles institutions en les accompagnants comme cela était fait avec les universités européennes.

C'est avec l'arrivée des indépendances que le rôle des états africains vis-à-vis de leur enseignement supérieur s'est développé. Plusieurs départements et ministères dédiés à l'éducation ont ainsi pris un grand contrôle sur la gouvernance universitaire et la prise de décision en ce qui concerne les programmes de finalités de l'éducation.

En effet, durant la période suivant immédiatement les indépendance, certains ministères et départements dédiés à l'éducation ont reçu une autorité légale vis-à-vis de l'enseignement supérieur de leur pays. Cependant, le degré d'autorité différait d'un pays à un autre. Certains pays avaient établi une autorité fortement centralisée comme c'était le cas du Cameroun, du Nigéria et de Madagascar. Certains autres pays accordaient une grande autonomie de gestion aux universités et institutions d'enseignements supérieurs tels que le Libéria, le Congo (Bloom et al., 2006). Ainsi, certains gouvernements avaient des intérêts et des priorités qui n'étaient pas toujours en accord avec ceux des universités.

Les systèmes d'évaluation externe permettaient de s'assurer que les programmes académiques et les évaluations terminaux étaient réexaminés par des personnes ordonnées à contrôler et à maintenir les standards académiques. Ainsi, dans plusieurs universités, la présence d'examineurs externes donnaient un pouvoir légitime aux notes finales non seulement aux yeux des étudiants, mais aussi auprès des institutions et du public. Avant l'introduction des systèmes d'assurance qualité, quelques exemples d'accréditation des universités africaines par des accréditeurs étrangers étaient observés. C'était le cas de l'université de Asmara en Erythrée qui dont les programmes étaient évalués par le consul supérieur des instituts universitaires italien.

Bien que ce système d'évaluation externe continuait de prouver le degré élevé de qualité des enseignements dans plusieurs pays même après les indépendances, celui-ci commença à faiblir dans les années 1990. Ceci était principalement causé par l'augmentation sans cesse de la population estudiantine, ce qui créait des difficultés aux examinateurs de pouvoir vérifier les programmes d'un grand nombre de classes ; mais aussi à cause du coût très élevé des prestations de ces examinateurs dont le nombre progressait en fonction de la croissance du nombre d'étudiants(Effah, 2004).

L'augmentation rapide des inscriptions des étudiants dans les grandes institutions universitaires en Afrique durant les années 1990, créa un grand nombre de problèmes. Par exemple, au Ghana, le nombre d'étudiants d'inscrits passait de 11 857 en 1991 à 63 576 en 2003, c'est-à-dire une augmentation d'environ 400 pour cent (Effah, 2004). Le Nigéria connu aussi une expansion extraordinaire du nombre de ses universités qui passait de 6 en 1970 à 240 institution d'éducation supérieur avec plus de 1.5 millions d'étudiants inscrits en 2006 (Okebukola, 2006). Cette évolution rapide eue des effets négatifs très profonds sur la qualité de l'enseignement et l'apprentissage (Jibril, 2006). Tandis que le taux d'inscription annuel augmentait, les dépenses publiques en faveur des étudiants diminuaient significativement et trainait un lot d'effets néfastes sur la qualité des formations. On assistait donc à une baisse drastique des performances. C'est ainsi que plusieurs gouvernement décidèrent de trouver des solutions à ce problème.

Les gouvernements faisaient face à une absence de mécanisme de régulation des institutions privées d'enseignement supérieur sans cesse grandissantes. Les problèmes cités étaient : l'absence de licence des institutions privées, un staff académique non qualifié, une absence d'équipements essentiels tels que les laboratoires.

La communauté de l'enseignement supérieur, les gouvernements et les autres partenaires, ont recherché de nouveaux mécanismes pour améliorer la qualité et ainsi mettre un terme à la perception d'une faible qualité de la formation dans les établissements d'enseignement supérieur.

L'assurance qualité est en train de se développer dans bon nombre de pays africains, longtemps restés en retrait de cette réforme. Le Maghreb est la première sous-région à s'arrimer à cette démarche depuis les années 2000. Parmi les initiatives en cours, l'on peut citer par exemple, le Conseil Interuniversitaire pour l'Afrique de l'Est, (Kenya, Uganda, Tanzanie); le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES), l'Association des Universités et Instituts Supérieurs catholiques d'Afrique et de Madagascar (ASUNICAM); l'Institut Panafricain de la Gouvernance Universitaire (IPAGU), le Réseau Interuniversitaire des Grands Lacs (RIGL).

Le premier processus d'accréditation formel dans l'enseignement supérieur pris place en Afrique Francophone en 1968 avec la création du Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES) qui, entre autres, organise la reconnaissance et l'équivalence des diplômes entre les 16 nations membres (Benin, Burkina Faso, Burundi,

Cameroun, Tchad, République centrafricaine, Congo, Gabon, Guinée, Cote d'Ivoire, Madagascar, Mali, Niger, Rwanda, Sénégal, et Togo). Aujourd'hui, le CAMES est aussi responsable de l'accréditation des universités privées et aussi de la sélection du nombre de programmes professionnels.

2.2.1.4 – Enseignement Supérieur au Cameroun : contexte de création et évolutions.

D'après le « *Rapport de recherche sur Les reformes de gouvernance dans l'enseignement supérieur camerounais.* » présenté par FoudaNdjodo (Inspecteur des Affaires Académiques, Ministère de l'enseignement supérieur) et AwonoOnana (Directeur de l'Ecole Nationale Polytechnique), lors de la Pré-Conférence de l'IPE (International Institute for Educational Planning) à Dakar le 14 novembre 2012 ; il ressort du point de vue historique que :

L'université camerounaise a émergé dès l'indépendance du Cameroun en 1960 pour relever une contrainte majeure de développement à laquelle le jeune Etat a dû faire face. Ce pays s'est lancé, parfois de façon chaotique et au gré des besoins sporadiques auxquels il était confronté, dans un processus historique édifiant qui, au gré des réformes et des évolutions que le système a subies, a conduit l'enseignement supérieur camerounais dans la complexité qui est la sienne aujourd'hui.

Dès ses origines en 1961, l'université camerounaise a eu pour mission d'apporter une réponse adaptée aux besoins spécifiques liés à la nature et aux fonctions régaliennes de l'Etat : l'administration publique, l'éducation, la sécurité, la diplomatie et le contrôle juridictionnel. Au fil des années, les besoins de l'Etat et de la société se sont diversifiés et complexifiés. L'impératif d'aménagement du territoire et de développement du secteur industriel a induit des besoins immenses en ingénieurs et techniciens supérieurs de différents profils. La prise en charge de la santé des populations a entraîné une montée en flèche le besoin en médecins et autres personnels paramédical.

L'université camerounaise dont l'évolution au fil de l'histoire est jalonnée de ruptures et de discontinuités historiques s'est construite autour des grandes articulations suivantes:

1) Création en 1961 de l'Institut National des Etudes Universitaires (INEU) avec pour mission de former en deux ans une main d'œuvre dont l'administration publique avait fortement besoin.

2) Création en 1962 de l'université fédérale du Cameroun et de la Fondation Française de l'Enseignement Supérieur au Cameroun, bras séculier de la France pour accompagner l'émergence de l'enseignement supérieur au Cameroun. L'université fédérale va se doter d'une école normale supérieure pour la formation des enseignants de l'enseignement secondaire (1961), d'un centre universitaire des sciences de la santé (1968) pour la formation des médecins, d'une École supérieure internationale de journalisme (1970), d'une école nationale supérieure polytechnique (1971) pour la formation des ingénieurs et des techniciens supérieurs et d'un institut des relations internationales (1972) pour la formation des diplomates. La Fondation française de l'enseignement supérieur aura pour missions, entre autres, de gérer le personnel français chargé de l'encadrement et de la formation dans l'enseignement supérieur jusqu'à sa disparition en 1974.

3) Naissance d'un enseignement supérieur non universitaire avec la création en 1964 de l'Ecole Nationale d'Administration et de Magistrature et plus tard en 1968, de l'école nationale supérieure des travaux publics et de l'école nationale supérieure des postes et télécommunications mises en place en 1968 respectivement par le ministère de l'équipement et celui des postes et télécommunications. Ces écoles auront respectivement pour vocation de permettre à l'Etat de faire face à certaines de ses missions régaliennes en matière d'administration, de contrôle juridictionnel et d'aménagement du territoire.

4) En 1972, le passage du Cameroun d'un Etat Fédéral à une république unie a pour conséquence que l'université fédérale du Cameroun devient université de Yaoundé en 1973. Lorsque en 1974 disparaît la Fondation Française de l'Enseignement Supérieur, la politique de "camerounisation" des cadres initiée dans la création de l'université fédérale du Cameroun permet au camerounais de prendre en charge l'essentiel des charges administratives et d'enseignement au sein de la nouvelle université de Yaoundé. Le Conseil de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique est créé en 1974 avec pour missions essentielles:

- La définition des diverses orientations des programmes de formation des cadres supérieurs de la nation au niveau de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique et Technique;
- La coordination de l'ensemble des activités relatives à l'Enseignement Supérieur sur le plan national, et la coopération internationale dans ces domaines;
- La coordination des activités entre l'université et l'Office National de la Recherche Scientifique et Technique;

- L'examen des programmes généraux intéressant la vie de l'Université et de l'Office National de la Recherche Scientifique et Technique (ONAREST).

5) Dès 1976, poussé par la pression démographique et le besoin de professionnaliser les enseignements dans l'université, le Gouvernement entame un processus de décentralisation qui va conduire à la création des centres universitaires. En fait, en 1977, près de 10000 étudiants sont inscrits ; la nécessité de décentralisation du système universitaire conduit en 1978 à l'ouverture de deux premiers centres universitaires, **Douala** (spécialisé dans la formation commerciale et dans la formation des enseignants de l'enseignement secondaire technique) et **Dschang** (spécialisé dans la formation en agriculture). Deux autres centres viendront ultérieurement compléter ce dispositif, **N'Gaoundéré** en 1982 (spécialisé dans la formation des techniciens supérieurs dans les domaines des sciences agro-alimentaires), et **Buea** en 1985 (spécialisé dans la formation des traducteurs et interprètes).

6) La grande réforme universitaire camerounaise intervient en 1993 avec la création, à partir de la seule université de Yaoundé, de six nouvelles universités et d'un corpus de textes pour régenter ce nouveau dispositif et une rupture importante avec l'instauration de droits universitaires pour les étudiants. En effet, La Réforme a introduit la participation des bénéficiaires au financement de l'université comme nouvelle forme de gouvernance sociale. Rongé par une crise économique profonde et placé sous ajustement structurel, Le Cameroun ne pouvait plus continuer à financer tout seul l'Université. Il fut envisagé une approche participative de tous les partenaires sociaux, en l'occurrence les parents et les promoteurs privés. Cette innovation a consacré la fin de l'Université de l'Etat -Providence. La rupture s'est caractérisée par la suppression de la bourse et autres allocations jadis accordées par l'Etat, aux étudiants. Le décret n°93/033 du 19 janvier 1993 fixa le taux de paiement des droits universitaires. Comme autre conséquence logique de ce décret, la réforme comprenait nombre de textes organiques portant organisation administrative et académique des six universités nouvellement créées. Il s'agit notamment de:

- Décret n° 93/028 du 19 janvier 1993 portant organisation administrative et académique de l'Université de N'Gaoundéré.
- Décret n° 93/029 du 19 janvier 1993 portant organisation administrative et académique de l'Université de Dschang.
- Décret n° 93/030 du 19 janvier 1993 portant organisation administrative et académique de l'Université de Douala.

- Décret n° 93/034 du 29 janvier 1993 to organise the University of Buea.
- Décret n° 93/036 du 29 janvier 1993 portant organisation administrative et académique de l'Université de Yaoundé I.
- Décret n° 93/036 du 29 janvier 1993 portant organisation administrative et académique de l'Université de Yaoundé II.

7) Des ajustements fondamentaux sont intervenus dans les textes de la Réforme de 1993 à travers les décrets n°2005/342 du 10 septembre 2005 et n°2005/343 du 17 octobre 2005 portant respectivement création d'un poste indépendant de président du Conseil d'administration de l'université et modification du régime financier des universités.

8) Le décret n° 2011/119 du 18 mai 2011 portant dispositions communes applicables aux personnels d'appui des institutions universitaires publiques du Cameroun qui a constitué un jalon important dans le cadre de l'amélioration des conditions de vie et de travail de cette catégorie de personnel.

9) La loi d'Orientation de l'Enseignement Supérieur est promulguée en 2001. Elle fait de l'enseignement supérieur une priorité nationale et vient légitimer l'enseignement supérieur privé.

Du point de vue historique, nous pouvons conclure qu'avant la loi d'Orientation de l'Enseignement Supérieur promulguée en 2001, force est de constater que depuis le début des années 90, l'organisation de l'Enseignement Supérieur a été profondément restructurée et les missions du Ministère de l'Enseignement Supérieur (MINESUP) et des Universités ont été clairement définies par le Décret N° 99/026 du 19/01/1993 (Créant les 6 universités et fixant l'organisation administrative et académique) ainsi que par ses décrets d'application.

A nos jours, le Cameroun compte plusieurs universités dont huit publiques et plus d'une centaine d'institutions d'Enseignement Supérieur privées. De quelques dizaines d'étudiants en 1961, il en compte aujourd'hui environ 240 000 régulièrement inscrits et plus de quatre mille enseignants permanents. Effectifs exponentiels au fil du temps qui méritait attention particulière de la part de l'Etat afin de garantir et promouvoir l'Assurance-Qualité (AQ) au sein de ces établissements.

2.2.1.5 -Les structures de gestion de l'AQ dans l'Enseignement Supérieur au Cameroun

Au Cameroun, le décret n°2012/433 du 01 octobre 2012 portant organisation du ministère de l'enseignement supérieur, donne une place importante à l'assurance qualité par la création d'une Direction des Accréditations Universitaires et de la Qualité (DAUQ) qui est chargée de :

- La politique générale du Ministère en matière d'accréditation et d'assurance qualité, en liaison avec l'Agence Nationale des Normes ;
- La production des normes en matière d'enseignement et de recherche ;
- La définition des règles et principes d'élaboration des programmes d'enseignement, de création et d'ouverture des institutions de formation, des établissements, des programmes d'enseignement, des filières et cycles de formation ;
- La production des standards d'évaluation et de certification des institutions de formation, des établissements, des programmes d'enseignement, des filières et cycles de formation ;
- La définition des critères d'évaluation des enseignants, des enseignements et des institutions de formation ;
- L'élaboration des indicateurs de performance des institutions universitaires et de comparabilité des systèmes universitaires.

La DAUQ est composé d'une sous-direction de l'Assurance-Qualité chargée de :

- L'élaboration des normes des programmes d'enseignement ;
- L'élaboration des procédures d'homologation, de validation et d'accréditation des formations et instituts de formation
- La normalisation des procédures relatives à l'organisation des examens et concours ;
- L'élaboration des normes des infrastructures académiques et sociales et des équipements didactiques ;
- La construction des indicateurs d'évaluation des performances et de comparabilité nationale et internationale des instituts universitaires ;
- L'élaboration des référentiels d'accréditation des formations et des instituts universitaire.

Le contexte d'évolution des IES camerounais a amenés ces structures à mettre sur pied des normes pour assurer la pertinence et l'efficacité de la formation en milieu universitaire.

C'est à partir de plusieurs séances de travail débutées en décembre 2013 et clôturées par le premier séminaire national sur les normes organisé par le MINESUP du 13 au 15 mai 2014 que sera édité et rendu public, un document sur les normes universitaires (2015).

Ce document, applicables à tous les Etablissements d'Enseignement Supérieur du Cameroun (EES) précise les missions assignées aux IES, fixées par la loi n°98/011 du 11 avril 1998 portant orientation de l'Education au Cameroun et celle n°005/2001 donnant au système éducatif camerounais de nouvelles orientations à savoir : l'enseignement, la recherche et l'appui au développement.

De plus, ces normes mettent en exergue les modes de gouvernance administrative, financière, numérique et académique que devront respecter chaque IES. Cependant il est annoté qu'il n'existe pas dans ces normes, des procédures et critères d'évaluation internes aux IES.

L'évaluation de la qualité de formation et des enseignements au Cameroun est très récente et ne s'effectue que par des structures externes aux IES. En effet, c'est en 2015 que la DAUQ a produit un référentiel permettant une évaluation externe des IES. Ces référentiels sont consignés dans les Normes Universitaires de 2015 et dans le Rapport général d'Evaluation externe des établissements publics d'Enseignements Supérieurs au titre de l'année 2014-2015.

Ce référentiel repose sur quatre domaines, de manière à embrasser les principaux axes de la gouvernance universitaire :

- L'information et l'accompagnement des étudiants ;
- La gestion de la semestrialisation ;
- La formation ;
- Les droits des étudiants.

Ces domaines ainsi que leurs indicateurs (items) sont représentés dans le tableau ci-après :

Tableau 4 : référentiel des domaines et indicateurs de performances des IES

Indicateurs
A. Informations et accompagnement des étudiants <i>Interaction de l'Université avec le monde extérieur</i>
A.1. Informations sur les formations <i>Marketing des formations offertes</i>
A.1.1.-Des dépliant/prospectus sur les offres de formations de l'établissement sont disponibles

Indicateurs
A.1.2- Les informations sur les offres de formations de l'établissement sont accessibles sur internet
A.1.3- Un livret/guide élaboré par l'établissement est disponible avant la rentrée
A.1.4 Un livret/guide élaboré par l'établissement est distribué gratuitement aux nouveaux étudiants lors de la préinscription
A.1.5- Un livret/guide élaboré par l'établissement est disponible et accessible sur internet
A.2.- Informations/conseils des étudiants sur les métiers <i>Disposition institutionnelle de préparation à l'insertion socioprofessionnelle</i>
A.2.1- Un service d'accueil/orientation des étudiants identifiable et fonctionnel existe au sein de l'établissement
A.2.2- Une base de données actualisée de suivi des diplômés de l'établissement est disponible
A.2.3- Un prospectus/dépliant sur les métiers par filière de formation de l'établissement accessible aux étudiants est disponible
A.2.4- Un chronogramme des activités de sensibilisation des étudiants sur les métiers existe
A.2.5- Une documentation spécialisée et actualisée pour les conseillers d'orientation est disponible
B. Gestion de la semestrialisation <i>Consécration du semestre comme unité d'organisation des enseignements</i>
B.1. Emplois de temps <i>Gestion transparente du volume horaires des filières, des enseignants et occupation optimale des salles disponibles</i>
B.1.1- Les emplois de temps par salle sont affichés à la rentrée et accessibles sur internet
B.1.2- Les emplois de temps par enseignant sont disponibles à la rentrée en version papier
B.1.3. Les emplois de temps par enseignant sont disponibles à la rentrée sur internet
B.1.4- Les emplois de temps par niveau sont affichés à la rentrée en version papier
B.1.5- Les emplois de temps par niveau sont accessibles à la rentrée sur internet
B.2. Liste des étudiants par groupe pédagogique <i>Gestion du parcours de l'étudiant et gestion des effectifs</i>
B.2.1- Une liste, même provisoire, des étudiants par UE est affichée au début du semestre
B.2.2- Une liste, même provisoire, des étudiants est accessible sur internet au début du semestre
B.2.3- Les groupes de TD et TP des niveaux 1 sont fonctionnels avant la troisième semaine après le début du semestre
B.2.4- La date limite des inscriptions administrative et académique aux niveaux 1 est fixée et publiée dès la rentrée
B.2.5- La date limite de paiement des droits universitaires est rendue publique dès la rentrée
B.3. Eléments de fin de formation <i>Promotion des procédures relatives à la systématisation de la diplomation</i>
B.3.1- Les jurys de synthèse ont été organisés à la fin du dernier semestre
B.3.2 Les relevés de notes sont systématiquement mis à la disposition des étudiants à la fin de chaque semestre
B.3.3- Les attestations de réussite sont systématiquement mises à la disposition des étudiants à la fin du semestre
B.3.4- La synthèse des résultats semestriels est accessible sur internet en temps réel
B.3.5- Les documents prouvant la transmission des diplômes à la hiérarchie pour signature sont disponibles à la fin de chaque année universitaire
C. Formation <i>Appréciation de l'arrimage au système LMD</i>
C.1. Supports pédagogiques <i>Suivi de l'exécution effective des programmes des enseignements</i>
C.1.1- Les supports pédagogiques (tout au moins les syllabus) de toutes les UE sont disponibles en version papier au début du semestre
C.1.2- Les supports pédagogiques (tout au moins les syllabus) de toutes les UE sont accessibles sur internet
C.1.3- Le département ou l'établissement a défini un standard de présentation d'un support pédagogique.
C.1.4- Les compétences (ou résultats d'apprentissage) que l'étudiant doit posséder au terme de sa formation sont disponibles par filière en version papier
C.1.5- Les compétences (ou résultats d'apprentissage) que l'étudiant doit posséder au terme de sa formation sont accessibles par filière sur internet
C.2. Dispositifs fiables de suivi de la progression des enseignements <i>Suivi de l'exécution effective des programmes des enseignements</i>
C.2.1- Il existe dans tous les départements ou filières des registres semestriels (cahiers de texte) de suivi de la progression des CM

Indicateurs
C.2.2- Il existe dans tous les départements ou filières des registres semestriels (cahiers de texte) de suivi de la progression des TP et TD
C.2.3- Tous les registres sont tenus par les délégués de niveaux et signés hebdomadairement par un responsable académique de l'établissement
C.2.4- Le rapport synthétique du volume horaire par UE est dressé à la fin de chaque semestre par les responsables académiques de l'établissement
C.2.5- Le rapport synthétique du volume horaire par UE est mis à la disposition de chaque enseignant
C.3. Cadrage de la professionnalisation <i>Promotion des procédures d'exécution effective de la formation au savoir-faire dans les établissements de formation professionnelle</i>
C.3.1- Il existe au moins une convention de collaboration des enseignements entre les milieux socioprofessionnels et l'établissement
C.3.2 Il existe au moins une convention de collaboration des stages entre les milieux socioprofessionnels et l'établissement
C.3.3- Au moins 40% des enseignements se font dans le cadre des TD et TP
C.3.4- L'établissement a recruté au moins un (01) enseignant vacataire dans l'esprit du HDPT (Habilitation à dispenser les enseignements professionnels ou technologiques)
C.3.5- Il existe des mécanismes d'immersion des enseignants dans les milieux socioprofessionnels
C.4.- Elaboration et validation des programmes de formation <i>Elaboration des formations répondant aux préoccupations de la société et validées par l'Institution universitaire</i>
C.4.1- Les PV/CR de consultation des milieux socioprofessionnels lors de l'élaboration des programmes existent
C.4.2- Les PV de validation des programmes par les départements ou filières existent
C.4.3- Les PV de validation des programmes par l'établissement existent
C.4.4- Les PV de validation des programmes existent au niveau de l'Institution universitaire
C.4.5- Les programmes validés par le conseil d'université sont publiés en version papier et sont accessibles sur internet
D. Droits des étudiants
D.1 Droits des étudiants <i>Evaluation de la promotion de la socialisation de l'étudiant au sein du campus</i>
D.1.1- La carte d'étudiant est délivrée à ce dernier aussitôt qu'il a payé les droits universitaires
D.1.2- Il existe des espaces d'accès à internet sans fil (wifi) gratuit pour les étudiants
D.1.3- Il existe un service social d'accueil fonctionnel des étudiants en situation de détresse
D.1.4- Il existe une cellule d'écoute et de dialogue fonctionnelle pour les étudiants
D.1.5- Il existe des offres de couverture sociale pour les étudiants

Source : Rapport général d'Evaluation externe des établissements publics d'Enseignements Supérieurs au titre de l'année 2014-2015 publié en 2015.

Les domaines ainsi que leurs indicateurs présents dans ce rapport n'évaluent pas ou ne cherchent pas à savoir si les IES mettent en place des structures d'évaluation interne, ni en ce qui concerne leurs propres programmes de formations, ni en ce qui concerne les enseignements dispensés.

2.2.2- L'EVALUATION DES FORMATIONS UNIVERSITAIRES

La perspective d'une conception raisonnée de la qualité dans l'enseignement supérieur s'inscrit dans la promotion d'une culture de l'auto-évaluation qui combine des mécanismes externes et internes. L'évaluation des conditions de productions et des services est impératif pour garantir un enseignement supérieur de qualité (Dubois, 1998 ; Bedin, 2009). Chaque université doit, durant son évolution, mettre en place des procédures d'évaluation de ces formations et des produits de ses formations non seulement par elle-même (pour renforcer son

autonomie) mais aussi par des observateurs extérieurs (pour préserver son lien avec les pouvoirs publics et les entreprises). Selon Dubois, « *le modèle le plus propice à la création d'une dynamique de transformations (performance et qualité) dans chaque université publique met en œuvre une évaluation pluraliste (participative et contradictoire), contextualisée (qui tient compte de l'environnement de l'université), dynamique (qui rapporte l'université à ses objectifs et à son histoire), intégrative (qui prend en compte l'ensemble des dimensions et des domaines d'activité), et enfin répétée à échéances régulières* » (1998, p.22).

L'évaluation des universités est portée par une volonté des IES à trouver les voies et moyens d'offrir aux apprenants un enseignement de qualité, vue la forte compétitivité dans les domaines divers. Celle-ci était faite auparavant par des opérateurs publics et privées intervenant soit en amont pour délivrer des habilitations, soit en aval pour distinguer telle ou telle formation au moyen de procédures d'accréditations diverses (Fave-Bonnet, 2006). Mais avec la complexification de procédure causée par les énormes ajustements internes au IES, l'évaluation requiert désormais une « implication plus forte des établissements, qui, pour de multiples raisons, ont besoin de faire la preuve de la qualité de leurs formations et donc de se rendre comparables (ou incomparables) » (Endrizzi, 2014).

Les multiples raisons de cette nouvelle orientation sont : les pressions financières croissantes, du fait de l'évolution sans cesse croissante du nombre d'étudiants, l'augmentation des offres et domaines de formation... c'est dans ce contexte que les pays signataires du Processus de Bologne ont confié à l'ENQA (European Association for Quality Assurance) la charge de préparer un document permettant aux pays de créer leur propre système d'assurance qualité (ENQA, 2014). C'est ainsi qu'une première version a été adoptée en 2005 proposant des principes génériques (European Standard and Guidelines for quality Assurance) laissant aux établissements toute latitude pour définir leurs « standards » et sur les procédures à mettre en œuvre (Endrizzi, 2014). La démarche entreprit vise à mesurer l'adéquation entre les moyens mis en œuvre et les objectifs à atteindre et se décline à trois niveaux : l'évaluation dite interne, l'évaluation dite externe et le fonctionnement des agences nationales.

2.2.2.1- L'évaluation comme principal mécanisme de l'assurance qualité

Le mémoire préparé lors de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) du 29 novembre 2011 présente les différents mécanismes de l'assurance qualité qui sont pour certains externes à l'université et pour d'autres leurs sont internes. Le CRPUQ distingue :

➤ **L'évaluation des enseignements**

Parmi les critères en l'usage dans la littérature de l'évaluation, l'enseignement apparaît sans doute comme celui qui a le plus intéressé la recherche (Bernard, 2011). L'enseignement a été toujours au centre de l'activité universitaire, son aspect central mais aussi transversal dans le contexte universitaire dans la mesure où avec lui on touche aux problématiques des contenus à enseigner et des pratiques pédagogiques mais aussi à la formation des professeurs et à la relation avec les étudiants, sans oublier les moyens, peut expliquer le grand intérêt des chercheurs en évaluation à l'étude des pratiques autour de ce critère. Les enseignements sont régulièrement l'objet d'une évaluation effectuée par les étudiants, à l'aide d'un questionnaire anonyme. Les données découlant de cette évaluation sont utilisées par le professeur pour connaître l'opinion de ses étudiants quant à la qualité de son enseignement et pour l'améliorer (Bernard, 2011).

Cette évaluation des enseignements est organisée de manière à produire des résultats rapides; dès que l'enseignant est saisi de ces résultats, il est en mesure d'apporter des bonifications immédiatement pour garantir que sa prochaine prestation de cours s'en trouve améliorée.

➤ **L'évaluation de la recherche**

La recherche est un des aspects de l'activité universitaire où l'évaluation est omniprésente. Sur le plan des publications scientifiques, qui demeurent une référence importante en matière de productivité et de performance en recherche, les projets d'articles des chercheurs sont soumis à des comités d'évaluation constitués de scientifiques chevronnés qui procèdent à une évaluation à l'aveugle (sans connaître l'identité de l'auteur du projet d'article afin d'éviter toute apparence de conflit d'intérêts). Ces exigeants mécanismes de sélection sont indispensables pour sélectionner les chercheurs qui obtiendront les bourses et subventions qui financent l'essentiel de la recherche universitaire.

2.2.2.2 L'évaluation de l'efficacité de la formation

Selon Gérard (2003, p.115) « *l'évaluation de l'efficacité des actions de formation est aujourd'hui plus que jamais une nécessité évidente. Plus aucune organisation ne peut se contenter de former pour former* ». Cependant il relève que bien que cette méthode soit

indispensable, les IES utilisent rarement ces opérations, qui lorsqu'elles existent, se limitent très souvent à un questionnaire de satisfaction non systématique et rempli rapidement à la fin de la formation, dont les résultats sont généralement pris à la légère. Ce paradoxe existe à cause non seulement de la complexité de l'évaluation des actions de formation, mais aussi à cause du manque d'outils opérationnels d'évaluation.

Une complémentarité et une hiérarchie existent quant aux dimensions à évaluer dans les actions de formation. Gérard propose quatre dimensions :

- L'évaluation des acquis (efficacité pédagogique) : cette évaluation permet de savoir si les objectifs sont atteints, et si les apprenants ont acquis les compétences souhaitées à la fin de leurs formations ;
- L'évaluation de transfert : ici, on cherche à savoir si les compétences acquises pendant la formation peuvent être mises en œuvre dans le monde du travail.
- L'évaluation de l'impact de la formation : celle-ci cherche à savoir si les compétences acquises par les apprenants permettent de faire grandir les organisations qu'ils intègrent par la suite.
- L'évaluation de la pertinence de l'impact : ici, au-delà de chercher à savoir l'impact de la formation, il sera question de savoir si l'évolution engendrée par l'impact peut se poursuivre pendant une longue durée. Il présente ces domaines dans un schéma :

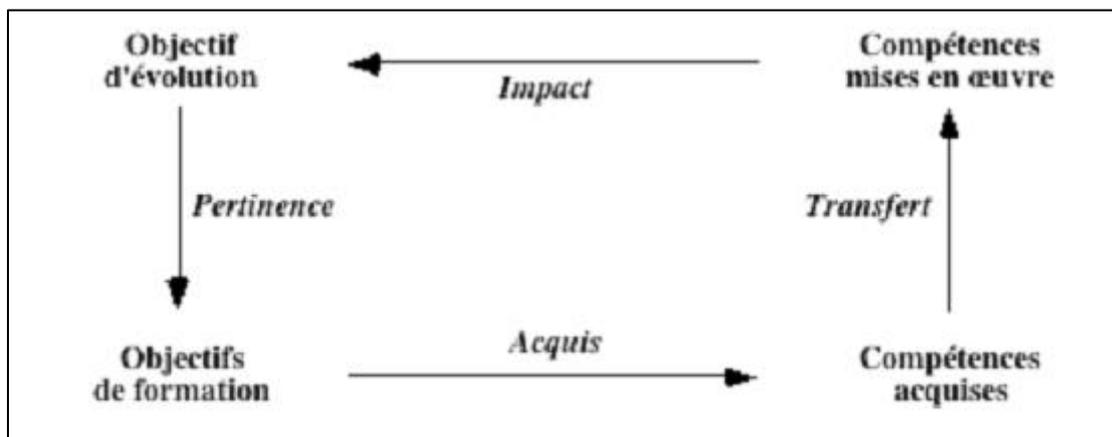


Figure 2 : Evaluation de l'efficacité de la formation selon Gérard (2003)

Cette figure indique que ces évaluations s'appuient principalement sur les objectifs de formation qui doivent aboutir à une évolution d'une organisation donnée. Ainsi, une recherche de la pertinence de la formation va engendrer une évaluation de toutes les étapes franchies par les acteurs.

2.2.2.3- L'implication des étudiants dans l'évaluation des enseignements

A l'origine de l'assurance qualité, c'était au client, d'entreprendre un audit de ses fournisseurs pour s'assurer que les procédures mises en place procurent une garantie suffisante du respect du cahier de charges. Gomez (1994) parle de l'apparition du « client roi ». Ceci dans le but de faire comprendre que chez les industriels, le développement du marché ne pouvait être réel sans la prise en compte des attentes du consommateur. Sa prise en compte permet de réorienter le sens des activités d'une entreprise, car les exigences du client parfois contradictoire avec les contraintes de l'entreprise doivent être gérées.

Dans le cadre du développement du processus d'assurance qualité, les parties prenantes à l'échelle européenne ont reconnu la nécessité d'impliquer activement et pleinement les étudiants à tous les niveaux, y compris dans l'évaluation interne et externe, en tant que membres à part entière des organismes concernés. Hadji (2012) pense que l'évaluation résulte d'une confrontation entre les attentes exprimées sous forme de « critères » et des aspects significatifs du réel traduits en « indicateurs » pour mesurer l'adéquation entre ce qu'on est légitimement en droit d'attendre et la réalité évaluée. Autrement dit, c'est le réalisme des attentes qui doit guider ce sur quoi l'évaluation porte. Ces attentes sont non seulement celles des administrateurs, mais surtout celles des clients (étudiants)

L'évaluation de l'enseignement par les étudiants a ses origines en Amérique de Nord (Chadreau, 2014). Elle s'est beaucoup développée dans les universités américaines, canadiennes, australiennes, anglaises et est considérée aujourd'hui comme l'une des principales formes d'évaluation de l'enseignement supérieur. Utilisée principalement à des fins administratives d'embauche et de sélection des enseignants et d'amélioration de l'enseignement, mais aussi comme information pour choisir les cours ; cette forme d'évaluation reste controversée dans ses objectifs comme dans son utilisation dans la communauté universitaire.

Les travaux du High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2013) montrent l'importance d'une responsabilité collective dans la gestion des établissements universitaires tout en insistant sur le rôle prépondérant des bénéficiaires de la formations c'est-à-dire les étudiants. Ceux-ci, premiers bénéficiaires de la démarche qualité ne peuvent être mis en retrait car c'est avec eux que les IES doivent définir le périmètre des objectifs à atteindre en faisant des évaluations répétées de leur satisfaction.

L'utilisation de questionnaires d'évaluation par les étudiants se généralise et influence l'élaboration des programmes d'étude. Les enquêtes nationales sur les étudiants telles que celles qui sont menées dans les pays européens peuvent également fournir des informations pertinentes pour les étudiants qui s'inscrivent à l'université et pour d'autres intervenants quant à la qualité de l'enseignement qui leur est prodigué.

L'évaluation par les étudiants constitue un indicateur de performance important qui joue un rôle dans le classement et dans l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur et des disciplines dans plusieurs pays. Le point de vue des étudiants sur les enseignements qu'ils reçoivent est un élément fondamental puisqu'ils en sont les principaux destinataires et aussi parce qu'ils apparaissent de plus en plus comme des partenaires de la dynamique de formation.

L'analyse du regard des étudiants est souvent révélatrice d'un profond malaise dans leurs relations avec les enseignants, affectant ainsi l'atmosphère de la classe. C'est ce qui ressort des travaux de Mucchielli (1998) portant sur l'évaluation de la pédagogie par les étudiants du premier cycle de psychologie. Ses travaux ont permis de mettre en exergue un certain nombre de malaises que vivent les étudiants dans le rapport enseignant-enseigné. Les résultats de cette étude incitent à une réflexion critique sur l'ensemble de l'organisation pédagogique des enseignements universitaires. Mucchielli (1998) relève que les étudiants ont généralement une évaluation négative de leur rapport avec les enseignants, qui sont souvent perçus comme froids, hautains, parfois méprisants, dispensant des cours sans se soucier de leur réception.

Plusieurs critiques abondent en ce qui concerne l'évaluation du point de vue des étudiants. Asatsop (2009) révèle que plusieurs chercheurs qualifient ce type d'évaluation de subjective, parce qu'il fait appel aux perceptions des apprenants, ne donnant un caractère objectif qu'à une évaluation menée par un expert. C'est ce qui justifie l'édification d'un ensemble de critères d'évaluation des enseignements du point de vue des apprenants.

2.2.2.4 Les critères d'évaluation des enseignements par les étudiants

De même qu'il existe des référentiels pour l'évaluation des universités par des observateurs externes, il est de même pour l'évaluation des enseignements par les étudiants. Selon Romainville (2009) tout jugement porté sur un enseignement ou sur un programme de formation se réalise en référence à des critères de qualité, explicites ou implicites.

Chemsi, Radid, Sadiq et Talbi (2011) pensent que la qualité de l'évaluation de l'enseignement par l'étudiant ne peut être assurée que si elle repose sur l'objectivation de références, de critères et d'indicateurs partagés, objectivation liée à la conceptualisation des finalités et modalités de l'enseignement et de la formation.

Suite à la revue de la littérature, en référence en particuliers aux travaux de Feldman (1976), Romainville (2009), Chemsi et al. (2011) ont retenu comme pertinentes pour l'évaluation de l'enseignement les dimensions suivantes :

- l'organisation de l'unité de l'enseignement ;
- la pédagogie ;
- relation avec les enseignants ;
- les modalités d'évaluation des étudiants ;
- appréciation globale.

2.2.2.5 Les outils d'évaluation des enseignements par les étudiants :

➤ le questionnaire de satisfaction

Le questionnaire rempli par les étudiants est le moyen d'évaluation le plus répandu pour évaluer l'enseignement des professeurs (Bernard & Bourque, 1999; Donald & Saroyan, 1991). Malgré leur variété, ces questionnaires se présentent généralement sous la forme d'une liste d'éléments avec des échelles de cotation. Les questionnaires de type multidimensionnel contiennent le plus souvent des éléments spécifiques reflétant un ensemble de construits ou de dimensions servant à décrire l'efficacité de l'enseignement et, parfois, des éléments spécifiques et généraux. Ces éléments sont des propositions par rapport auxquelles les étudiants se positionnent sur les échelles correspondantes. Différents degrés d'une échelle correspondant à des valeurs numériques permettent de quantifier les attitudes, jugements ou perceptions des répondants.

Les questionnaires adressés aux étudiants se présentent généralement sous la forme d'une liste d'items spécifiques et des items d'appréciation globale avec des échelles de cotation. Ces items sont des propositions par rapport auxquelles les étudiants se positionnent sur une échelle de Likert comportant une case « sans avis ». Ils comportent aussi souvent des espaces pour que les étudiants puissent exprimer leurs remarques.

Chemsi et al (2011) ont proposé des dimensions et des critères quant à l'évaluation des enseignements :

Tableau 5 : Dimensions et critères choisies pour élaborer le questionnaire d'évaluation des enseignements

Dimensions	Critères	Items
L'organisation de l'unité de l'enseignement.	- Objectifs, Contenu et structure de l'UE. - La charge de travail demandée aux étudiants.	Ex : Les objectifs de l'unité d'enseignement ont été clairement énoncés. Ex : La quantité de travail dans le cours est réaliste adaptable à votre niveau.
Méthodes d'enseignement	- Démarches pédagogiques - Support - Matériel éducatif	Ex : Les démarches pédagogiques (cours magistraux, ateliers, études de cas, ...) utilisées ont suscité votre intérêt.
Relation avec les enseignants	- Interaction avec les étudiants - possibilité d'expression étudiante - disponibilité enseignante	Ex : L'enseignant se montre toujours disponible avec les étudiants qui ont besoin d'aide, conseils, pendant le cours et en
Contrôle de connaissances	- clarté des critères d'évaluation - fréquence et organisation adaptées	Ex : Les modes d'évaluation sont formulées clairement.
Appréciation globale	- Sentiment d'apprentissage	Ex : Ce cours m'a permis de développer l'apprentissage de la matière.

Source :Chemsi et al. (2011)

➤ les entretiens

Les entretiens sont aussi d'excellents outils pour évaluer la satisfaction ou l'insatisfaction des étudiants par rapport à l'enseignement qu'ils reçoivent. Dans ce cadre, les résultats d'entretiens semi directifs menés auprès d'étudiants de différentes filières ont permis de confirmer que l'évaluation des enseignements par les étudiants est un élément incontournable du processus d'amélioration de la qualité. Et, si « les appréciations obtenues restent au niveau des représentations », les résultats peuvent néanmoins être pris en compte pour l'évaluation de l'enseignement, car « les étudiants [...] raisonnent et agissent à partir de leurs représentations » (Chemsi et al., 2011, p16).

L'utilisation de la démarche qualitative dans la mesure de la qualité perçue ou de la satisfaction peut se faire principalement en deux temps forts : Une phase exploratoire et une phase d'approfondissement. La phase exploratoire permet d'identifier et de comprendre les attentes des utilisateurs et de définir les composantes de la satisfaction. Cette phase permet de déterminer les différents éléments importants pour l'utilisateur. La phase d'approfondissement des résultats de la mesure est plus restreinte. Elle a pour but de

compléter les résultats quantitatifs obtenus. Pour des raisons de coût, cette phase n'est pas très souvent effectuée. Différents éléments sont nécessaires à la réalisation de la démarche qualitative : l'échantillonnage, le mode d'entretien de recueil de données, la retranscription.

2.3- LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES A L'UNIVERSITE

Selon Morandi et La Borderie (2006, p.11), « *l'objet de la pédagogie ce n'est ni l'enseignant, ni le savoir, ni l'élève, mais l'activité qui les réunit [...]. La pédagogie traite des choix méthodiques du maître, des conditions d'acquisition des savoirs et des compétences, des besoins des élèves, du fonctionnement du groupe* ». Selon ces définitions, la pédagogie a pour intention le transfert des savoirs aux apprenants grâce aux actions de « médiation » de l'enseignant.

La pédagogie universitaire fait l'objet depuis maintenant plusieurs décennies d'une remise en question de la part des acteurs de l'institution mais également de la communauté scientifique. Déjà en 1964 Bourdieu et Passeron mentionnaient le fait que la pédagogie universitaire se caractérisait justement par son absence de pédagogie. En 1990, Bireaud dénonce quant à elle un enseignement prenant considérablement appui sur un modèle traditionnel de plus en plus « inadapté », voire même « inadéquat ». Cette auteure, va même jusqu'à évoquer un certain « immobilisme pédagogique ». Plus récemment, Bertrand (2014), dans un rapport relatif à la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur, mentionne que le passage au système LMD n'a pas engendré de véritable remise en cause du modèle transmissif, cela alors même qu'il considère que les dispositifs de formation devraient davantage reposer sur une approche d'apprentissage centrée sur l'étudiant. Il ajoute même que « de nouvelles pratiques d'enseignement et d'apprentissage sont nécessaires ».

La pédagogie s'opérationnalise par un ensemble de pratiques appelées : pratiques pédagogiques. Selon Bru (2006), elles se présentent comme toutes les actions mises en œuvre par l'enseignant, de manière plus ou moins consciente, en vue de faire acquérir des connaissances aux étudiants. De ce fait, nous identifions la façon qu'a l'enseignant de transmettre le cours, sa clarté dans sa manière de le faire, ainsi que son organisation du cours, parmi les dimensions se référant aux conditions cognitives mises en place par l'enseignant

➤ **La façon de transmettre le cours** fait référence à la manière dont l'enseignant s'appuie sur des supports en vue de communiquer le cours (lecture de feuilles, dictée du cours ...), au rythme du cours ainsi qu'à l'emploi de pratiques telles que l'humour, le récit d'anecdotes ou encore l'utilisation d'exemples. Cette dimension se rapproche par certains points de celle liée à la clarté. Cette dernière a trait tout autant aux pratiques destinées à faciliter l'appréhension du cours et la prise de notes par l'étudiant (dictée du cours, reformulation, accent mis sur les points principaux du cours, explicitation des nouveaux termes techniques utilisés...), qu'aux pratiques mises en œuvre pour appuyer les étudiants dans leur travail personnel (explicitation des modalités d'examen, consignes de travail).

➤ **L'organisation** désigne pour sa part la manière dont l'enseignant planifie les séances et articule les savoirs pour les faire acquérir aux étudiants (présentation du but du cours, récapitulatif de ce qui a été vu la fois précédente, gestion du volume horaire, alternance entre cours magistral et travail individuel...). L'organisation du cours est en cela également relative aux conditions temporelles que l'enseignant se doit de mettre en place.

➤ **Le matériel** utilisé par l'enseignant reprend les conditions pareillement nommées par Bru. Il fait référence aux supports de cours employés par l'enseignant.

➤ **Les interactions avec les étudiants et l'attitude de l'enseignant** sont des dimensions que nous prendrons également en considération car elles permettent de se pencher notamment sur l'aspect relationnel évoqué par Bru (2006). Les interactions peuvent être considérées sous plusieurs angles : celui de leur fréquence et celui du motif de ces interactions. Cette dimension a d'ailleurs été particulièrement mise en relief par Clanet (2001), puisque celui-ci s'est penché autant sur les interactions à l'initiative de l'enseignant, que celles à l'initiative de l'étudiant. Enfin, l'attitude constitue sans doute la dimension la plus subjective des pratiques. Elle concerne tout autant la manière qu'a l'enseignant de s'exprimer, que ses déplacements dans l'amphithéâtre ou encore sa conduite corporelle (gestes, mimes).

L'étude de Parpette (2002) s'est intéressée à l'impact de la prise de notes des étudiants sur la manière dont l'enseignant construit son discours. Cette recherche la conduit à qualifier le cours magistral de discours « oralographique », dans la mesure où il met face à face un enseignant orateur et des étudiants scripteurs. Elle observe que l'enseignant est le seul individu qui parle, les rares interventions des étudiants ne constituent que des «

parenthèses » dans le déroulement du cours et « ne sont pas constitutives de l'organisation discursive du cours ».

D'autres travaux ont mené à une description plus fine des pratiques des enseignants. C'est dans ce cadre que Clanet (2001) s'est fixé pour objectif d'identifier la nature des « organisateurs des pratiques enseignantes en première année universitaire ». L'interrogation de 116 enseignants par questionnaire a permis à ce chercheur de mieux cerner les pratiques que les enseignants déclarent mettre en œuvre durant leurs cours (pratiques déclarées), contrairement aux « pratiques constatées », autrement dit celles véritablement employées par les enseignants. Clanet a mis en place un « dispositif étudiant-pilote », à travers lequel des étudiants témoins de la situation pédagogique recueillaient des informations, cela munis d'une grille d'observation. Les résultats obtenus concernant les cours magistraux le conduisent à révéler qu'il existe une réelle variété des pratiques enseignantes au premier cycle dans les filières dites de masse. Certes, l'exposé oral de l'enseignant durant son intervention reste la forme d'enseignement la plus couramment utilisée. De plus, les séquences durant lesquelles l'enseignant organise le travail des étudiants sont très peu nombreuses. Clanet montre néanmoins que plusieurs « familles de pratiques » peuvent être usitées dans le cadre d'un même type de cours, dans une même filière. C'est ainsi par exemple qu'en arts et lettres est mobilisée lors des cours magistraux, la « conférence sans interaction » dans 59% des situations observées et la « conférence avec interaction » dans un peu plus d'un tiers des situations. Dans une moindre mesure (5%) une autre famille de pratiques regroupe les cours durant lesquels ce sont les étudiants qui travaillent. De même, en psychologie, la conférence sans interactions est de mise pour 43% de cours observés et celle avec interactions pour 55%. La réalisation d'une tâche de la part de l'étudiant à partir d'un document écrit n'a été observée que dans 2% des situations. Enfin Clanet repère en Science de la Vie et de la Terre, seulement deux familles de pratiques : la conférence sans interaction qui est de nouveau majoritaire (59%) et la conférence avec interactions (45%). Il conclut de ce fait une réelle variété des pratiques enseignantes. Celle-ci est mise en avant dans le tableau synthétique qu'il réalise et dans lequel les pourcentages correspondent à la proportion de cours observés :

Tableau 6 : Etude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université

Sciences de la vie et de la terre (SVT)				
24%	8%	21%	32%	15%
Exposé oral de l'enseignant. Ce cours entraîne un travail particulier difficile. Les étudiants n'ont pas tout compris. La demande des étudiants est de répéter. Réponses brèves. La prestation de l'enseignant a déçu.	Certaines des conditions matérielles sont mauvaises. Exposé oral de type conférence (pas de plan écrit). Les étudiants n'ont pas repéré les points essentiels. Pas d'interaction.	Les réponses de l'enseignant (répéter) sont intéressantes (compréhension de tous). Les étudiants sont satisfaits. Ils ont tout compris. La prestation de l'enseignant a plu. L'ambiance était agréable.	La conférence dans de bonnes conditions matérielles.	Les étudiants écoutent. Pas d'interaction. Ce cours n'ouvre pas sur un travail particulier.
Administration économique et sociale (AES)				
25%	11%	5%	35%	24%
La conférence. Peu d'échanges, réponses brèves. Ambiance agréable.	Utilisation de techniques pédagogiques (audiovisuelles, facilitant la prise de notes, plan écrit, etc.) Certaines conditions matérielles n'étaient pas bonnes. Encouragements à l'expression.	L'enseignant organise clairement le travail des étudiants (en groupes au départ). Les étudiants expérimentent, résolvent, questionnent. Utilisation de photocopies. Travail sur le raisonnement.	La conférence sans interaction et dans de bonnes conditions matérielles.	Mauvaises conditions matérielles. Les étudiants n'ont pas tout compris. Ce cours leur a déçu, ils sont insatisfaits de son organisation. Pas d'interaction.
Psychologie				
2%	12%	31%	44%	11%
Le cours dure plus de 150 min, les étudiants travaillent sur un photocopié.	Exposé oral (>120min), au tableau. Pas d'interaction.	Le monologue, la conférence. Pas d'interaction.	La conférence avec de rares interactions.	La conférence interactive, dans de mauvaises conditions matérielles et dans une mauvaise ambiance.

Source : Clanet (2001, p.345)

On constate à travers ce tableau que les pratiques pédagogiques pouvant s'apparenter aux méthodes actives semblent peu employées par les enseignants de l'enseignement supérieur. Mais elles n'en sont pas pour autant moins variées et diffèrent notamment en fonction de la filière d'études.

- **L'influence des pratiques pédagogiques sur les étudiants**

Plusieurs auteurs se sont penchés sur la question de l'influence des pratiques pédagogiques des enseignants sur les apprentissages des apprenants. Ceux-ci (Romainville,

2009; Fave-Bonnet, 2006) sont unanimes sur le fait que les actions de l'enseignant ne sont pas sans effet auprès des étudiants.

Sur le plan motivationnel, l'étudiant n'est pas le seul responsable de son engagement et de sa persévérance dans l'effort. Certains facteurs relatifs au contexte d'apprentissage sont sans doute importants. C'est le cas des attitudes des enseignants, leurs façons de dispenser les cours, leurs personnalités...

De plus, l'université est généralement pour les nouveaux venus, un lieu totalement étrange et différent des établissements secondaires. Selon Erlich (1998), en dehors des l'administration, les emplois du temps, les débouchés, les examens ou encore de l'orientation, qui sont vivement critiqués par les étudiants, les enseignants sont généralement pointés du doigt. Ceux-ci déplorent entre autre la « *distance physique et morale* » (Erlich, 1998) qui s'institue entre eux et les enseignants. Mucchielli (1998) effectue le même constat. Il relève que 42% des étudiants de psychologie interrogés dans le cadre de sa recherche citent le « *contact avec les enseignants* » parmi les difficultés rencontrées à l'université.

Nombreux sont ceux à éprouver un « sentiment de délaissement » à leur entrée à l'université (Felouzis, 2001a). Certains se sentent même méprisés par leurs enseignants (Mucchielli, 1998). D'après les résultats de ce dernier, 35% des étudiants ont une mauvaise estime de leurs enseignants. Parmi ceux-ci, ils sont même 25% à trouver l'enseignant « *froid voire méprisant* ». Comme l'explique Felouzis (2001a), les nouveaux arrivants à l'université ont « le sentiment que le rapport pédagogique est en quelque sorte rompu par des attitudes qui dévalorisent les étudiants ». Les étudiants déplorent des stratégies de découragement qui consiste à leur dire que seule une minorité parviendra à la réussite. Tous ces discours ne sont pas généralement favorables à l'engagement de la majorité des étudiants, même si seulement une minorité voit en cela des stimuli pour redoubler d'ardeur au travail.

Malgré cette appréciation généralement sombre des enseignants, les étudiants ont généralement une grande admiration pour les enseignants du supérieur, surtout en ce qui concerne leur parcours académique (Felouzis, 2001a). On peut donc comprendre que ce ne sont pas les enseignants en tant que tels qui sont mis en cause, mais les facteurs relatifs aux cours, aux activités pédagogiques qui sont à l'origine de la démotivation de certains étudiants.

A cet effet, c'est généralement le cours Magistral qui fait objet de critiques. Les enseignants lors des cours magistraux selon Rayou (1999) se préoccupent d'accrocher leur auditoire par de beaux et longs discours, ils sont pour cela considéré comme des machines à parler et leurs discours se font dans le « vide ». Certains étudiants pensent que les enseignants lors de ce type d'exercice confondent d'interlocuteur, croyant être devant une assemblée de compères savants, avec lesquels ils parleraient le même langage.

Soulié (2002), après avoir invité des étudiants en première année de sociologie à évaluer leur formation, constate que les étudiants mécontents vis-à-vis de leur formation ont deux fois plus souvent que les autres réclamé un changement de pratiques pédagogiques de la part de leurs enseignants. Ils ont notamment émis le souhait de voir leurs enseignants ralentir, répéter et même dicter plus souvent le cours. On peut alors supposer que ces pratiques les conduiraient à une plus grande motivation. On constate là une certaine convergence avec les résultats de Rayou (1999). Les deux recherches aboutissent au constat d'un reproche fait aux enseignants de ne pas suffisamment prêter attention à leur public et de dispenser le cours de telle façon que les étudiants ont en réalité du mal à le suivre et à prendre des notes.

- **Les attentes des étudiants vis-à-vis des enseignants**

Bédard et Viau (2001) dans leur étude ont demandé aux étudiants de première année de citer quelques compétences pédagogiques qu'ils attendaient des enseignants. Les quatre principales compétences attendues d'un enseignant « idéal » mis en exergue dans cette étude sont :

- La mise en place d'activités suscitant l'intérêt pour les cours chez les étudiants,
- Créer des liaisons constantes entre les cours et le monde de la profession en utilisant fréquemment des exemples et des mises en situation,
- Considérer les notes d'évaluation comme des aides à l'apprentissage et non comme des moyens de contrôle administratif,
- Expliquer clairement les objectifs à atteindre et les démarches à suivre lors des cours.

A travers les deux premières compétences citées, on constate que les étudiants souhaiteraient en réalité que les enseignants, à travers leurs pratiques, les aident à améliorer leur perception de la valeur de l'activité. Or, on sait maintenant que cette perception joue un rôle capital sur la motivation. La troisième compétence que les étudiants aimeraient

voir posséder leurs enseignants se rattache aux pratiques évaluatives de l'université. L'évaluation y est principalement sommative et a une fonction certificative. Des résultats dépendent la réussite et en quelque sorte l'avenir de l'étudiant. Mais, les jeunes entrants à l'université préféreraient plutôt voir leurs enseignants mettre en œuvre une évaluation formative, c'est-à-dire qui leur permette de réajuster et de réguler leur travail d'apprentissage.

En conclusion, les différents travaux mentionnés dans cette partie laissent à penser que les enseignants, au travers de leurs pratiques pédagogiques, peuvent contribuer à expliquer le comportement des étudiants en termes de motivation.

De manière générale, l'analyse des écrits nous a permis de comprendre l'importance de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, ceci par l'utilisation de l'évaluation comme étant la démarche la plus appropriée pour estimer l'efficacité des services rendus par un IES. De plus, le point de vue des étudiants, considéré comme le principal récepteur des services offerts par les IES, a été révélé comme fondamental pour donner une appréciation sur la qualité de la formation. Cependant, écrits portant sur l'évaluation du point de vue de l'étudiant camerounais sont absentes. Il nous revient ainsi d'enrichir la littérature sur les perceptions des étudiants camerounais en ce qui concernent l'enseignement reçu dans les IES en général et sur les pratiques pédagogiques des enseignants en particulier.

CHAPITRE 3 : INSERTION THEORIQUE

Une étude s'appuie généralement sur un ensemble de théories et/ou de modèles pouvant permettre d'expliquer le problème posé. La théorie est donc une proposition ou un ensemble de propositions sur le réel qui n'apas encore été prisen défaut. Elle est un discours cohérent, une formulation de la relation entre les phénomènes, s'appuyant sur les faits connus et qui n'est pas contredit.

La théorie permet de donner un sens aux observations faites sur le terrain.

On s'attend à ce qu'elle permette de faire des déductions non observables de prime abord, à partir de données objectivement observables. Forcé est de souligner que la théorie dans la recherche sert non seulement de modèle explicatif du phénomène étudié, mais aussi de fondement quant à l'interprétation des résultats obtenus. La théorie est aussi un ensemble d'idées, des concepts abstraits, plus ou moins organisés, appliqués à un domaine particulier.

Pour ce faire, nous avons eu recours au modèle de la qualité perçue de Parasuraman, Zeithaml et Berry (1985, 1988) et à la théorie de la satisfaction.

3.1- LE MODELE DE LA QUALITE PERÇUE

Asatsop (2009) voit une différence entre la qualité perçue par le client et celle objective pouvant être contrôlée par les experts. Pour Grönroos (cité par Asatsop, 2009, p145), «*la qualité perçue de service est le résultat d'une comparaison entre les attentes du client et ses expériences réelles d'un service*». La qualité perçue est la «*confrontation entre la perception qu'a le consommateur de la qualité de service rendu et ses attentes préalable vis-à-vis de cette prestation.*» (Parasuraman et al, 1988, p.5).

Dans le cadre de ce travail, ce modèle théorique permet de comprendre comment l'étudiant, principal client de l'offre d'enseignement, compare ce qu'il pense de l'enseignement prodigué par l'enseignant et les attentes qu'il avait vis-à-vis de lui au début de la formation.

Grönroos (1984) a proposé un modèle d'évaluation de la qualité de service basé sur le processus et sur le résultat. La qualité technique renvoie au résultat du service, et la qualité fonctionnelle renvoie à la manière dont le service est rendu (le processus). A ces deux aspects, Rust et Oliver (1994), ajoutent un troisième aspect qui est l'environnement dans lequel le service est rendu. Ces modèles ne sont pas des outils de

mesure. Ils ne rendent pas compte de l'ensemble de services dans leur complexité. Parasuraman, et al. (1985, 1988) ont proposé quant à eux, un modèle et une échelle de mesure de la qualité de service à cinq dimensions de services.

Le modèle de qualité perçue proposé par Parasuraman et al. (1985, 1988) est repris ci-après. L'intérêt du modèle est de nous fournir les déterminants de la qualité perçue de service global. Ces déterminants sont calculés à partir de la confrontation entre les attentes et les performances perçues.

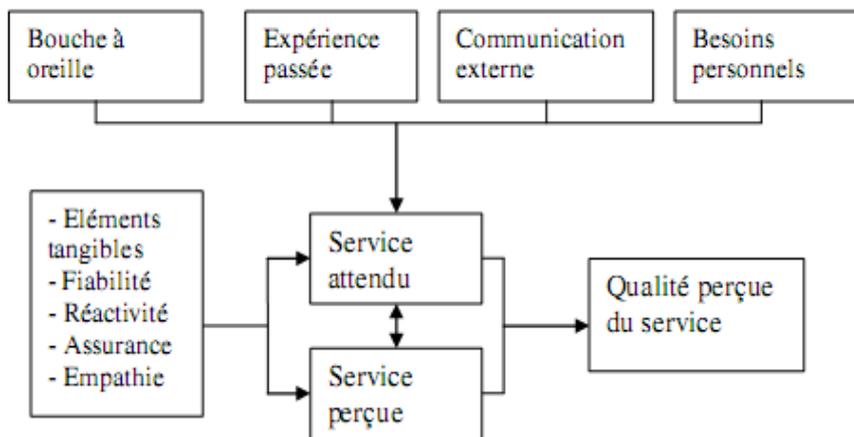


Figure 3 : Le modèle de qualité perçue proposé par Parasuraman et al. (1985, 1988)

Dans une première recherche exploratoire menée par Parasuraman et al. (1985), 10 dimensions ont été définies comme les critères utilisés par les consommateurs pour évaluer la qualité de service : éléments tangibles, fiabilité, serviabilité, communication, crédibilité, sécurité, compétence, courtoisie, compréhension du consommateur et accessibilité.

3.1.1- Impact de la qualité perçue sur la satisfaction

La revue de la littérature nous permet de savoir que le sens de la relation entre qualité perçue et satisfaction dépend du niveau auquel se situe la mesure des deux concepts. Dans notre analyse, nous considérons la satisfaction comme une évaluation globale découlant de l'évaluation de la qualité perçue de l'enseignement au niveau de l'enseignant. Le lien de causalité adopté est donc :



Ce lien de causalité explique pourquoi il est difficile pour un individu d'être satisfait d'un produit dont la qualité n'est pas appréciée. Ceci revient à comprendre aussi pourquoi un étudiant ne peut ressentir une satisfaction significative si la qualité qu'il perçoit des apprentissages n'est elle-même significative. Le niveau de satisfaction sera alors fonction de la valeur attribuée à la qualité du produit.

3.1.2- Rôle de certaines variables modératrices sur la qualité perçue et la satisfaction

3.1.2.1- Rôle de la motivation

La motivation est un concept initialement développé en psychologie et en sociologie. Fréquemment abordé avec la notion de satisfaction, elle se distingue de la satisfaction par le fait qu'elle se situe en amont de l'expérience quand la satisfaction découle de l'expérience (Asatsop, 2009). Elle occupe une place importante et peut avoir un rôle de contrôle sur la qualité perçue et la satisfaction. Ainsi, la motivation qu'un étudiant possède au début de sa formation aura un impact sur la façon dont cette formation sera perçue, ce qui induira un certain niveau de satisfaction.

3.1.2.2- Rôle de l'attitude initiale vis-à-vis des enseignants

L'attitude initiale peut être définie d'après l'étude réalisée par Allport (1935) comme une prédisposition qui permet de répondre de manière favorable ou défavorable à une classe d'objets de manière constante. Les prédispositions initiales favorables ou défavorables vis-à-vis des enseignants peuvent influencer la qualité perçue et la satisfaction vis-à-vis de leurs enseignements.

3.1.2.3- Rôle de l'expérience antérieure

L'expérience de consommation est une variable qui contribue à la formation des attentes. Les attentes sont des standards de comparaison sur lesquels se fonde l'évaluation de la qualité perçue (Asatsop, 2009). Les attentes, précédant l'expérience, sont modifiées au cours de l'expérience et c'est sur cette nouvelle base que le service est évalué. La qualité perçue avant la formation est différente de la qualité perçue pendant la formation et de la qualité perçue après la formation. En effet, chaque expérience crée

ses propres standards et modifie les attentes précédentes. L'idée qu'un étudiant a de son enseignant avant de commencer la formation est souvent différente de celle qui aura lors des phases d'échanges, ce qui peut modifier son opinion de celui-ci après la formation.

La prise en compte de toutes les variables modératrices dans le modèle de la qualité perçue peut être représentée comme suit :

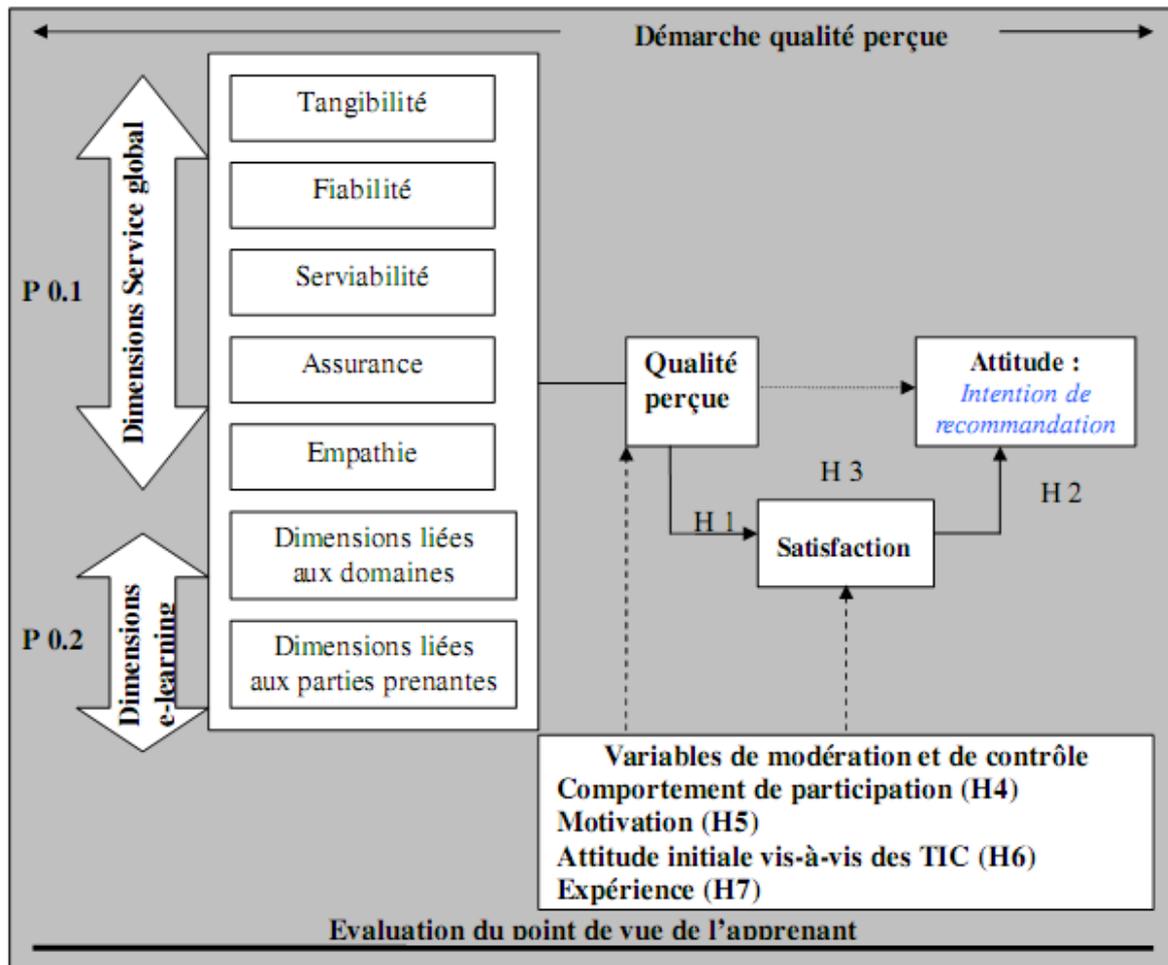


Figure 4 : variables modératrices de la qualité perçue sur la satisfaction (Asatsop, 2009).

3.1.3- Evaluation de la qualité par la perception du client

L'évaluation de la qualité perçue dans les services peut se décliner selon deux approches. Elle peut être réalisée selon un modèle de mesure dont le but est de définir les principaux indicateurs ou déterminants de la qualité perçue à travers la construction d'une échelle de mesure. Elle peut également être réalisée en fonction des variables de l'évaluation. Ces approches se fondent sur les travaux d'origine américaine (Parasuraman et al., 1985, 1988) et les développements de l'école nordique du marketing de services (Grönroos

1984 ; Rust & Oliver, 1994). Dans l'approche américaine, les modèles permettent d'effectuer une évaluation de la qualité perçue par des dimensions. Les modèles développés par l'école nordique permettent d'évaluer la qualité perçue en faisant une distinction entre le processus et le résultat de la prestation. Ces deux principales approches proposent des modèles généraux d'évaluation de services. A partir de ces travaux, d'autres modèles plus spécifiques à certains champs de services ont été réalisés.

3.1.3.1- Modèle d'origine américaine : approche synthétique par les « domaines » de la qualité

Les travaux d'origine américaine sur l'évaluation de la qualité de services mettent l'accent sur l'identification des attentes des clients en fonction des champs ou domaines de la qualité. Ces attentes sont des attributs recherchés par le client. Leur identification permet de définir les dimensions de qualité sur lesquels le service concerné est évalué.

Le modèle SERVQUAL de Parasuraman et al. (1985, 1988) que nous avons décrit plus haut est le plus développé dans cette approche. Dans ce modèle, la qualité perçue est envisagée comme l'écart entre le niveau de service attendu et les perceptions des consommateurs par rapport aux performances du service reçu. Ces écarts sont calculés sur la base des déterminants de qualité constitués de cinq dimensions : tangibilité, fiabilité, réactivité, assurance, empathie. Plusieurs antécédents concourent à la formation des attentes. Le bouche à oreille, l'expérience passée, la communication externe et les besoins personnels influence le niveau d'attente initial.

3.1.3.2- Modèles de la dualité *Processus / Résultat*

Cette approche fait une distinction entre la qualité du processus et la qualité du résultat de la prestation. Le processus correspond à l'ensemble des activités qui contribuent à la réalisation de la prestation. Le résultat quant à lui est le service stricto sensu dont l'évaluation peut être faite à court terme ou à long terme (Jougleux, 2005, 2006). C'est ce qui reste au client lorsque le processus est terminé.

Le modèle proposé par Grönroos (1984) permet ainsi d'évaluer la qualité technique qui correspond au résultat et la qualité fonctionnelle qui correspond au processus. Il est présenté dans le schéma suivant :

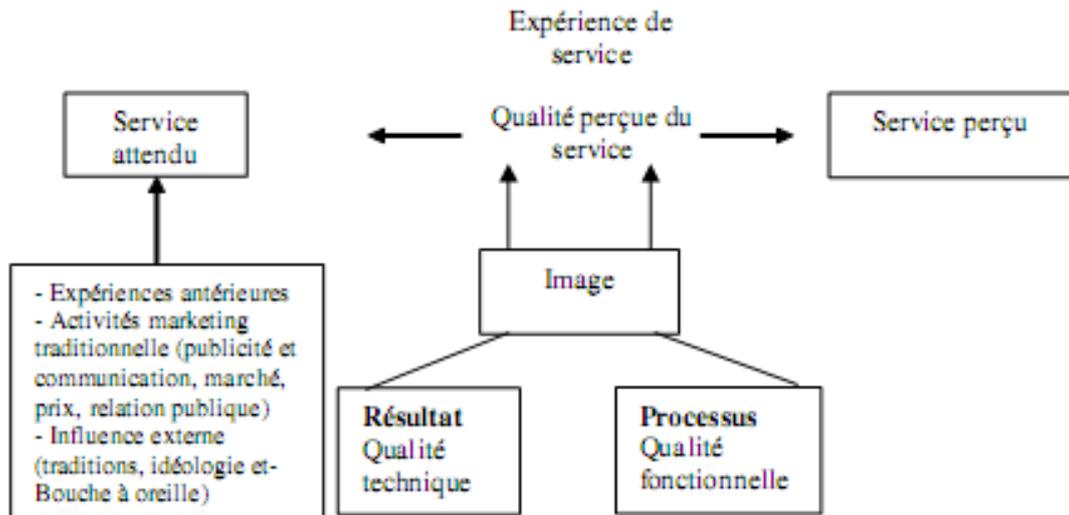


Figure 4 :Modèle de la qualité de service de Grönroos (1984)

D'après ce modèle, la qualité perçue d'un service donné est la conséquence d'un processus d'évaluation dans lequel un consommateur compare ses attentes avec sa perception du service rendu. Il confronte le service perçu au service attendu. Le service attendu est d'une part influencé par les activités marketing de l'entreprise. Ces activités dont le but est de délivrer une promesse influence les attentes des clients et ont un impact sur le service attendu. D'autre part les influences externes ont également un impact sur le service attendu. L'image de l'organisation est construite par la qualité technique et la qualité fonctionnelle de ses services. Cette image est le résultat de la manière dont les clients perçoivent l'organisation.

3.1.3.3- L'évaluation des écarts de non qualité

L'évaluation de la qualité peut se faire à travers l'analyse des écarts de non qualité. Cette démarche diffère de l'approche focalisée sur la qualité perçue par le client (Jougleux, 2005). Elle apporte une réponse à la question du management de la qualité. Le modèle des écarts de qualité est un levier d'action pour fournir la qualité au client. La non qualité s'explique d'après ce modèle par le cumul de distorsions successives à différents niveaux de l'organisation. Développer une démarche qualité revient à identifier l'origine des écarts et les moyens de les supprimer. Les écarts peuvent donc être détectés lors des phases de conception, de production ou réalisation du service. Le modèle d'écarts le plus utilisé est proposé par Berry, Parasuraman et Zeithaml (1990).

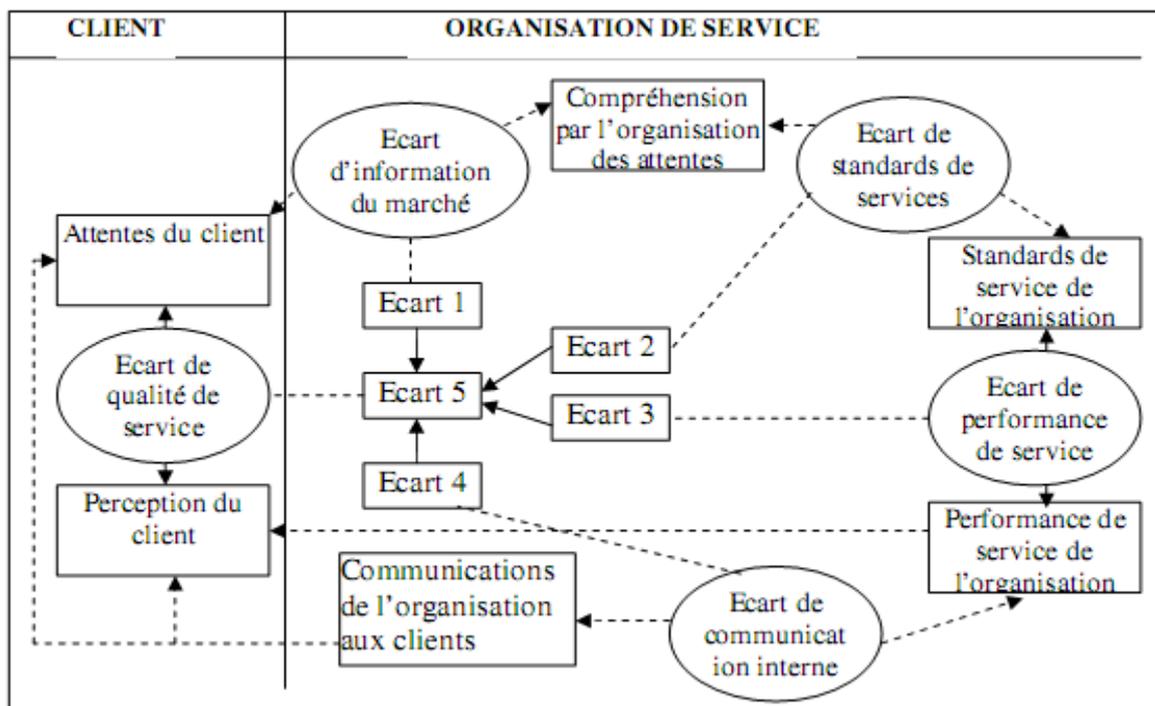


Figure 5 : Modèle d'écart de qualité de service. Le modèle initial proposé par Berryet al. (1990) a été revue par Parasuraman (2002)

Ce modèle distingue la sphère du client de la sphère de l'organisation de service. Les écarts sont localisés dans la sphère de l'organisation et de ses activités. L'écart N°1 traduit le décalage qu'il y a entre les attentes du client et la compréhension par l'organisation de ces attentes. Cet écart va se répercuter sur l'écart N°2 qui est dû à la définition des standards de service ne correspondant pas aux attentes du client. Dans le cas où l'entreprise a bien compris les attentes du client, l'écart N°2 peut provenir de la mauvaise traduction de ces attentes en standards de service. L'écart N°3 quant à lui découle de la différence entre l'engagement de l'entreprise et ses performances réelles. La qualité voulue ne correspond pas à la qualité réellement offerte. La communication aux clients différente des réalisations de l'entreprise est à l'origine de l'écart N°4. Le dernier écart est l'écart de qualité de service. La responsabilité de cet écart est partagée entre l'organisation et le client. La communication de l'organisation a un impact sur la perception de la qualité par le client et modifie ses attentes initiales. La différence entre les attentes du client et sa perception détermine l'écart de qualité de service. L'ensemble des écarts accumulés par l'organisation au cours du cycle de qualité contribue à agrandir cet écart.

3.2- THEORIE DE LA SATISFACTION

C'est Cardozo dans ses travaux en 1965 qui met en évidence pour la première fois le concept de satisfaction. Par la suite, de nombreux travaux (Mano & Oliver, 1993 ; Oliver & Desarbo, 1988) se sont succédés pour mesurer la satisfaction dans le cadre des services rendues par les organisations.

La théorie de la satisfaction vient dans le cadre de ce travail mettre en exergue l'aspect subjectif de l'évaluation. Bien que l'évaluation serve au final à améliorer la qualité des offres des universités envers les étudiants et le monde du travail, elle permet en même temps, de mesurer le degré de satisfaction ou d'insatisfaction par rapport à ce qu'ils reçoivent. C'est l'état de satisfaction ou d'insatisfaction du client qui amènera l'entreprise à améliorer ses produits.

3.2.1- Définition de la satisfaction

Entreprendre une définition de la satisfaction n'est pas une entreprise facile. Déjà, les auteurs ne se sont pas toujours accordés sur ce concept. Certains l'on définit selon sa nature, pendant que d'autres se sont intéressés à la satisfaction comme résultat d'un processus.

3.2.1.1- La satisfaction comme émotion

L'aspect affectif de la satisfaction trouve son essence dans les travaux de psychologie qui ont développé différents modèles d'émotion. Izard (1977) propose 10 émotions basiques sur la base desquelles la dimension affective de la satisfaction a été définie dans l'expérience de consommation. Ainsi, dans ses travaux de 1987, Westbrook développe à partir de ces émotions basiques deux facteurs : l'affect positif (joie, intérêt...) et l'affect négatif (colère, dégoût...). Plus tard, Westbrook et Oliver (1991) démontrent que les émotions négatives et positives expliquent 40 à 45% de la variance de la mesure de la satisfaction. Ils établissent ainsi le lien de la satisfaction avec les émotions en révélant le lien entre l'éveil des émotions pendant l'expérience de consommation et la réponse de satisfaction. Oliver (1989) a développé une perspective théorique sur l'affect lié à la consommation. A partir des travaux de Weiner (1985) sur la théorie de l'attribution (présenté dans la dimension cognitive de la satisfaction) en psychologie sociale, Oliver (1989) décrit comment l'affect du consommateur peut survenir comme étant « dépendant de l'attribution ».

Certaines émotions sont visibles et mesurables chez les étudiants lorsqu'ils font face à un enseignant. C'est ainsi que la manifestation d'une joie et de l'intérêt pour le cours peut indiquer un degré élevé de satisfaction vis-à-vis de l'enseignant et de son cours, cependant, le rejet, la colère, expriment des insatisfactions vis-à-vis de l'enseignant.

3.2.1.2- La satisfaction comme processus cognitif

Deux théories peuvent être analysées pour comprendre ce processus cognitif de la satisfaction.

- **La théorie de la disconfirmation des attentes.**

D'après cette théorie, la satisfaction se forme par la comparaison des qualités perçues du produit avec les attentes initiales. Le modèle conceptuel de Cadotte et al. (1987) repris ci-dessous permet de voir sur deux périodes le processus de disconfirmation des attentes.

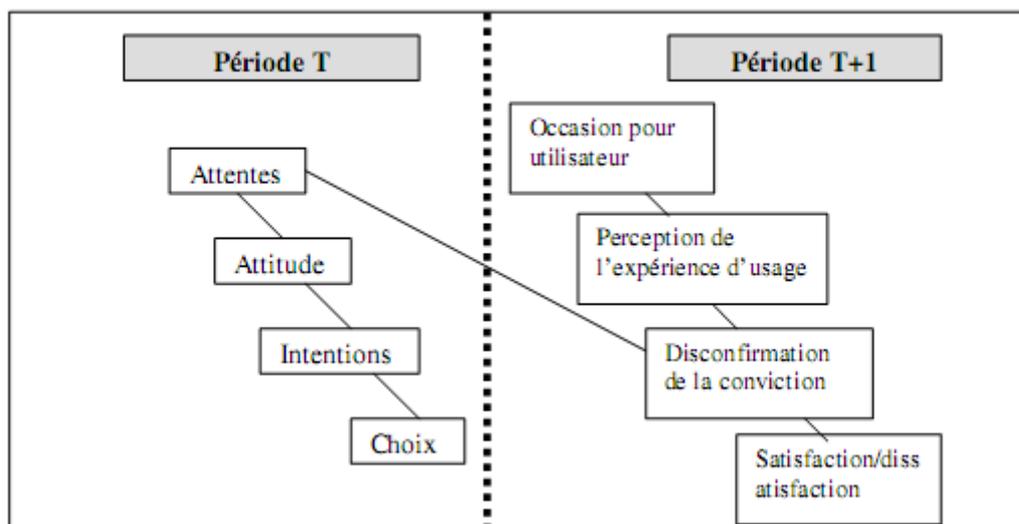


Figure 6 : Modèle de la disconfirmation des attentes de Cadotte et al. (1987)

Il est important par exemple de tenir compte de la relativité du concept d'attente dans la réponse de satisfaction. Un étudiant avec des attentes élevées peut ne pas être satisfait par l'enseignement prodigué par l'enseignant tandis que, un étudiant avec des attentes moins élevées en serait assez satisfait.

- **La théorie de l'équité.**

Issue de la psychologie sociale, elle se base sur la valeur de l'objet de la satisfaction dans une situation d'échange.

L'équité se définit comme le rapport entre les coûts engagés et les bénéfices attendus de la transaction. Ainsi, selon la théorie de l'équité, la satisfaction d'un étudiant par rapport aux enseignements qu'il reçoit est donc fonction de ses investissements en termes de finances, temps, engagement... La satisfaction sera grande si, après avoir comparé ses investissements pour sa formation et les enseignements reçus, l'apprenant estime que ses investissements sont minimales. Par contre, un enseignement considéré au rabais par rapport aux investissements de l'étudiant, occasionnera à coût sûr un grand sentiment d'insatisfaction due à une absence d'équité.

3.2.1.3- Satisfaction comme processus dual

La réponse de satisfaction dans cette approche est considérée comme l'interaction entre l'évaluation cognitive et l'expérience affective de l'individu.

Le schéma ci-après proposé par Oliver (1993) résume les deux perspectives affective et cognitive de la satisfaction

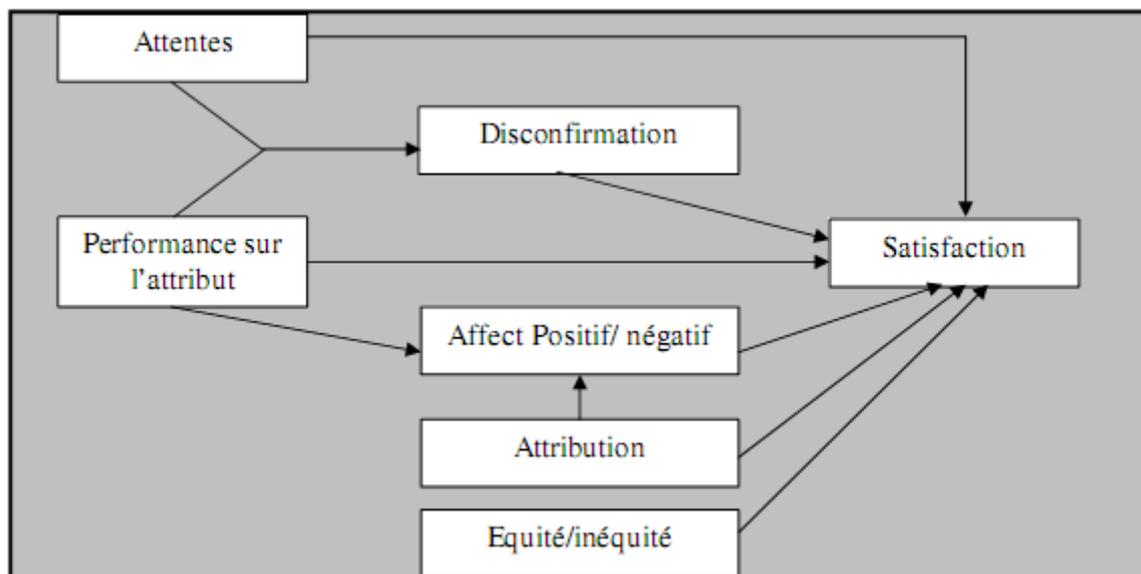


Figure 7 : Modèle cognitif et affectif combiné de la satisfaction du consommateur Oliver(1993)

Une analyse de la satisfaction globale permet de prendre en compte les différentes conceptions de la satisfaction. La satisfaction/ insatisfaction est le produit des aspects affectifs (positifs ou négatifs) et des aspects cognitifs qui intègrent la perception de l'équilibre entre les investissements et les bénéfices ainsi que la disconfirmation des attentes qui est un antécédent direct de la satisfaction.

Le concept de satisfaction est complexe et ambigu dans le sens où il décrit à la fois un processus et un résultat, prend en compte des aspects cognitifs et affectifs, s'applique à une expérience précise ou un aspect d'un produit, un service ou une entreprise.

3.2.2- Les antécédents de la satisfaction

D'autres travaux ont analysé la possibilité de lien direct de la performance perçue et des attentes sur la satisfaction (Churchill & Surprenant, 1982 ; Anderson & Sullivan 1993). Nous insistons ici sur l'importance des attentes et de la performance perçue comme antécédents cognitifs de la satisfaction.

3.2.2.1- Les attentes

Il est généralement admis dans la littérature que les attentes sont formées à partir d'expériences passées, de communications de l'entreprise, du « bouche à l'oreille » et de besoins personnels du client (Parasuraman et al., 1985). Evrard (1993) définit les attentes comme « *des croyances formées par l'individu sur les performances d'un produit ou d'un service avant l'achat et la consommation de celui-ci* » (p.59). C'est le standard de comparaison que le client a, pour effectuer l'évaluation du produit ou service. Si le consommateur n'a pas encore eu une expérience du produit ou service, ce standard peut être établi sur la base d'un besoin ou d'un désir, réaliste ou non. Le rôle des attentes dans la détermination de la satisfaction est primordial car le niveau de satisfaction sera fonction du niveau des attentes initiales. Après une expérience du produit ou service, le consommateur va ajuster son niveau d'attentes en fonction de la perception qu'il a de ce qui est réalisable ou non.

3.2.2.2- La performance perçue

C'est la perception qu'a le consommateur de la performance du produit. En effet, le terme de performance perçue se rattache à la performance d'un attribut d'un produit ou service. La performance perçue n'est pas liée à une évaluation globale, mais plutôt à une évaluation spécifique.

3.2.2.3- La disconfirmation des attentes

Il y a un consensus théorique et empirique sur le fait que la disconfirmation est un important antécédent de la satisfaction. Il se forme par la comparaison entre les attentes et la performance perçue et contribue directement à la détermination de la

satisfaction. La satisfaction du consommateur est fonction de la disconfirmation qui naît de l'écart entre les attentes et les performances actuelles (Oliver, 1980).

3.2.3- Les conséquences de la satisfaction

La notion de satisfaction a différentes chaînes de conséquences positives/négatives qui ont été validées dans la littérature. Une classification de ces conséquences fait ressortir deux catégories principales : les conséquences attitudinales et les conséquences comportementales.

Le tableau ci-après reprend la classification de ces conséquences (Asatsop, 2009).

	Conséquences de la satisfaction
Conséquences attitudinales	Intentions de réinscription pour la formation
	Communication informelle : le bouche à oreille
	Communication formelle : les réclamations
	Tolérance à l'égard de la variation de coûts de la formation
Conséquences comportementales ou intentions de comportements	Attitude à travers un acte concret
	Intention de recommandation

Tableau 7 : la classification des conséquences de la satisfaction d'Asatsop (2009)

L'on peut remarquer dans ce tableau que l'individu peut non seulement manifester des attitudes vis-à-vis des services fournis par l'organisation mais aussi, peut avoir des comportements plus ou moins négatifs si ces services ne le satisfont pas.

En ce qui concerne les attitudes de l'individu, elles peuvent aller de la simple intention de revenir dans la formation jusqu'à la tolérance vis-à-vis des variations au sein de l'organisation. Ainsi, lorsqu'une formation est perçue comme excellente, la satisfaction s'en suit, cela contribue à diminuer les critiques vis-à-vis d'autres manquements qui peuvent provenir de l'établissement. Les étudiants vont par exemple sous-estimer les montants de la formation, peuvent tolérer le retard de l'enseignant...

Le modèle de la qualité perçue et la théorie de la satisfaction nous ont permis de comprendre quels sont les mécanismes mis en place lorsqu'un individu évalue les produits et les services d'une organisation. De manière spécifique, quels processus sont sous-jacents à la satisfaction ou à l'insatisfaction d'un étudiant lorsqu'il évalue les enseignements donnés par

l'établissement universitaire. Ces modèles théoriques ainsi que la littérature existante qui met un accent sur l'absence d'une pédagogie universitaire selon Bourdieu et Passeron, (1964) ou une pédagogie inadaptée selon Bertrand (2014), nous ont amené à formuler l'hypothèse selon laquelle la perception que les étudiants de FSE se font des enseignements qu'ils reçoivent est négative. Nous présenterons ainsi dans un tableau synoptique, les hypothèses formulées ainsi que leurs indicateurs.

Tableau 8 : Tableau synoptique des questions, hypothèses, indicateurs et modalités

Questions spécifiques	Hypothèses spécifiques	Indicateurs	Modalités
QS1 : Quelle perception les étudiants de la FSE se font de la planification des enseignements ?	HS1 : La perception que les étudiants de FSE se font de la planification des enseignements qu'ils reçoivent est négative.	<ul style="list-style-type: none"> - Charge de travail trop grande ou insuffisante - Mauvaise répartition des cours sur le nombre de semaines prévues - Mauvaise répartition des activités d'évaluation sommative dans la session. 	<ul style="list-style-type: none"> - Totalement en désaccord - Moyennement en désaccord - Moyennement d'accord - Totalement d'accord - Je ne sais pas
QS2 : Quelle perception les étudiants de la FSE se font de l'environnement pédagogique?	HS2 : La perception que les étudiants de FSE se font de l'environnement pédagogique est négative.	<ul style="list-style-type: none"> - Plan du cours mal présenté - Cours non structurés - Climat défavorable aux apprentissages - Perte de contrôle des étudiants 	<ul style="list-style-type: none"> - Totalement en désaccord - Moyennement en désaccord - Moyennement d'accord - Totalement d'accord - Je ne sais pas
QS3 : Quelle perception les étudiants de la FSE se font des enseignements sous l'angle de la maîtrise du contenu et clarté ?	HS3 : La perception que les étudiants de FSE se font de la maîtrise du contenu et clarté des enseignements qu'ils reçoivent est négative.	<ul style="list-style-type: none"> - Non maîtrise du contenu du cours. - Non utilisation des exemples pertinents qui facilitent les apprentissages - Des notions techniques, complexes ou abstraites non compréhensibles - claire et satisfaisante aux questions des étudiants. 	<ul style="list-style-type: none"> - Totalement en désaccord - Moyennement en désaccord - Moyennement d'accord - Totalement d'accord - Je ne sais pas
QS4 : Quelle perception les étudiants de la FSE se font des enseignements sous l'angle des stratégies pédagogiques ?	HS4 : La perception que les étudiants de FSE se font des stratégies pédagogiques des enseignements qu'ils reçoivent est négative.	<ul style="list-style-type: none"> - Ne font pas ressortir les points importants du cours lors de leurs enseignements. - Des méthodes pédagogiques qui permettent de développer les compétences visées par les cours inexistantes.. - Méthodes pédagogiques qui favorisent mes apprentissages inexistantes. - Méthodes pédagogiques qui soutiennent mon intérêt inexistantes. - Matériel pédagogique (notes de cours, volumes, documents audiovisuels, technologies, etc.) qui favorise les apprentissages visés par les cours inexistant 	<ul style="list-style-type: none"> - Totalement en désaccord - Moyennement en désaccord - Moyennement d'accord - Totalement d'accord - Je ne sais pas
QS5 : Quelle perception les étudiants de la FSE se font des enseignements sous l'angle de l'évaluation des apprentissages ?	HS5 : La perception que les étudiants de FSE se font de l'évaluation des apprentissages concernant les enseignements qu'ils reçoivent est négative.	<ul style="list-style-type: none"> - Non-respect des délais prévus pour la proclamation des résultats - Pas de commentaires sur les forces et les points à améliorer. - Ne prévoient pas des activités d'évaluation sommative qui correspondent aux compétences visées par les cours. - Aucuns commentaires sur les évaluations qui aident à progresser. - Les consignes et les questions des outils d'évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> - Totalement en désaccord - Moyennement en désaccord - Moyennement d'accord - Totalement d'accord - Je ne sais pas

		<p>pas claires.</p> <ul style="list-style-type: none"> - formulent des critères d'évaluation pas clairs et précis. - Aucune communication à l'avance les critères d'évaluation. - Non-respect des critères d'évaluation annoncés. 	
<p>QS6 : Quelle perception les étudiants de la FSE se font des enseignements sous l'angle de la relation pédagogique, de l'encadrement et disponibilité ?</p>	<p>HS6 : La perception que les étudiants de FSE se font de la relation pédagogique, de l'encadrement et de la disponibilité des Enseignants qu'ils reçoivent est négative.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - fermeture aux suggestions des étudiants sur leurs cours. - pas de respect et de considération pour leurs étudiants. - Ne manifestent aucun intérêt pour les progrès de leurs étudiants. - Ne dirigent pas au besoin les étudiants vers les services d'aide - disponibilité inadéquate pour répondre aux besoins d'aide et d'encadrement de leurs étudiants. 	<ul style="list-style-type: none"> - Totalemment en désaccord - Moyennement en désaccord - Moyennement d'accord - Totalemment d'accord - Je ne sais pas
<p>QS7 : Quelle perception les étudiants de la FSE se font des enseignements sous l'angle de l'attitude professionnelle ?</p>	<p>HS7 : La perception que les étudiants de FSE se font de l'attitude professionnelle des Enseignants est négative.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Non-respect des heures de début et de fin prévues pour les cours. - Non-respect de ce qui est prévu au plan de cours. - utilisent un français écrit de mauvaise qualité. - s'expriment oralement dans un français de mauvaise qualité. 	<ul style="list-style-type: none"> - Totalemment en désaccord - Moyennement en désaccord - Moyennement d'accord - Totalemment d'accord - Je ne sais pas

DEUXIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE

Cette partie est de nature empirique :

- Le quatrième chapitre intitulé méthodologie de l'étude, présente la population à l'étude, l'échantillon et la méthode de sa constitution, l'instrument de collecte de données, le déroulement de l'enquête proprement dite ainsi que les outils d'analyse des résultats ;
- En ce qui concerne le chapitre cinq, les résultats obtenus sur le terrain au travers de notre instrument de collecte seront soigneusement présentés sous diverses formes (tableaux, graphiques) et analysés pour y mettre en exergue les informations les plus pertinentes qui permettront de vérifier nos hypothèses ;
- Dans le sixième chapitre seront présentées, les discussions relatives aux hypothèses de notre étude, c'est-à-dire, la confrontation entre les résultats obtenus sur le terrain et les travaux antérieurs. Ceci nous permettra de situer les résultats de notre étude soit dans la continuité des théories et travaux antérieurs, soit dans une rupture avec les théories jusqu'ici existantes.

CHAPITRE IV : METHODOLOGIE

La méthodologie est une démarche à suivre par un chercheur pour atteindre un objectif donné. Pour Grawizt (2004, p. 274), « *la méthodologie est la science de la méthode. C'est la branche de la logique qui étudie les principes et démarches de l'investigation scientifique* ». Autrement dit, la méthodologie est un ensemble plus ou moins coordonné d'opération en vue d'atteindre des objectifs précis dans la recherche. Elle est étroitement liée à la nature du sujet qui intéresse le chercheur. A ce titre, chaque type de sujet correspond à une méthodologie précise. Pour ce chapitre, nous allons tour à tour porter notre réflexion sur le type de recherche, la population de l'étude, la technique d'échantillonnage, le choix de l'échantillon, l'instrument de collecte des données, les techniques et outils statistiques d'analyse des données.

4.1- TYPE DE RECHERCHE

Toute recherche qui se veut scientifique est une « *activité intellectuelle qui tend à la découverte de nouvelles connaissances* » (Microsoft Encarta, 2009). S'agissant d'une recherche fondamentale comme c'est généralement le cas dans les Facultés, les nouvelles connaissances découvertes devraient viser à faire avancer la science.

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche fondamentale car, elle a pour objet d'étude l'évaluation de la qualité des enseignements par les étudiants à travers le recueil des perceptions que les étudiants de la FSE se font des enseignements. L'objectif de cette étude est d'évaluer pour évoluer. Il est question ici de recueillir et d'analyser des perceptions des étudiants de la FSE à propos de la qualité des enseignements. Ceci en vue d'une part de soutenir le développement professionnel des enseignants et d'autre part d'assurer la qualité de la formation qui est offerte aux étudiants. Nous optons pour une approche quantitative à visée descriptive.

4.2- LA POPULATION DE L'ÉTUDE

Selon TsalaTsala (2006, p.204), elle concerne : « *l'ensemble des individus auquel, le chercheur veut appliquer les résultats qu'il obtiendra* ». Dans le cadre de cette étude, la population est constituée des étudiants de la Faculté des Sciences de l'Education(FSE) de l'université de Yaoundé I. Notamment les étudiants appartenant à la

première promotion. L'effectif des étudiants de cette promotion en fonction des Départements est consigné dans le tableau ci-dessous.

Tableau n° 9: effectif de la population par Département

Départements	Effectifs
Département des Didactiques des Disciplines (DD)	130
Département des Enseignements Fondamentaux en Education (EFE)	30
Département de Management de l'Education (MED)	175
Département des Curricula et Evaluations (CEV)	68
Département de l'Intervention, Orientation et éducation extrascolaire (IOE)	84
Département de l'Education Spécialisée (EDS)	75
<u>TOTAL</u>	562

Source : Enquête auprès des Départements

4.3- LA TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE

Il s'agit d'une partie jugée importante de la méthodologie. C'est de voir comment nous allons procéder pour avoir notre échantillon. Pour cela, nous allons passer par un échantillonnage. D'après Angers (1992, p.240) : l'échantillonnage est l'« *ensemble des opérations permettant de sélectionner un sous-ensemble d'une population en vue de constituer un échantillon* ». Nous avons deux grands groupes d'échantillonnage à savoir l'échantillonnage probabiliste et l'échantillonnage non probabiliste.

« L'échantillonnage probabiliste est un type d'échantillonnage où la probabilité d'être sélectionné est connue pour chaque élément d'une population et qui permet d'estimer le degré de représentativité de l'échantillon. Et l'échantillonnage non probabiliste est un type d'échantillonnage où la probabilité qu'un élément d'une population soit choisi pour faire partie de l'échantillon n'est pas connue et qui ne permet pas d'estimer le degré de représentativité de l'échantillon ainsi constitué. La représentativité d'un échantillon est la qualité d'un échantillon composé de façon à contenir les mêmes caractéristiques que la population dont il est extrait » (Angers, p.240).

Dans toute recherche, la technique d'échantillonnage est choisie en fonction des critères bien précis. Celle-ci doit non seulement favoriser la représentativité de la population d'étude dans l'échantillon, mais aussi doit permettre une réelle congruence entre la population d'étude, l'échantillon sélectionné et la thématique traitée par le chercheur. Ces deux exigences susmentionnées sont d'autant plus contraignantes quand il s'agit d'une démarche quantitative, car les résultats obtenus sur l'échantillon sélectionné sont inférés sur l'ensemble de la population étudiée. La technique d'échantillonnage qui a été adaptée pour cette étude est de type probabiliste, à savoir l'échantillonnage aléatoire stratifié. La démarche de sélection est la suivante :

- a) On subdivise la population en strates (groupes relativement homogènes) qui sont mutuellement exclusives;
- b) Proportionnellement à son importance dans la population, on calcule combien il faut d'individus au sein de l'échantillon pour représenter chaque strate;
- c) Dans chacune des strates, on choisit au hasard le nombre nécessaire d'individus.

4.4- ÉCHANTILLON DE L'ETUDE

Nous avons utilisé la technique d'échantillonnage aléatoire stratifié. Les éléments de notre population cible que nous avons choisis ont respecté la démarche présentée ci-haut à savoir : la population-mère est d'abord divisée en strates comme présentée ci-dessus (catégories homogènes selon un critère, qui est ici le Département d'appartenance des sujets : Département des Didactiques des Disciplines, Département des Enseignements Fondamentaux en Education, Département de Management de l'Education, Département des Curricula et Evaluations, Département de l'Intervention, Orientation et Education extrascolaire, Département de l'Education Spécialisée), puis dans chaque strate on tire un échantillon probabiliste. C'est une sorte de combinaison méthode empirique/méthode probabiliste.

Pour définir la taille de l'échantillon, la table de Krejcie et Morgan (1970) ci-après, a été la référence.

TABLE I
Table for Determining Sample Size from a Given Population

<i>N</i>	<i>S</i>	<i>N</i>	<i>S</i>	<i>N</i>	<i>S</i>
10	10	220	140	1200	291
15	14	230	144	1300	297
20	19	240	148	1400	302
25	24	250	152	1500	306
30	28	260	155	1600	310
35	32	270	159	1700	313
40	36	280	162	1800	317
45	40	290	165	1900	320
50	44	300	169	2000	322
55	48	320	175	2200	327
60	52	340	181	2400	331
65	56	360	186	2600	335
70	59	380	191	2800	338
75	63	400	196	3000	341
80	66	420	201	3500	346
85	70	440	205	4000	351
90	73	460	210	4500	354
95	76	480	214	5000	357
100	80	500	217	6000	361
110	86	550	226	7000	364
120	92	600	234	8000	367
130	97	650	242	9000	368
140	103	700	248	10000	370
150	108	750	254	15000	375
160	113	800	260	20000	377
170	118	850	265	30000	379
180	123	900	269	40000	380
190	127	950	274	50000	381
200	132	1000	278	75000	382
210	136	1100	285	100000	384

Note.—*N* is population size.

S is sample size.

Source: Krejcie, R. V et Morgan, D. W. (1970). Taille de l'Echantillon requis (E) pour chaque Population (P).

La taille de notre population étant de 562 étudiants, il ressort de cette table que la taille de l'échantillon s'élève à 234 étudiants. Après avoir arrondi nos calculs, notre échantillon est constitué de 235 étudiants de la FSE répartis comme suit :

Tableau n° 10 : Effectif échantillon par Département

Départements	Effectifs
Département des Didactiques des Disciplines (DD)	55
Département des Enseignements Fondamentaux en Education (EFE)	13
Département de Management de l'Education (MED)	73
Département des Curricula et Evaluations (CEV)	28
Département de l'Intervention, Orientation et Education extrascolaire (IOE)	35
Département de l'Education Spécialisée (EDS)	31
Total	235

Source : Nos données calculées proportionnellement aux effectifs par Département

Nous avons choisi les étudiants de la Faculté des Sciences de l'Education (FSE) pour une double raison :

- La première raison est que nous sommes étudiant dans cette Faculté ;
- La seconde raison est que cet établissement de l'université de Yaoundé I, n'a pas été pris en compte dans les deux classements mentionnés plus haut, sûrement parce qu'elle était encore embryonnaire au moment de ces deux enquêtes.

4.5- PRESENTATION DU SITE DE L'ETUDE

Notre étude s'est déroulée à l'Université de Yaoundé I, notamment à la jeune Faculté des Sciences de l'Education. D'après le site www.fse.uninet.cm, la Faculté des Sciences de l'Éducation est un établissement d'enseignement supérieur public. Elle a vocation d'améliorer

qualitativement et quantitativement l'offre de formation dans les champs non couverts par les établissements de formation des formateurs tels que l'ENS, l'ENSET, l'INJS... en cohérence avec les professions émergentes dans les champs identifiés dans le DSCE et le DSSEF : planification de l'éducation (1); mesure et évaluation (2); ingénierie et dispositif de formation (3); éducation spécialisée (4) ; relation d'aide (5); éducation préscolaire (6); formation des adultes et pédagogie familiale (7); didactique des disciplines (8); management scolaire (9); développement curriculaire (10); éducation et promotion de la santé (11); pédagogie universitaire et pédagogie médicale (12).

Les programmes d'enseignement *ad experimentum* sont adossés au système LMD et soutiennent des parcours aussi bien académiques que professionnels. Les Départements actuellement opérationnels sont au nombre de six (6) :

- Département des didactiques des disciplines ;
- Département des Enseignements Fondamentaux en Education ;
- Département de Management de l'Education ;
- Département des Curricula et Evaluations ;
- Département de l'Intervention, Orientation et éducation extrascolaire ;
- Département de l'Education spécialisée.

4.6- METHODE DE COLLECTE DES DONNÉES

Selon le MINESUP (2015), dans la grande variété des méthodes susceptibles d'être adoptées pour pareille étude, deux principales ont été mises en concurrence pour l'évaluation :

- On peut examiner comment les établissements d'enseignement supérieur procèdent pour atteindre les objectifs qui leur sont fixés, afin de les soutenir dans la réalisation desdits objectifs.
- On peut mettre en avant des critères prédéfinis afin d'évaluer les établissements et les filières ; ce qui suppose une approche normative qui vise une conformité à des standards préétablis.

Parce que le système d'assurance qualité camerounais est embryonnaire, le choix a été rapidement porté sur les référentiels reposant sur des critères (indicateurs).Ayant adopté la méthode des critères, ceux-ci ont été définis selon un seuil minimal qu'il est obligatoire

d'atteindre plutôt que des critères d'excellence ou de bonnes pratiques qui indiquent une qualité que l'on vise et qui correspondent plutôt à des contextes ayant un système d'assurance qualité avancé. Tremblay cité par Angers (1992, p. 180) affirme que : « *dans le cadre de chacune des techniques, il est nécessaire de construire pour chaque étude que l'on entreprend, un instrument spécial. Celui-ci possède alors la structure et les caractéristiques qui le rendent capable de capter un univers donné* ». Pour cette étude, l'instrument spécial qui correspond à cette étude est « **le questionnaire** ».

Selon Chemsî, Radid, Sadiq et Talbi (2011), la qualité de l'évaluation de l'enseignement par l'étudiant ne peut être assurée que si elle repose sur l'objectivation de références, de critères et d'indicateurs partagés ; objectivation liée à la conceptualisation des finalités et modalités de l'enseignement et de la formation.

Suite à la revue de la littérature, en référence en particuliers aux travaux de Feldman (1976) ; Romainville (2009) ; Chemsî et al. (2011) ont retenu comme pertinentes pour l'évaluation de l'enseignement les dimensions suivantes :

- l'organisation de l'unité de l'enseignement ;
- la pédagogie ;
- relation avec les enseignants ;
- les modalités d'évaluation des étudiants ;
- appréciation globale.

Les critères (indicateurs) une fois identifiés, servent à élaborer le questionnaire. Ledit questionnaire consistait en une série de questions posées aux étudiants en relation avec les perceptions qu'ils se font des enseignements reçus.

Pour cette étude, la collecte des données s'est faite par le biais de l'adaptation du questionnaire d'« *évaluation formative des professeurs par les étudiants* » conçu par le Service du développement pédagogique et institutionnel du Cégep de Sainte-Foy (2014). Ce questionnaire est constitué de questions fermées structurées autour de plusieurs dimensions de l'activité d'enseignement des professeurs comme structuré dans le tableau ci-après :

Tableau n° 11 : dimensions et items de l'activité d'enseignement

		1	2	3	4	0
Planification		Totalement en désaccord	Moyennement en désaccord	Moyennement d'accord	Totalement d'accord	Je ne sais pas
7	Les professeurs nous demandent une charge de travail plus grande que ce qui est prévu pour le semestre.					
8	Les professeurs nous demandent une charge de travail insuffisante par rapport à ce qui est prévu pour le semestre.					
9	Les professeurs répartissent bien le contenu de cours sur le nombre de semaines prévu pour le cours.					
10	Les professeurs répartissent bien les activités d'évaluation sommative dans la session.					
Environnement pédagogique		Totalement en désaccord	Moyennement en désaccord	Moyennement d'accord	Totalement d'accord	Je ne sais pas
11	Les professeurs ont présenté clairement leur plan de cours au début de la session.					
12	Les professeurs contribuent à créer un climat qui favorise les apprentissages.					
13	Les professeurs m'ont permis de comprendre la contribution de leurs cours à ma formation.					
14	Les professeurs gardent bien le contrôle des étudiants pendant leurs enseignements.					
15	Les professeurs donnent leurs cours de façon structurée.					
Maîtrise du contenu et clarté		Totalement en désaccord	Moyennement en désaccord	Moyennement d'accord	Totalement d'accord	Je ne sais pas
16	Les professeurs maîtrisent bien le contenu de leurs cours.					
17	Les professeurs utilisent des exemples pertinents qui facilitent les apprentissages visés.					
18	Les professeurs savent rendre compréhensibles des notions techniques, complexes ou abstraites.					
19	Les professeurs répondent de manière claire et satisfaisante aux questions des étudiants.					
Stratégies pédagogiques		Totalement en désaccord	Moyennement en désaccord	Moyennement d'accord	Totalement d'accord	Je ne sais pas
20	Les professeurs font ressortir les points importants du cours lors de leurs enseignements.					
21	Les professeurs utilisent des méthodes pédagogiques qui permettent de développer les compétences visées par les cours.					
22	Les professeurs utilisent des méthodes pédagogiques qui favorisent mes apprentissages.					

23	Les professeurs utilisent des méthodes pédagogiques qui soutiennent mon intérêt.					
24	Les professeurs utilisent du matériel pédagogique (notes de cours, volumes, documents audiovisuels, technologies, etc.) qui favorise les apprentissages visés par les cours.					
Évaluation des apprentissages		Totalement en désaccord	Moyennement en désaccord	Moyennement d'accord	Totalement d'accord	Je ne sais pas
25	Les professeurs respectent les délais prévus (trois semaines) pour la remise aux étudiants des résultats des travaux ou des examens.					
26	Les professeurs nous font régulièrement des commentaires sur nos forces et nos points à améliorer.					
27	Les professeurs prévoient des activités d'évaluation sommative (CC, Sessions normales, etc.) qui correspondent aux compétences visées par les cours.					
28	Les professeurs formulent sur les évaluations des commentaires qui m'aident à progresser.					
29	Les consignes et les questions des outils d'évaluation utilisés par les professeurs sont claires.					
30	Les professeurs formulent des critères d'évaluation clairs et précis.					
31	Les professeurs communiquent à l'avance les critères d'évaluation.					
32	Les professeurs respectent les critères d'évaluation annoncés.					
Relation pédagogique, encadrement et disponibilité		Totalement en désaccord	Moyennement en désaccord	Moyennement d'accord	Totalement d'accord	Je ne sais pas
33	Les professeurs sont ouverts aux suggestions des étudiants sur leurs cours.					
34	Les professeurs font preuve de respect et de considération pour leurs étudiants.					
35	Les professeurs manifestent un intérêt pour les progrès de leurs étudiants.					
36	Les professeurs dirigent au besoin les étudiants vers les services d'aide (Centre d'aide à l'apprentissage, Le Tandem, psychologue, conseiller d'orientation, Service de l'aide financière, etc.).					
37	Les professeurs offrent une disponibilité adéquate pour répondre aux besoins d'aide et d'encadrement de leurs étudiants.					
Attitude professionnelle		Totalement en désaccord	Moyennement en désaccord	Moyennement d'accord	Totalement d'accord	Je ne sais pas
38	Les professeurs respectent les heures de début et de fin prévues pour les cours.					
39	Les professeurs donnent toutes leurs périodes de cours.					

40	Les professeurs respectent ce qui est prévu au plan de cours.					
41	Les professeurs utilisent un français écrit de qualité.					
42	Les professeurs s'expriment oralement dans un français de qualité.					

Source : Cégep de Sainte-Foy (2014)

4.7- ADMINISTRATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNEES

L'instrument de collecte des données peut s'administrer de deux façons :

- d'une part l'*administration indirecte* qui consiste à envoyer les exemplaires de l'instrument de collecte des données par poste aux enquêtés ;
- et d'autre part l'*administration directe ou de face à face* où l'enquêteur va lui-même à la rencontre des enquêtés.

Dans cette étude, nous avons privilégié l'*administration directe ou de face à face*. Nous optons pour ce type d'administration parce que son mode de passation offre la possibilité de s'assurer que ce sont les enquêtés eux-mêmes qui répondent aux questions. De plus, la présence de l'enquêteur lui-même au lieu de collecte permet à celui-ci de gérer à l'immédiat les éventuels problèmes pouvant surgir lors de l'administration de son instrument de collecte des données. Notre instrument de collecte de données est administré en deux (02) phases.

➤ **La phase de pré-test**, nous permettant de déceler les éventuelles erreurs ou défauts d'adaptation ou de compréhension de notre questionnaire. Le pré-test a eu lieu auprès des étudiants de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines (FALSH). Cette première phase nous a permis de valider notre instrument de collecte des données et de passer à la phase d'enquête proprement dite auprès de notre échantillon.

➤ **La phase de l'enquête proprement dite** où notre instrument de collecte de données est administré aux individus de notre échantillon. Elle s'est précisément déroulée du lundi 17 au samedi 22 octobre 2016. Bien que l'administration de notre questionnaire était directe, nous avons distribué 250 exemplaires de questionnaire, afin d'être sûr de récupérer les 235 exemplaires souhaités.

Toutefois il n'est pas inutile de remarquer que le questionnaire était naturellement anonyme. De plus, ni l'Administration ni les autres Enseignants ne connaissaient son

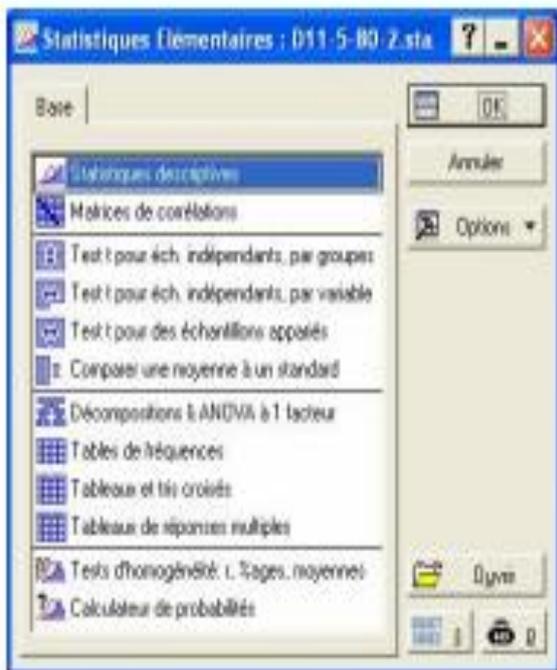
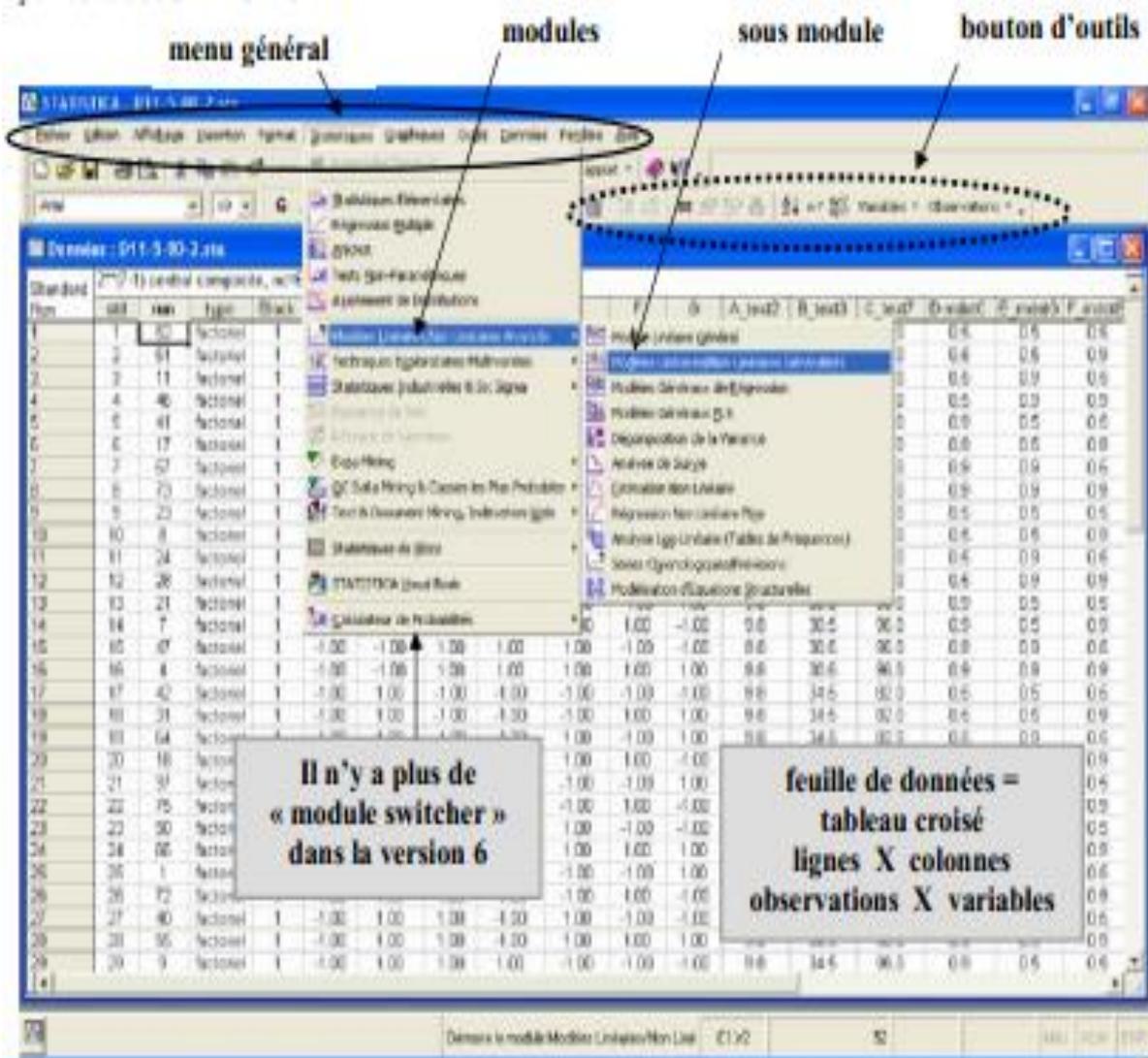
existence, les étudiants étant avertis de cette confidentialité. La consigne orale, synthétisée par écrit au début du document, était empruntée à Mucchielli (1998, p.163) : « *Mon enquête a pour but de mieux connaître les étudiants pour mieux adapter les enseignements à leurs attentes et à leurs éventuelles difficultés. Les résultats pourront peut-être vous servir dans les années suivantes et servir aux étudiants qui vous suivront dans les prochaines années. C'est donc l'occasion pour vous de vous exprimer sur la manière dont sont conçus les enseignements, sur la manière dont les enseignants se comportent, etc. Il est essentiel que vous y répondiez en toute franchise, à Ta fois avec sérieux et de façon totalement libre. Enfin, pensez au fait que vous ne devez pas être influencé(e) par ce que pourront dire les autres étudiants; ce qui nous intéresse c'est votre avis personnel.* ». Pour conduire à bien ces différentes phases ci-dessus, tout en respectant les exigences requises, nous avons préalablement obtenu une autorisation de recherche auprès de l'administration. Après avoir remis les exemplaires de notre instrument de collecte aux enquêtés, nous leur avons communiqué les modalités pratiques pour faciliter leur tâche. La récupération des exemplaires de notre instrument de collecte, a eu lieu quelques minutes après sa passation.

4.8- LES TECHNIQUES ET OUTILS STATISTIQUES D'ANALYSE DES DONNEES

4.8.1-Techniques de traitement des données

Dans tout travail de recherches, la technique de traitement des données est fortement tributaire des variables et du type de recherche dont il est question. Dans cette étude, le traitement des données recueillies à l'aide du questionnaire s'est effectué à l'aide du logiciel STATISTICA. Notamment la version 6 française dont la structure est présentée ci-dessous :

Figure 8 : structure du logiciel d'analyse STATISTICA version 6



← module : *Statistiques Élémentaires*

Groupe de procédures statistiques reliées

- Statistiques descriptives
- Matrices de corrélations
- Test t pour éch. indépendants, par groupes
- ...
- ...

Source : Bernard Clément (2004). Initiation à Statistica

Au regard de cette structure, il ressort que STATISTICA est organisé en modules. Chaque module contient un groupe de procédures statistiques reliées. On utilise le menu Statistiques pour sélectionner le module approprié disponible dans cette version particulière de STATISTICA.

Nous avons opté pour STATISTICA, parce que c'est un système complet et intégré d'analyse des données, de représentation graphique, de gestion de bases de données et de développement d'applications personnalisées, offrant une large gamme de procédures élémentaires ou avancées pour les sciences, le data mining et toutes les applications industrielles ou commerciales. STATISTICA offre non seulement des procédures généralistes pour les statistiques, les graphiques et la gestion analytique des données, mais également un ensemble complet de méthodes spécialisées pour l'analyse des données (par exemple, le data mining, les sciences sociales, la recherche biomédicale ou les applications industrielles et commerciales).

Outre les statistiques descriptives (moyenne, tableaux, graphique, ...), ce logiciel permet d'effectuer des analyses bi-variées et multi-variées comme le Khi-carré, les corrélations, l'ANOVA à un facteur ou à plusieurs facteurs. En effet, ce logiciel de traitement des données, en plus des tris à plat, permet de croiser les différents items afin de tester la pertinence et la concordance des variables entre elles. Il facilite la présentation résumée des données, leur organisation et surtout leur analyse.

La première étape du traitement de nos données, a consisté au dépouillement des items des différents exemplaires de notre questionnaire après avoir créé préalablement le masque de saisi avec Statistica. Par la suite, nous avons créés tableaux où sont présentés les fréquences, les fréquences relatives et les pourcentages de chaque item qui a permis de regrouper les données ainsi que de tous les items pris globalement. Enfin, selon les besoin de cette étude, nous avons procédé à l'analyse inférentielle grâce au test *Test* χ^2 de comparaison, encore appelé chi-deux (χ^2) de conformité ou d'ajustement.

4.8.2- L'analyse des données

4.8.2.1- L'analyse descriptive

L'analyse descriptive dans un premier temps a consisté à présenter les données de manière synthétique, organisée et lisible sous formes de figures, de tableaux ; et dans un second temps nous avons procédé à l'analyse et à l'interprétation des mesures de tendance

centrale (Moyenne, Médiane et Mode) et les mesures de dispersions (Etendue, Variance, Ecart-type et quantiles). De façon précise, nous avons décrit les valeurs statistiques ci-après :

- Les **fréquences relatives** ont été calculée par la formule suivante : $f_i = \frac{n_i}{N} \times 100$

100avec :

f_i = fréquence relative

n_i = effectif de la modalité

N = effectif ou nombre total de répondants.

- Nous avons aussi utilisé la **moyenne** qui une mesure de tendance centrale et qui permet de donner la valeur moyenne des scores des individus aux différents items. La

formule de la moyenne est la suivante : $M = \frac{\sum n_i x_i}{N}$ avec :

x_i = la valeur de la classe **i**, si le chercheur n'a pas effectué de regroupement ; et la valeur centrale de la classe **i**, si le chercheur a effectué un regroupement ;

n_i = désigne l'effectif de la classe ;

N = effectif ou nombre total de répondants.

- De plus, l'écart type a été utilisé pour voir la variation de la distribution par rapport à la moyenne. L'écart-type est la racine carrée de la variance. La formule de la variance

est : $S = \frac{\sum (x_i - M)^2}{n - 1}$

4.8.2.2- L'analyse inférentielle

Il est question dans cette étude de vérifier la plausibilité d'hypothèses uni-variées. Les variables étant qualitative nominale, l'analyse inférentielle s'est faite à l'aide du test Test χ^2 de comparaison, encore appelé chi-deux (χ^2) de conformité ou d'ajustement. C'est l'outil qui était le mieux adapté. L'objectif de ce test est de comparer une distribution de données observée d'une variable d'un échantillon à une distribution connue d'une population de référence ou à une distribution de probabilité théorique : binomiale, Poisson, normale, ... de cette variable.

Les données du test sont :

- **o_i**: effectif observé par classe de la variable dans l'échantillon ;

- **N** : effectif total de l'échantillon ;
- **f_i** : fréquence de chaque classe de la variable dans la population de référence ou théorique ;
- **e_i** : effectif attendu par classe de la variable dans l'échantillon ;
- **r** : nombre de lignes (classes) ;
- **ddl** : degré de liberté.

Les **hypothèses testées** doivent être formulée comme suit :

- **H₀** : distribution de l'échantillon = distribution de référence ou théorique ;
- **H₁ bilatérale** : distribution de l'échantillon ≠ distribution de référence ou théorique.

S'agissant des **conditions d'application du test**, il faut mentionner que tous les effectifs attendus (**e_i**) doivent être supérieurs ou égaux à 5. Dans le cas contraire, il faut regrouper certaines classes de la variable.

Concernant la **statistique du test**, il est à retenir qu'après avoir calculé les effectifs attendus de chaque classe au moyen de la formule suivante $e_i = N * f_i$:

Tableau 12 : tableau de contingence

Tableau de contingence			
Variable (x_i)	Distribution théorique (f_i)	Echantillon	
		Effectifs observés (o_i)	Effectifs attendus (e_i)
x₁	f₁	o_i	e₁
...
x_j	f_i	o_i	e_i
...
x_r	f_r	o_r	e_r
Total	100%	N	N

Grâce au tableau ci-dessus, le calcul de la statistique du test se fait à l'aide de la formule ci-après :

$$\chi^2_{obs} = \sum_{i=1}^r \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i} \text{ avec } ddl = r - 1$$

Règles de décision et conclusion du test : rappelons que la valeur du khi- deux exprime l'ampleur de la différence existant entre une distribution observée et une distribution théorique. Cette valeur est d'autant plus grande que cette différence l'est. Le principe de ce test est le suivant :

- **H₁ bilatérale** valeur théorique critique $\chi^2_{(ddl)} \alpha = 5\%$;
- $\chi^2_{obs} < \chi^2_{(ddl)} \alpha = 5\%$: NRH₀ d'où nous ne pouvons pas affirmer que la distribution étudiée est différente de la distribution de référence ou théorique ; autrement dit, si X² calculé (X² cal) est inférieur au X² critique (X²crit.), c'est-à-dire X²cal < X²crit, alors l'hypothèse nulle (H₀) est acceptée et l'hypothèse alternative est rejetée. Dans ce cas, on conclura que la distribution étudiée est différente de la distribution de référence ou théorique.
- $\chi^2_{obs} \geq \chi^2_{(ddl)} \alpha = 5\%$: RH₀ d'où la distribution étudiée diffère significativement de la distribution de référence ou théorique. En d'autres termes, Si X² calculé (X²cal) est supérieur au X² critique ou lu (X²crit.), c'est-à-dire X²cal ≥ X²crit, alors l'hypothèse nulle (H₀), qui est le contraire de l'hypothèse alternative, est rejetée et l'hypothèse alternative est acceptée. Par conséquent la distribution étudiée n'est pas différente de la distribution de référence ou théorique.

CHAPITRE V: PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Le chapitre présent va mettre en valeur toutes les données pertinentes recueillies sur le terrain. Il s'agira dans un premier temps de les présenter de façon claire mais surtout synthétiques, pour cela nous utiliserons les tableaux et les graphiques. Dans un second temps nous analyserons le contenu des tableaux afin de ressortir les informations importantes pour notre étude. Cette analyse nous permettra aussi de voir la validité de nos hypothèses de recherche et partant de là, celle de notre hypothèse générale.

5.1- DONNES RELATIVES A L'IDENTIFICATION DES PARTICIPANTS

Tableau 13 : Répartition des étudiants en fonction du sexe

		Nombre d'étudiants	
		<i>Effectifs</i>	<i>Pourcentage</i>
Sexe	Féminin	112	48
	Masculin	123	52
	Total	235	100

Les résultats observés dans ce tableau soulignent que pour un total de 235 participants qui constituaient notre échantillon, 112 participants soit une valeur 48% sont de sexe féminin et le reste est de sexe masculin soit 123 participants représentant 52% de l'échantillon totale. Ainsi, nous constatons une légère différence de 2% en faveur du sexe masculin, soit 11 participants de sexe masculin de plus que les participants de sexe féminin. Bref nos enquêtés sont presque équilibrés du point de vue du genre, ce qui permet de minimiser les biais du sexe des participants. Il s'agit dans ce cas de la variation systématique de la variable parasite. Concernant cette technique de contrôle de la variable parasite est appelée, l'on s'assure que dans l'échantillon, on a autant d'hommes que de femmes, voire autant d'ouvriers que de cadres supérieur, d'introvertis que d'extravertis, etc.

Tableau 14 : Répartition des étudiants en fonction des départements

		Nombre d'étudiants	
		<i>Effectifs</i>	<i>Pourcentage</i>
Départements	EFE	13	5,53
	EDS	31	13,19
	IOE	35	14,89
	MED	73	31,06
	DD	55	23,40
	CEV	28	11,91
	Total	235	100

Dans la répartition en fonction des départements, 5.53% étaient des étudiants du département d'enseignement fondamental (EFE) soit 13 étudiants. 31 soit 13,19% font partir du département d'éducation spécialisée, et 35 étudiants soit 14,89% en filière (IOE). 73 sont les étudiants du département de management de l'éducation soit environ 31,06%, 55 étudiants appartiennent au département de Didactique et ils représentent 23,40% de l'échantillon total. Le reste d'étudiants constituant cet échantillon étaient du département de curricula et évaluation ils étaient 28 et représentaient 11,91% des 235 étudiants interrogés.

Tableau 15 : Répartition des étudiants en fonction du niveau de motivation pour le contenu des cours avant le début de ma formation

		Nombre d'étudiants	
		<i>Effectifs</i>	<i>Pourcentage</i>
Avant le début de ma formation, mon niveau de motivation pour le contenu des	Très peu élevé	13	5,53
	Peu élevé	55	23,40
	Assez élevé	84	35,74
	Très élevé	83	35,32
	Total	235	100

En ce qui concerne la motivation des étudiants en rapport avec le contenu des cours avant la formation, le tableau met en exergue le niveau de motivation. Ainsi, on peut observer que 55 étudiants soit 23,40% ont une motivation peu élevée et 84 soit 35,74% d'étudiants ont

une motivation assez élevée. En observant les chiffres des extrémités du tableau, seulement 5 étudiants donc environ 5,53% ont une motivation très peu élevée or 35,32% soit 83 étudiants ont une motivation très élevée avant le début de leur formation ; motivation justifiée par le contenu même des cours.

Tableau 16 : Répartition des étudiants en fonction du Pourcentage de cours qu'ils ont eu à assister

		Nombre d'étudiants	
		<i>Effectifs</i>	<i>Pourcentage</i>
J'ai assisté à :	50 % et moins des heures des cours	2	0,85
	Entre 51 % et 70 % des heures des cours	34	14,47
	Entre 71 % et 90 % des heures des cours	101	42,98
	Entre 91 % et 100 % des heures des cours	98	41,70
	Total	235	100

Les résultats issus de ce tableau montrent que seulement 02 étudiants ont assisté à moins de 50% des heures de cours soit un pourcentage de 0,85% d'absence au cours. 34 étudiants soit 14,47% ont assisté à une valeur d'heures de cours d'environ 51% à 70%. 42,98% d'étudiants ont assisté à environ 71% à 90% des heures de cours. Les étudiants ayant assisté à 91% et 100% des heures des cours étaient seulement 98 soit 41,70% de l'ensemble de l'échantillon total.

Tableau 17 : Répartition des étudiants en fonction du niveau d'effort investi dans ces cours

		Nombre d'étudiants	
		<i>Effectifs</i>	<i>Pourcentage</i>
Dans ces cours, j'ai investi un niveau d'effort	Très peu élevé	5	2,13
	Peu élevé	16	6,81
	Assez élevé	174	74,04
	Très élevé	40	17,02
	Total	235	100

Dans le précédent tableau, on présentait les pourcentages repartit des étudiants ayant assisté aux heures de cours. Dans ce présent tableau, nous constatons qu'en fonction du niveau d'effort investi dans les cours, 40 étudiants soit environ 17,02% ont investi un effort très élevé, 174 étudiants soit environ les 2/3 représentant 74,04% de l'échantillon total, ont investi un niveau d'effort assez élevé dans les cours assistés. 16 étudiants soit 6,81% investissent un niveau peu élevé et seulement 2,13% soit 5 étudiants ont investi un niveau d'effort très peu élevé. Donc l'assistance des étudiants au cours justifierait les 91,06% des niveaux d'efforts plus ou moins très élevés investi dans chaque cours

Tableau 18 : Répartition des étudiants en fonction du niveau de motivation pour le contenu des cours pendant la formation

		Nombre d'étudiants	
		<i>Effectifs</i>	<i>Pourcentage</i>
Pendant ma formation, de mon niveau de motivation pour le contenu des cours était	Très peu élevé	1	0,526
	Peu élevé	41	21,578
	Assez élevé	114	60
	Très élevé	34	17,894
	Total	235	100

En ce qui concerne la motivation des étudiants en rapport avec le contenu des cours avant la formation, présenté dans le tableau ci-haut, 71,06% d'étudiants ont un niveau de motivation assez et très élevé. Le présent tableau par contre laisse apparaître une légère augmentation de 6,834% la motivation pour le contenu des cours soit environ 77,894% observé chez près de 148 étudiants. On constate clairement que 34 étudiants soit 17,894% ont une motivation très élevée pendant la formation en ce qui concerne les cours. 60% soit 114 étudiants ont une motivation assez élevée. 41 soit 21,578 ont un niveau de motivation peu élevée et seulement 1 étudiant soit 0,526% ont un niveau de motivation très peu élevée pendant leur formation en ce qui concerne le contenu des cours.

5.2- ITEMS ET DIMENSIONS PORTANT SUR LES HYPOTHESES DE RECHERCHE

5.2.1- PLANIFICATION DES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT

Notre première hypothèse a été formulée dans le sens négatif parce que nous avons pensé que les étudiants ne seraient pas satisfaits de la manière dont les cours sont planifiés par les enseignants. Les données collectées sur les 5 items mesurant cette dimension sont inscrits dans ce tableau :

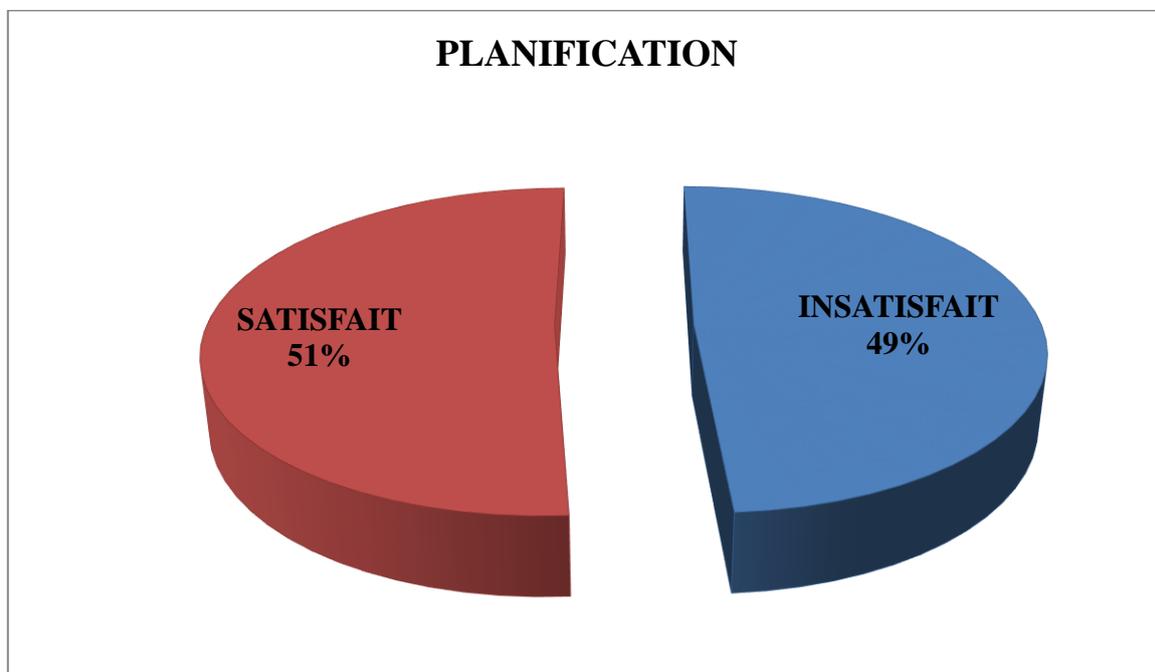
Tableau 19 : effectifs et pourcentages des items relatifs à la planification

		SATISFAIT		INSATISFAIT	
		eff	%	eff	%
Planification	Les professeurs nous demandent une charge de travail plus grande que ce qui est prévu pour le semestre.	140	59	95	41
	Les professeurs nous demandent une charge de travail insuffisante par rapport à ce qui est prévu pour le semestre.	69	29	166	71
	Les professeurs répartissent bien le contenu de cours sur le nombre de semaines prévu pour le cours.	120	52	115	48
	Les professeurs répartissent bien les activités d'évaluation sommative dans la session.	151	64	84	36

Le présent tableau ressort les pourcentages en fonction du niveau de satisfaction et d'insatisfaction en ce qui concerne la planification des cours.

- 140 étudiants soit 59% sont satisfait de la charge de travail imposée par les professeurs or 95 étudiants soit 41% sont insatisfait car estiment que les professeurs leur impose une grande charge de travail plus que ce qui est prévu pour un semestre.
- 69 étudiants donc 29% se montrent satisfait en faveur d'une planification insuffisante par contre, 166 étudiants soit 71% sont insatisfait de la planification fait par les enseignants. Cette insatisfaction est liée selon les chiffres au fait qu'ils estiment la charge de travail imposée par les professeurs est insuffisante.
- 120 étudiants soit 52% expriment leur satisfaction sur la répartition hebdomadaire du contenu de leur cours. Par opposition, 115 étudiants estiment que la répartition du contenu des cours sur le nombre de semaines prévues pour les cours est mal planifiée et par conséquent, expriment une insatisfaction à hauteur de 48%.
- 151 étudiants soit 64% sont satisfait du fait que les professeurs répartissent bien les activités d'évaluation sommative dans la session.Or 84 étudiants soit environ 36% de l'échantillon total expriment une insatisfaction pour ce qui est de la répartition des activités d'évaluation sommative dans la session.

Graphique 1 :Pourcentage des étudiants satisfaits et insatisfait par rapport à la planification



Le diagramme tel que présenté ci-haut laisse voir que les différences observées en terme de charge de travail (grande ou petite), de répartition du contenu des cours et d'évaluation sommative sur le semestre par les professeurs s'expriment seulement à hauteur

de 2%. Globalement, on constate que 51% d'étudiants sont satisfait de la planification de 49% sont insatisfait de cette même planification.

Du point de vue descriptif, il ressort de l'analyse de ce tableau et de ce graphique que l'hypothèse que nous avons formulée selon laquelle les étudiants ne seraient pas satisfaits de la planification des enseignements est infirmée. Un peu plus de la moitié de nos participants pensent le contraire. Qu'en est-il de l'inférence statistique ?

- **Vérification de la première hypothèse de recherche**

A. Formulation des hypothèses statistiques

H0 : la distribution observée est conforme à la distribution théorique

H1 : la distribution observée s'écarte de la distribution théorique

B. Détermination du seuil de significativité et du degré de liberté (ddl)

De manière conventionnelle, en sciences sociale, ce seuil est de 0,05. Quant au degré de liberté, il correspond au nombre de terme du chi-deux (k) moins un : k-1

C. Détermination de l'effectif théorique

L'effectif théorique est celui qui est attendu dans une population ayant une distribution normale. Pour un échantillon de 235 individus, on s'attendrait à ce que 117,5 (soit la moitié) d'entre eux soient satisfaits et l'autre moitié soit insatisfaite.

Tableau 20 : calcul du test statistique

Effectifs Observés vs. Théoriques				
Chi-Deux =0,1063830 ddl =1 p <0,7443				
	observés	Théoriques	O - T	(O-T)²/T
Satisfaits	120	117,5	2,5	0,053191
Insatisfaits	115	117,5	-2,5	0,053191
Total	235	235	0,0	0,106383

Ce tableau montre que le chi-deux calculé est égale à 0,106383 avec une probabilité critique supérieure à 0.7443.

D. La règle de décision

- Si la probabilité critique du test est supérieure au seuil de significativité, l'hypothèse H1 est rejetée ;

- Si la probabilité critique du test est inférieure au seuil de significativité, l'hypothèse H1 est acceptée.

E. Décision

Au regard de la probabilité critique du test, $p < 0,7443$ qui est supérieure au seuil de significativité $\alpha = 0,05$, notre hypothèse est rejetée. Ce qui revient à dire que nous ne pouvons pas dire avec certitude que les étudiants ont une appréciation négative de la planification de l'enseignement. La différence observée n'est pas significative pour permettre d'affirmer que la probabilité d'être insatisfait est différente de 0.5.

5.2.2- ENVIRONNEMENT DE L'ENSEIGNEMENT

Pour rappel, nous avons postulé que les étudiants ont une perception négative de l'environnement dans lequel se déroule leurs apprentissages et qu'ils en seraient insatisfaits. Les données permettant de vérifier cette assertion sont dans le tableau suivant :

Tableau 21 : effectifs et pourcentages des items relatifs à l'Environnement

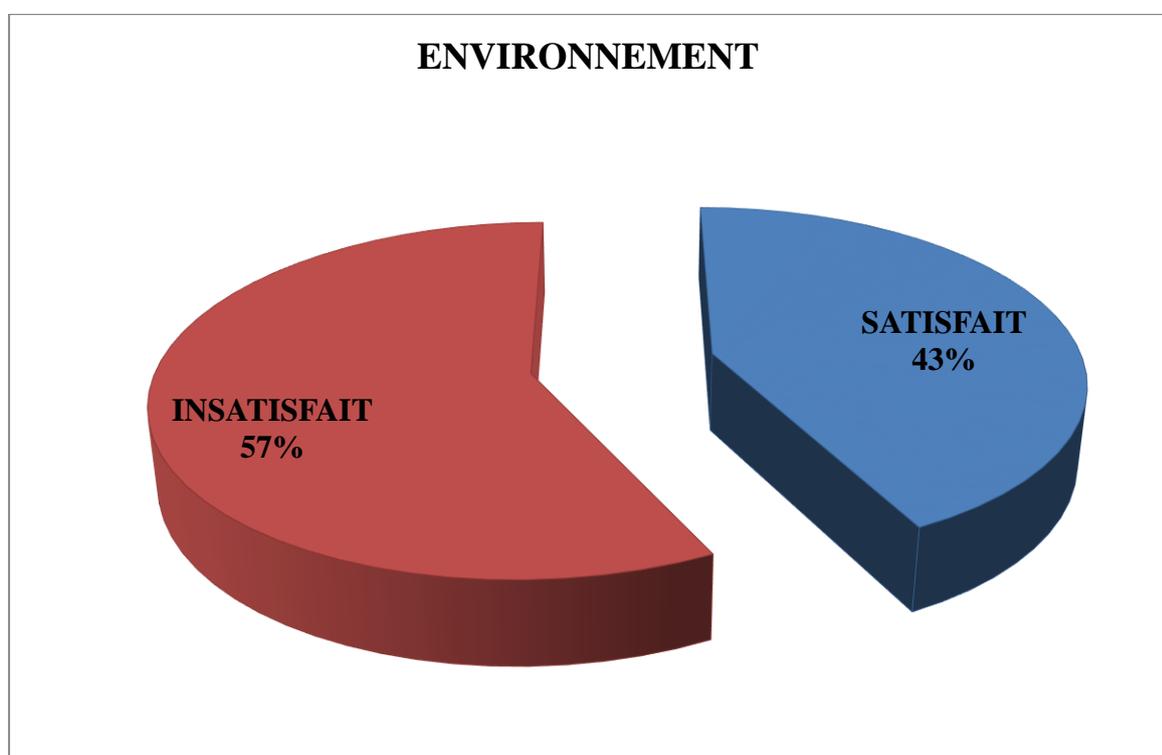
		SATISFAIT		INSATISFAIT	
		eff	%	Eff	%
Environnement pédagogique	Les professeurs ont présenté clairement leur plan de cours au début de la session.	120	51	115	49
	Les professeurs contribuent à créer un climat qui favorise les apprentissages.	85	36	150	64
	Les professeurs m'ont permis de comprendre la contribution de leurs cours à ma formation.	132	56	103	44
	Les professeurs gardent bien le contrôle des étudiants pendant leurs enseignements.	111	47	124	53
	Les professeurs donnent leurs cours de façon structurée.	98	42	137	58

Ce tableau nous présente les différentes positions des étudiants en ce qui concerne l'environnement pédagogique.

- ✓ 120 étudiants soit 51% sont satisfaits et 115 soit 49% sont insatisfaits de la présentation du plan de cours en début de semestre.

- ✓ 85 étudiants soit 36% sont satisfaits des professeurs ; car ils leurs ont permis de bien apprendre puisqu'ils ont créé un climat favorable aux apprentissages or 150 étudiants soit 64% sont insatisfait du climat instauré par les professeurs.
- ✓ Les professeurs ont permis à 132 étudiants soit 56% de comprendre au mieux la contribution du cours à leur formation et par conséquent d'être satisfait. A côté de ceux-ci, les professeurs ont contribués à l'insatisfaction de 103 étudiants soit 44% puisqu'ils n'ont pas aidé ces derniers à comprendre la contribution de leurs cours à leur formation.
- ✓ 111 étudiants soit 47% sont satisfaits du contrôle des étudiants pendant leurs enseignements. Par ailleurs 124 étudiants soit 53% sont insatisfaits et pour cause, estiment que les enseignant ne parviennent pas à garder le contrôle des étudiants pendant les enseignements.
- ✓ 98 étudiants soit 42% expriment une satisfaction en faveur de la structuration des cours des professeurs. Par contre, 137 étudiants, soit 58% sont insatisfaits de la façon dont les professeurs structurent leurs cours.

Graphique 2 :pourcentage des étudiants satisfaits et insatisfaits par rapport à l'Environnement pédagogique



Ce graphique présente un récapitulatif des positions de satisfaction et d'insatisfaction observées auprès des étudiants en ce qui concerne l'environnement pédagogique. On constate une différence de positions estimée à 4% en faveur de l'insatisfaction. En conclusion, 57% d'étudiants sont insatisfaits de l'environnement pédagogique et seulement 43% sont satisfaits de l'environnement pédagogique tel qu'établi par les enseignants.

- **Vérification de la deuxième hypothèse de recherche**

A. Formulation des hypothèses statistiques

H0 : la distribution observée est conforme à la distribution théorique

H1 : la distribution observée s'écarte de la distribution théorique

B. Détermination du seuil de significativité et du degré de liberté (ddl)

Nous prendrons comme seuil 5%. Quant au degré de liberté, il est égal à 1.

C. Détermination de l'effectif théorique

Comme dans l'hypothèse précédente, on s'attendrait à ce que la moitié des participants soit satisfaite et l'autre moitié soit insatisfaite. Nos effectifs théoriques sont de 117,5.

Tableau 22 : calcul du chi deux

Effectifs Observés vs. Théoriques				
Chi-Deux =1,229788 ddl =1 p <0,0267449				
	observés	Théoriques	O - T	(O-T)²/T
Satisfaits	100	117,5	-17,5	2,606383
Insatisfaits	135	117,5	17,5	2,606383
Sommes	235	235	0	5,212766

D. La règle de décision

- Si la probabilité critique du test est supérieure au seuil de significativité, l'hypothèse H1 est rejetée ;
- Si la probabilité critique du test est inférieure au seuil de significativité, l'hypothèse H1 est acceptée.

E. Décision

Au regard des données, la probabilité critique du test, $p < 0,0267449$ est inférieure au seuil de significativité $\alpha = 0,05$ notre hypothèse est acceptée. Ce qui revient à dire que nous pouvons dire avec seulement 5% de chance de nous tromper que les étudiants ont une appréciation négative de l'environnement de l'enseignement.

5.2.3- MAITRISE DU CONTENU ET CLARTE DES COURS

La maîtrise des cours par les enseignants ainsi que la clarté de leurs cours sont considérées comme une dimension fondamentale pour mesurer la qualité de l'enseignement. Nous avons postulé qu'elles ne satisfont pas les étudiants.

Tableau 23 : effectifs et pourcentages des items relatifs à la Maîtrise du contenu et clarté des cours

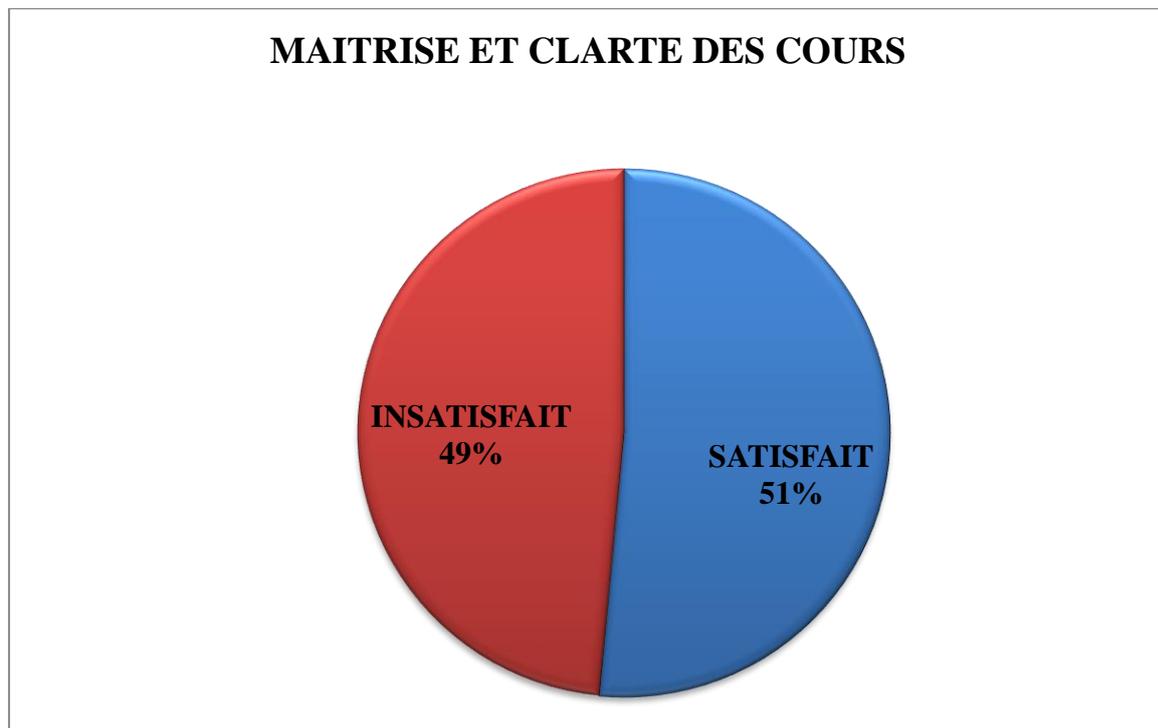
		SATISFAIT		INSATISFAIT	
		eff	%	eff	%
Maîtrise du contenu et clarté	Les professeurs maîtrisent bien le contenu de leurs cours.	198	84	37	16
	Les professeurs utilisent des exemples pertinents qui facilitent les apprentissages visés.	110	47	125	53
	Les professeurs savent rendre compréhensibles des notions techniques, complexes ou abstraites.	85	33	150	67
	Les professeurs répondent de manière claire et satisfaisante aux questions des étudiants.	93	40	142	60

Le tableau ci-dessus présente les effectifs et les scores en pourcentage de la maîtrise du contenu et la clarté des cours, quatre (4) items s'y rapportent par rapport à deux positions chez les étudiants (satisfait ; insatisfait). Nous avons un total soit de 51% pour la position satisfait (sur l'ensemble des quatre items) soit un effectif total de 121 étudiants et un total de 49% pour la position insatisfait (sur l'ensemble des items) soit un effectif total de 114 étudiants. Suivant la structure et la configuration du tableau, il en ressort pour chaque item et ses positions l'effectif et les scores en pourcentage suivant :

- ✓ Les professeurs maîtrisent bien le contenu de leurs cours : 198 étudiants (84%) ; 37 étudiants (16%),

- ✓ Les professeurs utilisent des exemples pertinents qui facilitent les apprentissages visés : 110 étudiants (47%) ; 125 étudiants (53%),
- ✓ Les professeurs savent rendre compréhensibles des notions techniques, complexes ou abstraites : 85 étudiants (33%) ; 150 étudiants (67%),
- ✓ Les professeurs savent rendre compréhensibles des notions techniques, complexes ou abstraites : 93 étudiants (40%) ; 142 étudiants (60%).

Graphique 3 : Pourcentage des étudiants satisfaits et insatisfait par rapport à la Maîtrise du contenu et la clarté des cours



Le graphe détaille les scores en pourcentage des étudiants dans la maîtrise du contenu et clarté des cours en fonction de la position satisfait et insatisfait. Ces deux positions sont sensiblement égales à une différence près de 2%. Dans tous les cas 51% des étudiants de notre échantillon sont satisfaits de la maîtrise du contenu et la clarté des cours dispensés par les enseignants.

- **Vérification de la troisième hypothèse de recherche**

A. Formulation des hypothèses statistiques

H0 : la distribution observée est conforme à la distribution théorique

H1 : la distribution observée s'écarte de la distribution théorique

B. Détermination du seuil de significativité et du degré de liberté (ddl)

Nous prendrons comme seuil 5%. Quant au degré de liberté, il est égal à 1.

C. Détermination de l'effectif théorique

Comme dans l'hypothèse précédente, on s'attendrait à ce que la moitié des participants soit satisfaite et l'autre moitié soit insatisfaite. Nos effectifs théoriques sont de 117.5.

Tableau 24 : calcul du chi deux

Effectifs Observés vs. Théoriques				
Chi-Deux =0,2085106 ddl =1 p <0,647938				
	observés	Théoriques	O - T	(O-T) ² /T
Satisfaits	121	117,5	3,5	0,104255
Insatisfaits	114	117,5	-3,5	0,104255
Sommes	235	235	0	0,208511

D. La règle de décision

- Si la probabilité critique du test est supérieure au seuil de significativité, l'hypothèse est rejetée ;
- Si la probabilité critique du test est inférieure au seuil de significativité, l'hypothèse est acceptée.

E. Décision

Au regard des données, la probabilité critique du test, $p < 0,647938$ est supérieure au seuil de significativité $\alpha = 0,05$ notre hypothèse est rejetée. Ce qui revient à dire que nous ne pouvons pas dire avec certitude que les étudiants ont une appréciation négative de la maîtrise du contenu et la clarté des cours.

5.2.4- STRATEGIES PEDAGOGIQUES

L'analyse des stratégies pédagogiques mises en place par les enseignants permettent de vérifier le pourcentage de satisfaction/insatisfaction des étudiants. Notre hypothèse est que les étudiants ont une appréciation négative des stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants. Le tableau suivant détaille les effectifs de satisfaits et d'insatisfaits dans tous les items relatifs à cette dimension.

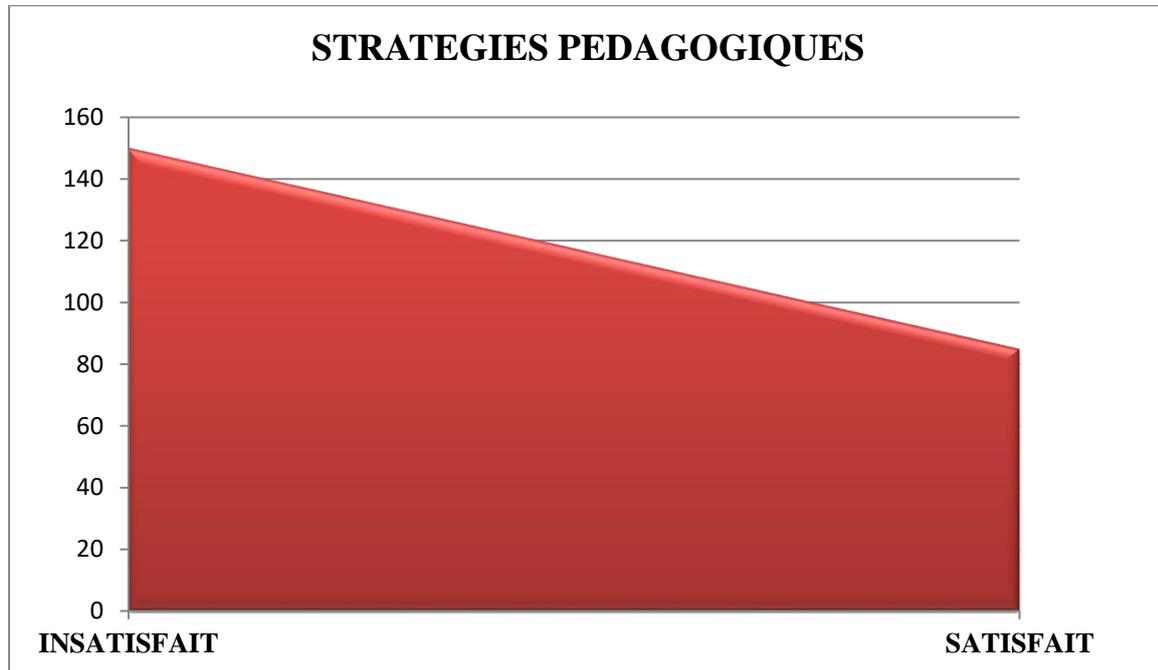
Tableau 25 :effectifs et pourcentages des items relatifs aux Stratégies pédagogiques

		SATISFAIT		INSATISFAIT	
		eff	%	eff	%
Stratégies pédagogiques	Les professeurs font ressortir les points importants du cours lors de leurs enseignements.	223	95	12	5
	Les professeurs utilisent des méthodes pédagogiques qui permettent de développer les compétences visées par les cours.	22	10	213	90
	Les professeurs utilisent des méthodes pédagogiques qui favorisent mes apprentissages.	88	38	147	62
	Les professeurs utilisent des méthodes pédagogiques qui soutiennent mon intérêt.	75	32	160	68
	Les professeurs utilisent du matériel pédagogique (notes de cours, volumes, documents audiovisuels, technologies, etc.) qui favorise les apprentissages visés par les cours.	15	6	220	94

Le tableau ci-dessus présente les effectifs et les scores en pourcentage des stratégies pédagogiques, cinq (5) items s’y rapportent par rapport à deux positions chez les étudiants (satisfait ; insatisfait). Suivant la structure et la configuration du tableau, il en ressort pour chaque item et ses positions l’effectif et les scores en pourcentage suivant :

- ✓ Les professeurs font ressortir les points importants du cours lors de leurs enseignements : 223 étudiants (95%) ; 12 étudiants (5%),
- ✓ Les professeurs utilisent des méthodes pédagogiques qui permettent de développer les compétences visées par les cours : 22 étudiants (10%) ; 213 étudiants (90%),
- ✓ Les professeurs utilisent des méthodes pédagogiques qui favorisent mes apprentissages : 88 étudiants (38%) ; 147 étudiants (62%),
- ✓ Les professeurs utilisent des méthodes pédagogiques qui soutiennent mon intérêt : 75 étudiants (32%) ; 160 étudiants (68%),
- ✓ Les professeurs utilisent du matériel pédagogique (notes de cours, volumes, documents audiovisuels, technologies, etc.) qui favorise les apprentissages visés par les cours : 15 étudiants (6%) ; 220 étudiants (94%)

Graphique 4 :effectifs des étudiants satisfaits et insatisfait par rapport aux Stratégies pédagogiques des professeurs



Le graphe ci-dessus présente l'inadaptation des stratégies pédagogiques. Le pôle des insatisfaits l'emporte largement sur le pôle des satisfaits. Le rapport est de 150 insatisfaits contre 85 satisfaits. En conclusion, les stratégies pédagogiques ne sont pas adaptées aux systèmes scolaires.

- **Vérification de la quatrième hypothèse de recherche**

A. Formulation des hypothèses statistiques

H₀ : la distribution observée est conforme à la distribution théorique

H₁ : la distribution observée s'écarte de la distribution théorique

B. Détermination du seuil de significativité et du degré de liberté (ddl)

Nous prendrons comme seuil 5%. Quant au degré de liberté, il est égal à 1.

C. Détermination de l'effectif théorique

Comme dans l'hypothèse précédente, on s'attendrait à ce que la moitié des participants soit satisfaite et l'autre moitié soit insatisfaite. Nos effectifs théoriques sont de 117.5.

Tableau 26 : calcul du chi deux

Effectifs Observés vs. Théoriques				
Chi-Deux =17,97872 ddl =1 p <0,000022				
	observés	Théoriques	O - T	(O-T) ² /T
Satisfaits	85	117,5	-32,5	8,98936
Insatisfaits	150	117,5	32,5	8,98936
Sommes	235	235	0	17,97872

D. La règle de décision

- Si la probabilité critique du test est supérieure au seuil de significativité, l'hypothèse est rejetée ;
- Si la probabilité critique du test est inférieure au seuil de significativité, l'hypothèse est acceptée.

E. Décision

Au regard des données, la probabilité critique du test, $p < 0,000022$ est inférieure au seuil de significativité $\alpha = 0,05$ notre hypothèse est acceptée. Ce qui revient à dire que nous pouvons dire avec certitude que les étudiants ont une appréciation négative des stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants.

5.2.5- ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Les données du tableau et du graphique qui suivent vont nous permettre de savoir si l'hypothèse d'une mauvaise perception des évaluations est vérifiée.

Tableau 27 : effectifs et pourcentages des items relatifs à l'Évaluation

	SATISFAIT		INSATISFAIT	
	eff	%	eff	%
Évaluation des	Les professeurs respectent les délais prévus (trois semaines) pour la remise aux étudiants des résultats des travaux ou des examens.			
	77	32	158	68
	Les professeurs nous font régulièrement des commentaires			
	25	11	210	89

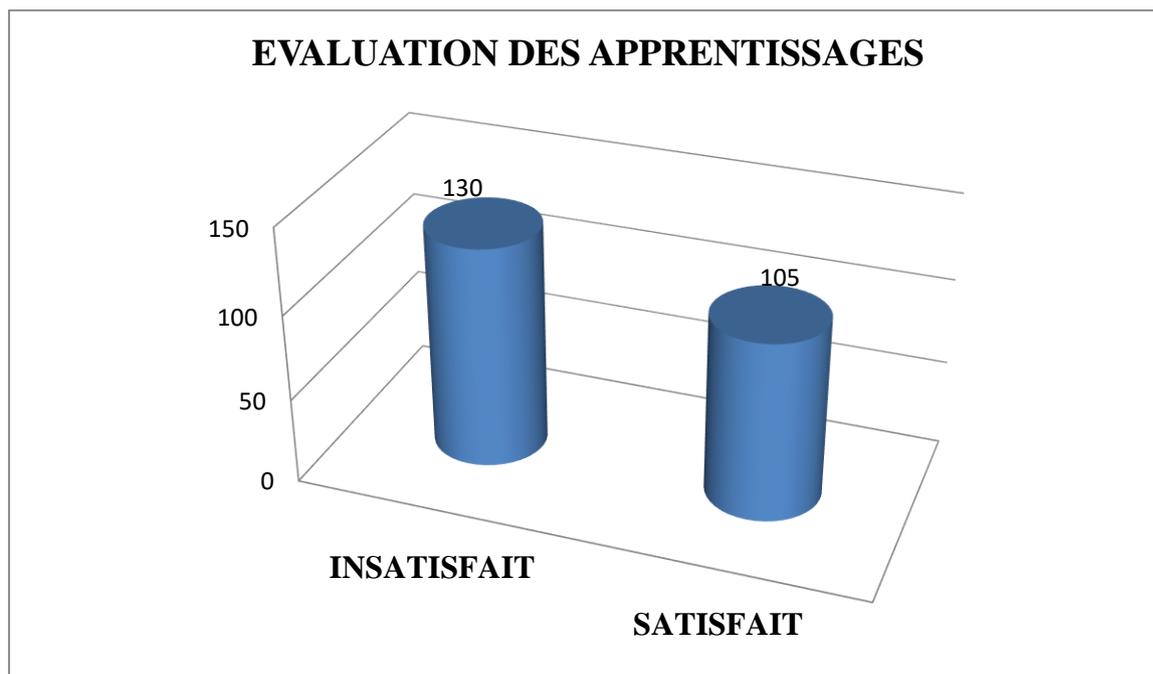
sur nos forces et nos points à améliorer.				
Les professeurs prévoient des activités d'évaluation sommative (CC, Sessions normales, etc.) qui correspondent aux compétences visées par les cours.	202	85	33	15
Les professeurs formulent sur les évaluations des commentaires qui m'aident à progresser.	90	38	145	62
Les consignes et les questions des outils d'évaluation utilisés par les professeurs sont claires.	114	48	121	52
Les professeurs formulent des critères d'évaluation clairs et précis.	114	48	121	52
Les professeurs communiquent à l'avance les critères d'évaluation.	92	40	143	60
Les professeurs respectent les critères d'évaluation annoncés.	124	53	111	47

Le tableau ci-dessus présente les effectifs et les scores en pourcentage de l'évaluation des apprentissages, huit (8) items s'y rapportent par rapport à deux positions chez les étudiants (satisfait ; insatisfait). Suivant la structure et la configuration du tableau, il en ressort pour chaque item et ses positions l'effectif et les scores en pourcentage suivant :

- ✓ Les professeurs respectent les délais prévus (trois semaines) pour la remise aux étudiants des résultats des travaux ou des examens : 77 étudiants (32%) ; 158 étudiants (68%),
- ✓ Les professeurs nous font régulièrement des commentaires sur nos forces et nos points à améliorer : 25 étudiants (11%) ; 210 étudiants (89%),
- ✓ Les professeurs prévoient des activités d'évaluation sommative (CC, Sessions normales, etc.) qui correspondent aux compétences visées par les cours : 202 étudiants (85%) ; 33 étudiants (15%),
- ✓ Les professeurs formulent sur les évaluations des commentaires qui m'aident à progresser : 90 étudiants (38%) ; 145 étudiants (62%),
- ✓ Les consignes et les questions des outils d'évaluation utilisés par les professeurs sont claires : 114 étudiants (38%) ; 121 étudiants (22%),

- ✓ Les professeurs communiquent à l'avance les critères d'évaluation : 92 étudiants (40%) ; 143 étudiants (60%),
- ✓ Les professeurs respectent les critères d'évaluation annoncés : 124 étudiants (53%) ; 111 étudiants (47%).

Graphique 5 :effectifs des étudiants satisfaits et insatisfait par rapport à l'Évaluation des apprentissages



Ce graphe retrace la perception de l'évaluation des apprentissages chez les étudiants, on voit clairement ici que le pourcentage des étudiants insatisfaits est supérieur à celui des étudiants satisfaits.

- **Vérification de la cinquième hypothèse de recherche**

A. Formulation des hypothèses statistiques

H₀ : la distribution observée est conforme à la distribution théorique

H₁ : la distribution observée s'écarte de la distribution théorique

B. Détermination du seuil de significativité et du degré de liberté (ddl)

Nous prendrons comme seuil 5%. Quant au degré de liberté, il est égal à 1.

C. Détermination de l'effectif théorique

Comme dans l'hypothèse précédente, on s'attendrait à ce que la moitié des participants soit satisfaite et l'autre moitié soit insatisfaite. Nos effectifs théoriques sont de 117.5.

Tableau 28:calcul du chi deux

Effectifs Observés vs. Théoriques				
Chi-Deux =3,959574 ddl =1 p <0,04829				
	observés	Théoriques	O - T	(O-T) ² /T
Satisfaits	105	117,5	-12,5	1,329787
Insatisfaits	130	117,5	12,5	2,529787
Sommes	235	235	0	3,959574

D. La règle de décision

- Si la probabilité critique du test est supérieure au seuil de significativité, l'hypothèse est rejetée ;
- Si la probabilité critique du test est inférieure au seuil de significativité, l'hypothèse est acceptée.

E. Décision

Au regard des données, la probabilité critique du test, $p < 0,0402929$ est inférieure au seuil de significativité $\alpha = 0,05$ notre hypothèse est acceptée. Ce qui revient à dire que nous pouvons dire avec certitude que les étudiants ont une appréciation négative de la façon dont les enseignants évaluent leurs apprentissages.

5.2.6- Relation pédagogique, l'encadrement et la disponibilité des cours

Tableau 29 :effectifs et pourcentages des items relatifs à la Relation pédagogique, l'encadrement et la disponibilité des cours

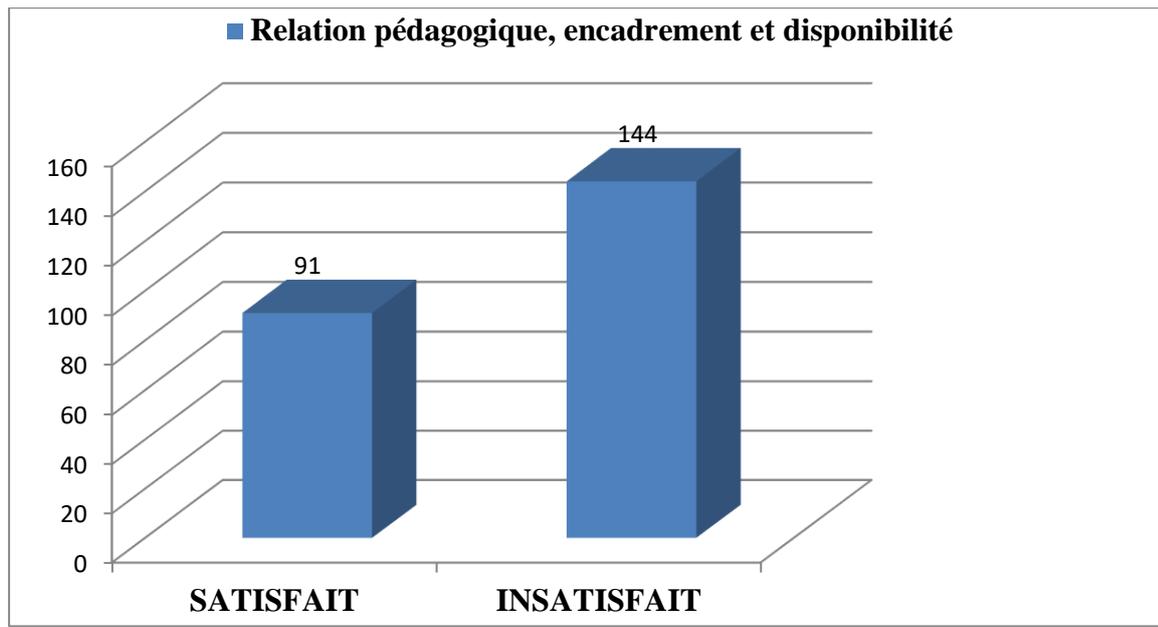
		SATISFAIT		INSATISFAIT	
		eff	%	eff	%
Relation pédagogique, encadrement et	Les professeurs sont ouverts aux suggestions des étudiants sur leurs cours.	71	30	164	70
	Les professeurs font preuve de respect et de considération pour leurs étudiants.	160	68	65	32
	Les professeurs manifestent un intérêt pour les progrès de leurs étudiants.	154	66	81	34
	Les professeurs dirigent au besoin les étudiants vers les	21	8	214	92

services d'aide (Centre d'aide à l'apprentissage. Le Tandem, psychologue, conseiller d'orientation, Service de l'aide financière, etc.).				
Les professeurs offrent une disponibilité adéquate pour répondre aux besoins d'aide et d'encadrement de leurs étudiants.	48	21	187	79

Le tableau ci-dessus présente les effectifs et les scores en pourcentage concernant la relation pédagogique, l'encadrement et la disponibilité, cinq (5) items s'y rapportent par rapport à deux positions chez les étudiants (satisfait ; insatisfait). Suivant la structure et la configuration du tableau, il en ressort pour chaque item et ses positions l'effectif et les scores en pourcentage suivant :

- ✓ Les professeurs sont ouverts aux suggestions des étudiants sur leurs cours : 71 étudiants (30%) ; 164 étudiants (70),
- ✓ Les professeurs font preuve de respect et de considération pour leurs étudiants : 160 étudiants (68%) ; 65 étudiants (32%),
- ✓ Les professeurs manifestent un intérêt pour les progrès de leurs étudiants : 154 étudiants (66%) ; 81 étudiants (34%),
- ✓ Les professeurs dirigent au besoin les étudiants vers les services d'aide (Centre d'aide à l'apprentissage. Le Tandem, psychologue, conseiller d'orientation, Service de l'aide financière, etc.) : 21 étudiants (8%) ; 214 étudiants (92%),
- ✓ Les professeurs offrent une disponibilité adéquate pour répondre aux besoins d'aide et d'encadrement de leurs étudiants : 48 étudiants (21%) ; 187 étudiants (79%).

Graphique 6:effectifs des étudiants satisfaits et insatisfait par rapport à la Relation pédagogique, l'encadrement et la disponibilité des enseignants



Ce graphe montre la perception des étudiants en ce qui concerne la relation pédagogique, l'encadrement et la disponibilité des enseignants. Dans le même sens du tableau, on constate un fort effectif d'insatisfaits chez les étudiants qui représente 144 étudiants contre seulement 91 satisfaits. La non ouverture aux suggestions et surtout la non orientation des étudiants en détresse vers des centres d'aides sont les causes de ce haut pourcentage d'insatisfaction.

- **Vérification de la sixième hypothèse de recherche**

A. Formulation des hypothèses statistiques

H₀ : la distribution observée est conforme à la distribution théorique

H₁ : la distribution observée s'écarte de la distribution théorique

B. Détermination du seuil de significativité et du degré de liberté (ddl)

Nous prendrons comme seuil 5%. Quant au degré de liberté, il est égal à 1.

C. Détermination de l'effectif théorique

Nos effectifs théoriques sont de 117.5 satisfaits et 117.5 insatisfaits

Tableau 30 : calcul du chi deux

Effectifs Observés vs. Théoriques

Chi-Deux =11,953192 ddl =1 p <0,002869

	observés	Théoriques	O - T	(O-T) ² /T
Satisfaits	91	117,5	-26,5	5,976596
Insatisfaits	144	117,5	26,5	5,976596
Total	235	235	0	11,953192

D. La règle de décision

- Si la probabilité critique du test est supérieure au seuil de significativité, l'hypothèse est rejetée ;
- Si la probabilité critique du test est inférieure au seuil de significativité, l'hypothèse est acceptée.

E. Décision

Au regard des données, la probabilité critique du test, $p < 0,002869$ est inférieure au seuil de significativité $\alpha = 0,05$ notre sixième hypothèse est donc acceptée. Ce qui revient à dire que nous pouvons dire avec certitude que les étudiants ont une appréciation négative de la relation pédagogique, l'encadrement et la disponibilité des enseignants.

5.2.7- Attitude professionnelle des enseignants

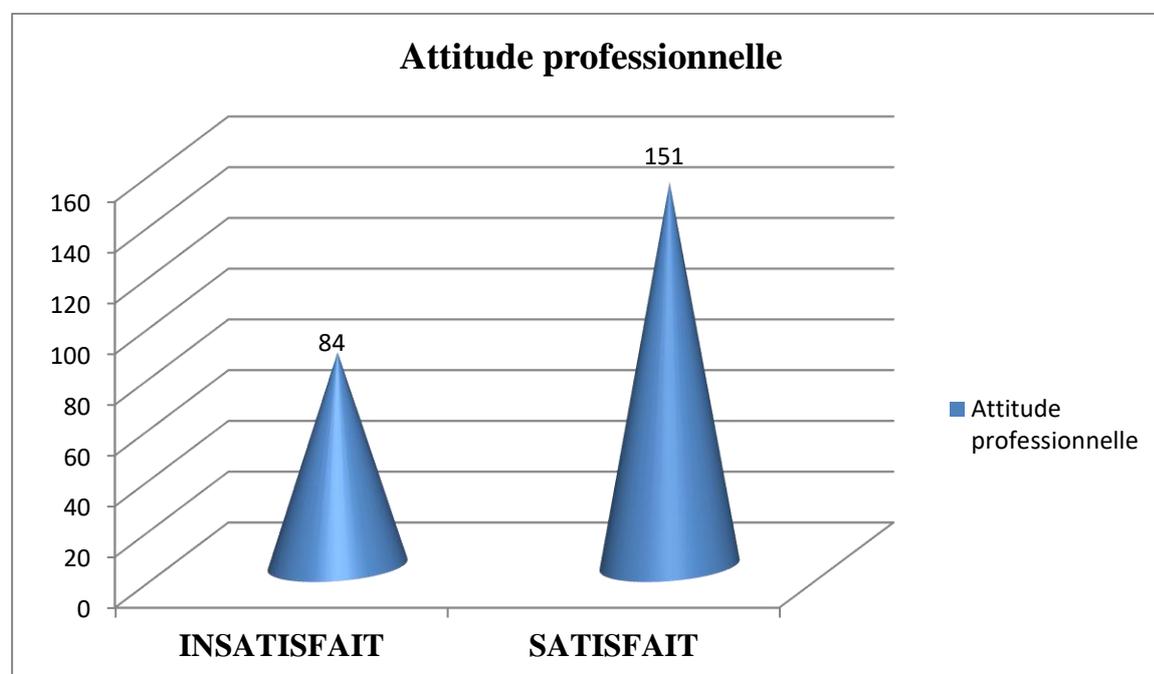
Tableau 31 : effectifs et pourcentages des items relatifs à l'Attitude professionnelle des enseignants

		SATISFAIT		INSATISFAIT	
		eff	%	eff	%
Attitude professionnelle	Les professeurs respectent les heures de début et de fin prévues pour les cours.	102	43	133	57
	Les professeurs donnent toutes leurs périodes de cours.	98	42	137	58
	Les professeurs respectent ce qui est prévu au plan de cours.	145	61	90	39
	Les professeurs utilisent un français écrit de qualité.	208	88	27	12
	Les professeurs s'expriment oralement dans un français de qualité.	201	85	34	15

Le tableau ci-dessus présente les effectifs et les scores en pourcentage en rapport à l'attitude professionnelle des enseignants, cinq (5) items s'y rapportent par rapport à deux positions chez les étudiants (satisfait ; insatisfait). Suivant la structure et la configuration du tableau, il en ressort pour chaque item et ses positions l'effectif et les scores en pourcentage suivant :

- ✓ Les professeurs respectent les heures de début et de fin prévues pour les cours : 102 étudiants (43%) ; 133 étudiants (57%),
- ✓ Les professeurs donnent toutes leurs périodes de cours : 98 étudiants (42%) ; 137 étudiants (58%),
- ✓ Les professeurs respectent ce qui est prévu au plan de cours : 145 étudiants (61%) ; 90 étudiants (39%),
- ✓ Les professeurs utilisent un français écrit de qualité : 208 étudiants (88%) ; 27 étudiants (12%),
- ✓ Les professeurs s'expriment oralement dans un français de qualité : 201 étudiants (85%) ; 34 étudiants (15%).

Graphique 7 : effectifs des étudiants satisfaits et insatisfaits par rapport à l'attitude professionnelle des enseignants



Ce graphe met en exergue l'attitude professionnelle des enseignants, l'effectif des étudiants satisfaits est de 151, ce qui témoigne belle et bien que l'attitude professionnelle des

enseignants est à encourager. Cependant nous avons 84 étudiants insatisfaits, ce qui montre que, cette attitude, bien que appréciable par la majorité des étudiants, reste encore à parfaire.

- **Vérification de la septième hypothèse de recherche**

A. Formulation des hypothèses statistiques

H0 : la distribution observée est conforme à la distribution théorique

H1 : la distribution observée s'écarte de la distribution théorique

B. Détermination du seuil de significativité et du degré de liberté (ddl)

Nous prendrons comme seuil 5%. Quant au degré de liberté, il est égal à 1.

C. Détermination de l'effectif théorique

Comme dans l'hypothèse précédente, on s'attendrait à ce que la moitié des participants soit satisfaite et l'autre moitié soit insatisfaite. Nos effectifs théoriques sont de 117.5.

Tableau 32 : calcul du chi deux

Effectifs Observés vs. Théoriques				
Chi-Deux =19,10213 ddl =1 p <0,000012				
	observés	Théoriques	O - T	(O-T)²/T
Satisfaits	151	117,5	33,50	9,55106
Insatisfaits	84	117,5	-33,5	9,55106
Sommes	235	235	0	19,10213

D. La règle de décision

- Si la probabilité critique du test est supérieure au seuil de significativité, l'hypothèse est rejetée ;
- Si la probabilité critique du test est inférieure au seuil de significativité, l'hypothèse est acceptée.

E. Décision

Au regard des données, la probabilité critique du test, **p <0,000012** est inférieure au seuil de significativité **α = 0,05**, l'hypothèse de la perception négative de l'attitude professionnelle des enseignants est rejetée, cependant, ce test montre plutôt que les étudiants apprécient grandement l'attitude professionnelle des enseignants.

5.3- VERIFICATION DE L'HYPOTHESE GENERALE

Après la vérification des hypothèses de recherche, il nous apparaît indispensable de vérifier l'hypothèse générale, compte tenu du fait que certaines hypothèses ont été acceptées tandis que d'autres ont été rejetées.

Pour rappel, notre hypothèse générale a été formulée ainsi : « la perception que les étudiants ont de l'enseignement est négative ». Les effectifs obtenus dans les 07 dimensions de l'enseignement en ce qui concerne la satisfaction/insatisfaction des étudiants ont été utilisés ici pour avoir l'effectif moyen global de satisfaction et d'insatisfaction de l'enseignement dans son ensemble. Ceci nous a permis d'avoir la moyenne de ceux qui sont satisfaits et ceux qui sont insatisfaits de l'enseignement à l'université.

Tableau 33 :récapitulatif des hypothèses

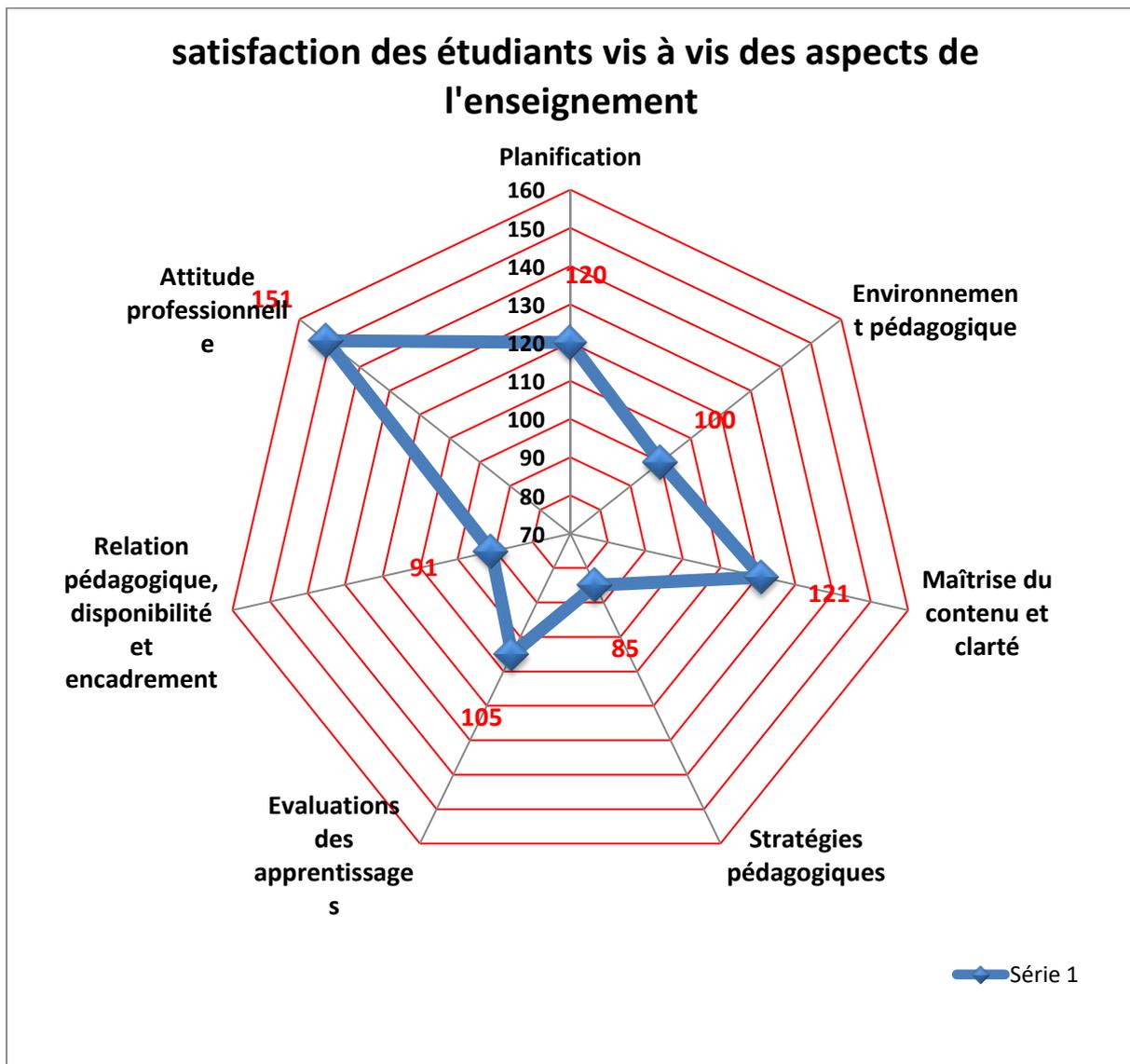
Dimensions	Satisfaction	Insatisfaction	Décision sur l'hypothèse
Planification	120	115	Infirmée
Environnement pédagogique	100	135	Confirmée
Maîtrise du contenu et clarté	121	114	Infirmée
Stratégies pédagogiques	85	150	Confirmée
Evaluations des apprentissages	105	130	confirmée
Relation pédagogique, disponibilité et encadrement	91	144	Confirmée
Attitude professionnelle	151	84	Infirmée
	773	872	
TOTAL ENSEIGNEMENT	110	125	Confirmée
	47%	53%	

Le tableau ci-dessus montre que l'effectif et le taux de personnes satisfaites de l'enseignement en général sont en dessous de ceux des personnes insatisfaites. Il s'agit en

moyenne de 125 personnes qui n'apprécient pas l'enseignement universitaires contre 110 qui en sont satisfaits, ce qui représente un pourcentage de 53% contre 47% de satisfaits. Malgré que le pourcentage d'étudiants insatisfaits de l'enseignement à l'université soit plus élevé que celui des étudiants satisfaits, nous ne pouvons pas d'emblée dire avec certitude que l'appréciation de l'enseignement des enseignants à l'université est négative chez les étudiants.

Par ailleurs, on observe que sur nos 7 hypothèses de recherche, 4 sont confirmées et les 3 autres infirmées. Ce qui nous amène à penser que notre hypothèse générale sera confirmée.

Graphique 8 :représentation graphique des 7 dimensions de l'enseignement et les effectifs de satisfaction vis-à-vis de ces dimensions.



Valeur moyenne = 117.5

Comme nous l'avons dit plus haut, la valeur moyenne (117.5) représente la moitié de l'effectif total (235). On estime que si nous avons des effectifs supérieurs à cette valeur dans une dimension, on peut prétendre à une satisfaction des étudiants dans cette dimension. Par contre, si l'effectif des étudiants est inférieur à cette valeur (et donc inférieur à l'effectif des étudiants satisfaits), on peut prétendre à une insatisfaction des étudiants dans cette dimension.

L'on peut donc observer que seuls les 3 dimensions que sont : *attitude professionnelle*, *contenu et clarté des cours* et *planification*, obtiennent des effectifs au-dessus de la valeur moyenne.

CHAPITRE VI : DISCUSSIONS DES RESULTATS ET RECOMMANDATIONS

Concernant ce dernier chapitre de notre travail, nous allons d'une part, situer nos différents résultats par rapport à nos théories explicatives ainsi que par rapport aux travaux mentionnés dans la revue de la littérature, et d'autre part faire des suggestions sans oublier de mettre en exergue les différentes limites de notre étude.

6.1- DISCUSSIONS DES RESULTATS

Après avoir présenté et analysé les résultats, il convient maintenant de les interpréter et les discuter. Interpréter signifie donner un sens à quelque chose, une explication, un commentaire. Il sera donc question de donner du sens aux résultats obtenus dans le chapitre précédent. Autrement dit, il est question dans cette rubrique « *de faire parler les chiffres, indices, coefficients... dégagés par l'analyse, et exprimer de façon claire, argumentée, comment ces résultats constituent un progrès par rapport au point de départ* » (Omar Aktouf, 1987, p.116). Il s'agit plus précisément de voir si les résultats obtenus sur le terrain correspondent aux résultats attendus. Notre étude s'est construite autour d'une préoccupation centrale dont voici la question de travail: Quelle est la perception que les étudiants de la FSE se font des enseignements reçus ? Nous sommes en effet partis du problème de l'absence d'études axées sur l'Évaluation des Enseignements par les Étudiants dans la démarche Assurance Qualité au sein des Universités camerounaises alors que « *la perception étudiante apporte un éclairage indispensable à la prise de décision concernant l'évolution de leur cadre de travail, des formations et des pratiques pédagogiques. Croisés à des données complémentaires, les résultats des évaluations par les étudiants des enseignements permettent d'identifier points forts et points faibles et suscitent des projets pour aller de l'avant.* » (Charte de l'évaluation par les étudiants des enseignements, des formations, de l'environnement de travail et de l'organisation pédagogique, 2014, p.1). À ce sujet, le modèle de la qualité perçue et la théorie de la satisfaction nous ont permis de comprendre quels sont les mécanismes mis en place lorsqu'un individu évalue les produits et les services d'une organisation. Ces modèles théoriques ainsi que la littérature existante qui met un accent sur l'absence d'une pédagogie universitaire selon Bourdieu et Passeron, (1964) ou une pédagogie inadaptée selon Bertrand (2014), nous ont amené à formuler l'hypothèse selon laquelle la perception que les étudiants de FSE se font des enseignements qu'ils reçoivent est négative. Les résultats auxquels nous sommes parvenu sont structurés

autour des rubriques suivantes : « *planification, environnement pédagogique, maîtrise du contenu et clarté, stratégies pédagogiques, évaluation des apprentissages, relation pédagogique, encadrement et disponibilité, et enfin attitude professionnelle* » (Cégep de Sainte-Foy, 2014). Voici rappelé ci-dessous ces différents résultats.

6.1.1-Perception des étudiants de FSE concernant la planification des enseignements.

Les résultats indiquent ici seulement une différence observée de 2% concernant la charge de travail (grande ou petite), de répartition du contenu des cours et d'évaluation sommative sur le semestre par les professeurs. De façon précise, on constate que 51% d'étudiants sont satisfaits de la planification contre 49% qui sont insatisfaits de cette même planification.

Au regard de la probabilité critique du test ($p < 0,7443$), qui est supérieure au seuil de significativité ($\alpha = 0,05$), notre hypothèse est rejetée. Ce qui revient à dire que nous ne pouvons pas dire avec certitude que les étudiants ont une appréciation négative de la planification de l'enseignement. Autrement dit, ces résultats montrent que l'hypothèse que nous avons formulée selon laquelle les étudiants ne seraient pas satisfaits de la planification des enseignements est infirmée. Un peu plus de la moitié de nos participants pensent le contraire.

6.1.2-Perception des étudiants de FSE à propos de l'environnement pédagogique

Concernant l'environnement pédagogique, on constate une différence de positions estimée à 4% en faveur de l'insatisfaction. En fait, 54% d'étudiants sont insatisfaits de l'environnement pédagogique et seulement 46% sont satisfaits de l'environnement pédagogique tel qu'établi par les enseignants.

Concernant les données de l'inférence statistique, la probabilité critique du test, $p < 0,0267449$ est inférieure au seuil de significativité $\alpha = 0,05$ notre hypothèse est acceptée. Ce qui revient à dire que nous pouvons dire avec 5% de chance de nous tromper que les étudiants ont une appréciation négative de l'environnement de l'enseignement. En d'autres termes, l'hypothèse selon laquelle la perception que les étudiants de la FSE se font de l'environnement pédagogique est négative se trouve confirmée.

6.1.3-Perception des étudiants de FSE au sujet de la maîtrise du contenu et clarté des enseignements

A propos de la maîtrise du contenu et clarté des cours en fonction de la position satisfait et insatisfait. Les résultats montrent que ces deux positions sont sensiblement égales à une différence près de 2%. Dans tous les cas 51% des étudiants de notre échantillon sont satisfaits de la maîtrise du contenu et la clarté des cours dispensés par les enseignants ce qui infirme notre hypothèse de recherche.

Résultats confirmé par l'inférence statistique. En effet, au regard des données du test, la probabilité critique, $p < 0,647938$, est supérieure au seuil de significativité $\alpha = 0,05$ notre hypothèse est rejetée. Ce qui revient à dire que nous ne pouvons pas dire avec certitude que les étudiants ont une appréciation négative de la maîtrise du contenu et la clarté des cours. Par conséquent, la perception que les étudiants de la FSE se font de la maîtrise du contenu et de la clarté des enseignements n'est pas négative.

6.1.4-Perception des étudiants de FSE relativement aux stratégies pédagogiques

Les résultats obtenus mettent en exergue l'inadaptation des stratégies pédagogiques. Le pôle des insatisfaits l'emporte largement sur le pôle des satisfaits. Le rapport est de 150 insatisfaits (soit 63,83%) contre 85 satisfaits (soit 36,17%). En conclusion, les stratégies pédagogiques ne sont pas adaptées aux systèmes scolaires.

D'après les données du test, la probabilité critique, $p < 0,000022$, est inférieure au seuil de significativité $\alpha = 0,05$ notre hypothèse est acceptée. Ce qui revient à dire que nous pouvons dire avec certitude que les étudiants ont une appréciation négative des stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants. Donc l'hypothèse selon laquelle la perception des étudiants de FSE relativement aux stratégies pédagogiques est négative se trouve donc validée.

6.1.5-Perception des étudiants de FSE concernant l'évaluation des apprentissages

A propos de la perception de l'évaluation des apprentissages chez les étudiants de la FSE, il ressort des résultats que le pourcentage des étudiants insatisfaits (130 étudiants, soit 55,32%) est supérieur à celui des étudiants satisfaits (105 étudiants, soit 44,68%).

Les données de l'inférence statistique indiquent que, la probabilité critique du test, $p < 0,042929$, est supérieure au seuil de significativité $\alpha = 0,05$, notre hypothèse est acceptée. Ce qui revient à dire que nous pouvons dire avec certitude que les étudiants ont une appréciation négative de la façon dont les enseignants évaluent leurs apprentissages.

Comme mentionné plus haut, parmi les critères en l'usage dans la littérature de l'évaluation, l'enseignement apparaît sans doute comme celui qui a le plus intéressé la recherche (Bernard, 2011). L'enseignement a été toujours au centre de l'activité universitaire, son aspect central mais aussi transversal dans le contexte universitaire dans la mesure où avec lui on touche aux problématiques des contenus à enseigner et des pratiques pédagogiques mais aussi à la formation des professeurs et à la relation avec les étudiants, sans oublier les moyens, peut expliquer le grand intérêt des chercheurs en évaluation à l'étude des pratiques autour de ce critère. Les enseignements sont régulièrement l'objet d'une évaluation effectuée par les étudiants, à l'aide d'un questionnaire anonyme. Les données découlant de cette évaluation sont utilisées par le ou les professeur(s) pour connaître l'opinion de ses étudiants quant à la qualité de son enseignement et pour l'améliorer (Bernard, 2011). En plus, cette évaluation des enseignements est organisée de manière à produire des résultats rapides. Dès que l'enseignant est saisi de ces résultats, il est en mesure d'apporter des bonifications immédiatement pour garantir que sa prochaine prestation de cours s'en trouve améliorée. Nous osons espérer que la connaissance des résultats de cette étude permettrait aux enseignants de cette jeune Faculté de s'améliorer.

6.1.6-Perception des étudiants de FSE à propos de la relation pédagogique, de l'encadrement et de la disponibilité

Au vu des résultats, il ressort un fort effectif d'insatisfaits chez les étudiants qui représente 144 étudiants (soit 61,28%) contre seulement 91 satisfaits (soit 38,72%). La non ouverture aux suggestions et surtout la non orientation des étudiants en détresse vers des centres d'aides sont les causes de ce haut pourcentage d'insatisfaction.

S'agissant des résultats de l'inférence statistique, il faut remarquer que la probabilité critique du test, $p < 0,002869$ est inférieure au seuil de significativité $\alpha = 0,05$ notre sixième hypothèse est donc acceptée. Ce qui revient à dire que nous pouvons dire avec certitude que les étudiants ont une appréciation négative de la relation pédagogique, l'encadrement et la disponibilité des enseignants. En somme, la perception des étudiants en ce qui concerne la relation pédagogique, l'encadrement et la disponibilité est négative.

6.1.7-Perception des étudiants de FSE au sujet de l'attitude professionnelle des enseignants.

S'agissant de l'attitude professionnelle des enseignants, l'effectif des étudiants satisfaits représente 151 étudiants (soit 64.25%), résultat qui témoigne bel et bien que l'attitude professionnelle des enseignants est à encourager. Cependant nous avons 84 étudiants insatisfaits (soit 35,75%), ce qui montre que cette attitude, bien que appréciée par la majorité des étudiants, reste encore à parfaire.

Vu les données de l'inférence statistique, il ressort que la probabilité critique du test, $p < 0,000012$ est inférieure au seuil de significativité $\alpha = 0,05$, l'hypothèse de la perception négative de l'attitude professionnelle des enseignants est rejetée, cependant, ce test montre plutôt que les étudiants apprécient grandement l'attitude professionnelle des enseignants. Donc l'hypothèse faisant mention que la perception des étudiants de la FSE au sujet de l'attitude professionnelle des enseignants est négative est rejetée.

En synthèse, concernant ces différentes dimensions de l'enseignement, il ressort un résultat mitigé où sur nos 7 hypothèses de recherche, 4 sont confirmées et les 3 autres infirmées. En clair, l'on dénote d'une part, les points forts de la FSE en ce qui concerne la perception de l'enseignement du point de vue des étudiants, à savoir :

- l'attitude professionnelle des enseignants (soit 64.25% d'étudiants satisfaits),
- la maîtrise du contenu et la clarté des enseignements (51 % des étudiants satisfaits) ;
- et la planification des enseignements (51% des étudiants satisfaits).

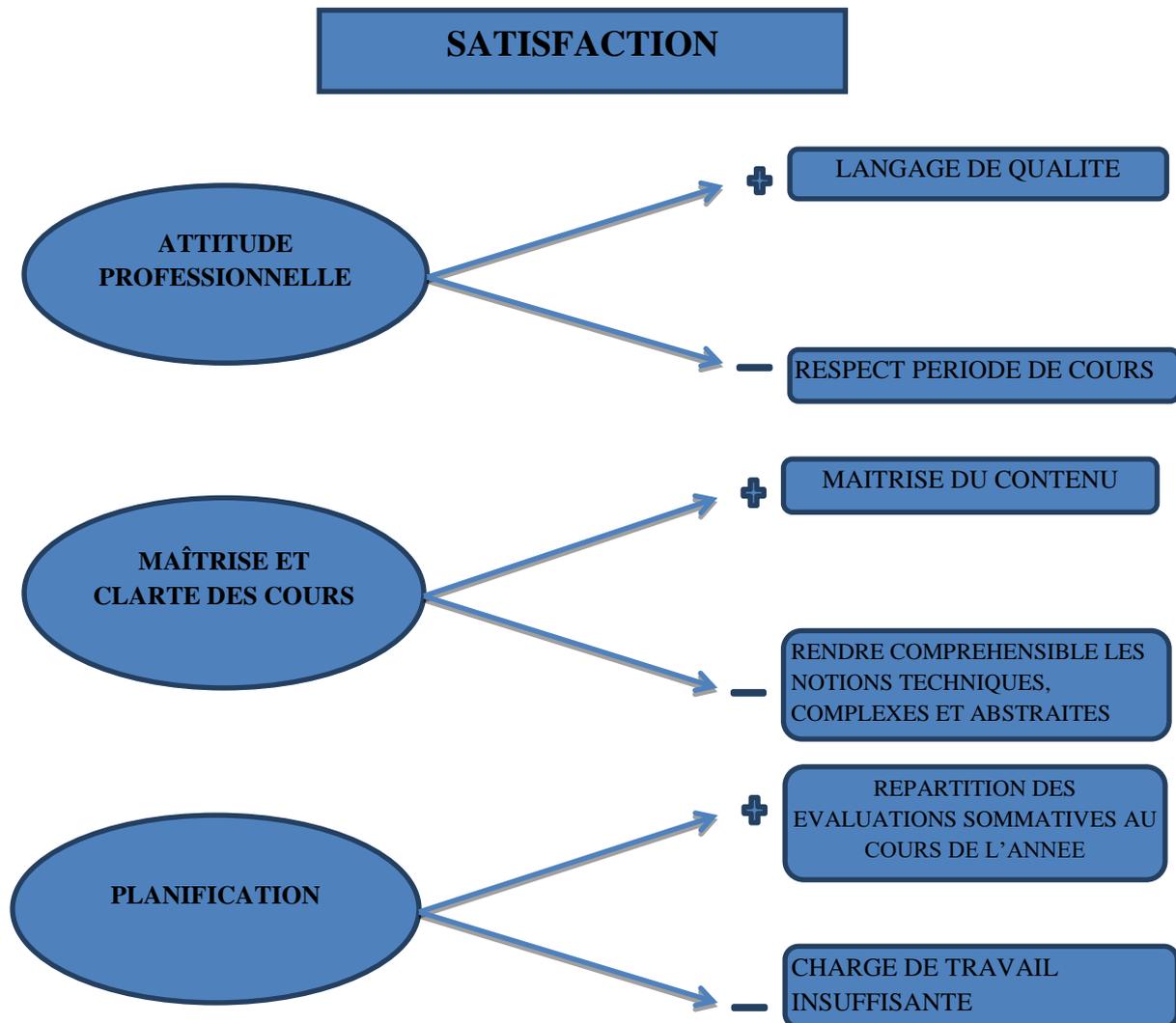
Et d'autre part les points faibles de l'enseignement concernant la perception des étudiants, notamment :

- les stratégies pédagogiques (63,83 d'étudiants insatisfaits) ;
- la relation pédagogique, l'encadrement et la disponibilité (61,28% d'étudiants insatisfaits) ;
- l'évaluation des apprentissages (55,32% d'étudiants insatisfaits) ;
- et l'environnement pédagogique (54% d'étudiants insatisfaits).

SCHEMAS RECAPITULATIFS DES POINTS FORTS ET FAIBLES DE LA FSE

➤ POINTS FORTS

Figure 9 : les points forts des enseignants reconnus par les étudiants

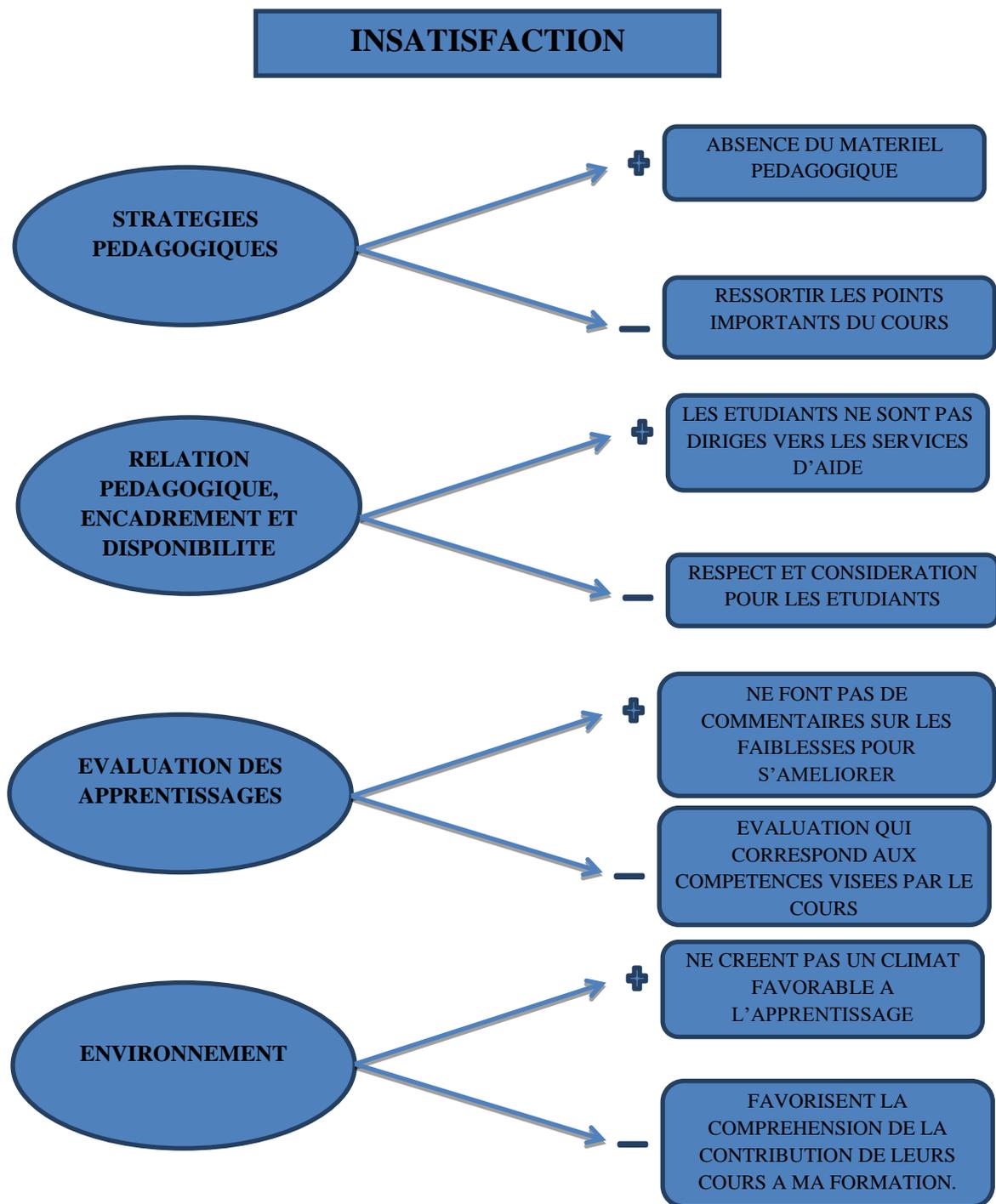


+ désigne l'élément le plus apprécié de la dimension

– désigne l'élément pour lequel les étudiants sont les moins satisfaits dans la dimension

On peut facilement percevoir que les enseignants sont appréciés pour leur langage de qualité, la maîtrise du contenu de leurs cours ainsi que la bonne répartition des évaluations sommatives au cours de l'année.

Figure 10 : points faibles des enseignants reconnus par les étudiants



+ désigne l'élément où les étudiants sont les plus insatisfaits de la dimension

- désigne l'élément pour lequel les étudiants sont les plus satisfaits dans la dimension

De cette figure, il ressort que quatre dimensions sont fortement dépréciées par les étudiants. Ce que les étudiants n'aiment pas dans les stratégies pédagogiques mises en place par les enseignants, **c'est l'absence de matériel pédagogique**. L'élément qui reçoit une forte appréciation négative des étudiants au niveau des relations pédagogiques avec les enseignants, c'est le fait que ceux-ci ne sont pas dirigés vers de centres spécialisés lorsqu'ils sont en difficultés. **Quant à l'évaluation des connaissances, les étudiants se plaignent du fait que les enseignants ne font pas de commentaires sur les erreurs commises par les étudiants pendant les examens. C'est-à-dire une absence de rétroaction de ce qu'ils ont fait de bien ou de mal pendant les évaluations sommatives.** Pour ce qui est de l'environnement pédagogique, les étudiants se plaignent du fait que les enseignants ne créent pas un environnement pédagogique qui favorise de réels apprentissages.

Lesdits résultats sont en lien avec ce que Bédard et Viau (2001) dans leur étude ont obtenu. En effet, ces auteurs dans leurs travaux ont demandé aux étudiants de citer quelques compétences pédagogiques qu'ils attendaient des enseignants. Les quatre principales compétences attendues d'un enseignant « idéal » mis en exergue dans cette étude sont :

- La mise en place d'activités suscitant l'intérêt pour les cours chez les étudiants,
- Créer des liaisons constantes entre les cours et le monde de la profession en utilisant fréquemment des exemples et des mises en situation,
- Considérer les notes d'évaluation comme des aides à l'apprentissage et non comme des moyens de contrôle administratif,
- Expliquer clairement les objectifs à atteindre et les démarches à suivre lors des cours.

6.1.8-Perception globale que les étudiants de FSE se font des enseignements qu'ils reçoivent.

Rappelons quel'hypothèse de travail formulée était : « la perception que les étudiants ont de l'enseignement qu'ils reçoivent est négative ». Les résultats obtenus dans les différentes dimensions de l'enseignement indiquent que l'effectif et le taux de personnes satisfaites de l'enseignement en général sont en dessous de ceux des personnes insatisfaites. Il s'agit en moyenne de 125 personnes qui n'apprécient pas la qualité d'enseignement reçue à la FSE contre 110 qui en sont satisfaits, ce qui représente respectivement un pourcentage de 53% contre 47% de satisfaits.

La probabilité du test calculé est largement supérieure au seuil de significativité acceptable qui est de 5% ($p < 0,373029$). Ainsi, si nous confirmons notre hypothèse générale, nous le faisons avec 37% de chance de nous tromper, ce qui est largement au-dessus du seuil acceptable. Donc la perception que les étudiants ont de l'enseignement qu'ils reçoivent n'est pas négative. Toutefois, elle n'est pas positive comme le témoigne les résultats de l'inférence statistique qui indique bel et bien que la différence observée du point de vue descriptif n'est pas significative. Autrement dit, la distribution observée est proche ou non différente de la distribution théorique attendue.

Ces résultats sont en lien avec le modèle de la qualité perçue et la théorie de la satisfaction qui nous ont permis de comprendre quels sont les mécanismes mis en place lorsqu'un individu évalue les produits et les services d'une organisation. En outre, ces résultats rejoignent non seulement ces modèles théoriques, mais aussi la littérature existante qui met un accent sur l'absence d'une pédagogie universitaire selon Bourdieu et Passeron (1964) ou une pédagogie inadaptée selon Bertrand (2014). Dans cette étude, nous considérons la satisfaction comme une évaluation globale découlant de l'évaluation de la qualité perçue de l'enseignement au niveau de l'enseignant. Ce lien de causalité explique pourquoi il est difficile pour un individu d'être satisfait d'un produit dont la qualité n'est pas appréciée. Ceci revient à comprendre aussi pourquoi un étudiant ne peut ressentir une satisfaction importante si la qualité qu'il perçoit des apprentissages n'est elle-même importante. Le degré de satisfaction est alors fonction de la valeur attribuée à la qualité du produit.

6.2- SUGGESTIONS

Comme mentionné ci-haut, des sept (07) dimensions de l'enseignement explorées, il ressort que quatre (04) dimensions ont été identifiées comme responsables de l'insatisfaction des étudiants de la Faculté des Sciences de l'Éducation. Ainsi, nous suggérons que les autorités administratives et pédagogiques de cette jeune faculté puissent améliorer la qualité de ces dimensions afin de garantir ne serait-ce que du point de vue des enseignements, l'assurance qualité au sein de ladite faculté. Il s'agit notamment des dimensions ci-dessous :

- Les stratégies pédagogiques dont 63,83% des étudiants sont insatisfaits ;
- La relation pédagogique, l'encadrement et la disponibilité où 61,28% des étudiants sont insatisfaits ;
- L'évaluation des apprentissages dont 55,32% des étudiants sont insatisfaits;

- L'environnement pédagogique où 54% des étudiants sont insatisfaits.

Toutefois, les dimensions où les étudiants sont déjà satisfaits méritent d'être renforcées, car les différences observées restent discutables. Ces dimensions sont les suivantes :

- L'attitude professionnelle des enseignants où 64.25% des étudiants sont satisfaits ;
- La maîtrise du contenu et la clarté des enseignements où 51 % étudiants sont satisfaits;
- Et la planification des enseignements dont 51% d'étudiants sont également satisfaits.

6.3- LIMITES DE L'ETUDE

Notre étude comporte néanmoins un certain nombre de limites qu'il nous revient de mentionner ici :

- La première limite est celle de l'approche utilisée, à savoir l'approche quantitative. En effet, l'absence d'association de l'approche qualitative à ce travail ne permet pas de saisir le point de vue des enquêtés à partir de leur vécu ou de leurs multiples expériences. La méthode la plus adéquate pour éviter ce biais aurait été celle d'une combinaison méthodologique.

- La seconde limite est celle de la taille de notre échantillon d'étude. Cet échantillon étant relativement peu nombreux par rapport à l'ensemble des étudiants de la FSE, il nous est difficile de faire des inférences ou des généralisations sur l'ensemble des étudiants de la FSE. Il aurait donc été préférable au vue de la nature de notre étude, purement descriptive, de travailler avec tous les étudiants de la FSE en procédant à un recensement.

- La troisième limite réside dans le fait qu'il existe des différences intergroupes et interindividuelles. Dès lors, une pareille étude devrait être orientée vers le principe de la responsabilité individuelle comme c'est le cas dans les études similaires menée ailleurs. Ceci en évaluant les enseignements par rapport à chaque Enseignant. Ce qui permettrait véritablement d'une part de soutenir le développement professionnel de chaque Enseignant et d'autre part d'assurer la qualité de la formation qui est offerte aux étudiants.

Les travaux futurs mériteraient de prendre en compte ces limites. Cependant, ces limites ne remettent en rien l'originalité de ce travail qui est d'avoir évalué la démarche AQ au sein de l'Enseignement Supérieur camerounais du point de vue des perceptions que les étudiants, notamment ceux de la FSE se font à propos de la qualité des enseignements qu'ils reçoivent.

CONCLUSION

Cette étude intitulée « Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur au Cameroun : Evaluation des Enseignements par les Etudiants (EEE) de la FSE », avait pour question de recherche : Quelle est la perception que les étudiants de la FSE se font des enseignements reçus ? Son objectif était d'évaluer pour évoluer. Il était question de recueillir et d'analyser les perceptions que les étudiants de la FSE se font des enseignements qu'ils reçoivent.

Il ressort que les résultats traitent de l'appréciation par les étudiants des enseignements reçus sous les angles suivants : « *planification, environnement pédagogique, maîtrise du contenu et clarté, stratégies pédagogiques, évaluation des apprentissages, relation pédagogique, encadrement et disponibilité, et enfin attitude professionnelle* » (Cégep de Sainte-Foy, 2014).

Aun taux de 53%, notre hypothèse de travail est confirmée. C'est-à-dire que globalement, la perception que les étudiants de la FSE se font des enseignements est négative. Les proportions selon les différentes dimensions de l'activité d'enseignement sont : planification (51%), environnement pédagogique (54%), maîtrise du contenu et clarté (51%), stratégies pédagogiques (63.82%), évaluation des apprentissages (55.32%), relation pédagogique, encadrement et disponibilité (61.28%), et enfin attitude professionnelle (64.25%).

Ces résultats nous ont conduits à formuler quelques suggestions. Ceci en vue d'une part de soutenir le développement professionnel des enseignants et d'autre part d'assurer la qualité de la formation qui est offerte aux étudiants. Les suggestions étaient en faveur de l'amélioration par les autorités administratives et pédagogiques de la FSE, des dimensions ci-dessous :

- Les stratégies pédagogiques dont 63,83% des étudiants sont insatisfaits ;
- La relation pédagogique, l'encadrement et la disponibilité où 61,28% des étudiants sont insatisfaits ;
- L'évaluation des apprentissages dont 55,32% des étudiants sont insatisfaits ;
- L'environnement pédagogique où 54% des étudiants sont insatisfaits.

LISTE DES REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aktouf, O.(1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations : Une introduction à la démarche classique et une critique*. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- Allport, G. W. (1935). *Attitudes*, In C. M. Murchinson (Ed.), *Handbook of social psychology*. Worcester, MA, : Clark University.
- Anderson, E. W. & Sullivan, M. W. (1993). *The antecedents and consequences of customer satisfaction for firms*. *Marketing Science*, 12(2), 125-143.
- Angers, M. (1992). *Initiation Pratique A La Méthodologie Des Sciences Humaines*. Montréal : Centre Educatif et Culturel (CEC) Inc.
- Asatsop, Nganmini, G-B. (2009). *La mesure de la qualité perçue d'un dispositif de e-learning, thèse de doctorat*. Université Nancy 2
- Barbier, J.-M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris : PUF.
- Bédard, D., & Viau, R. (2001). *Le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de l'université de Sherbrooke*. Résultats de l'enquête menée au trimestre d'automne 2000. Manuscrit non publié, Sherbrooke : Vice-rectorat à l'enseignement.
- Bedin, V. (dir.) (2009). *L'évaluation à l'université évaluer ou conseiller ?* Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Belinga Bessala, S. (2005). *Didactique et professionnalisation des enseignants*. Yaoundé : Editions CLE.
- Bernard Clément (2004). *Initiation à Statistica. Version 6 française*. Montréal : Génistat conseils Inc.
- Bernard, H. (2011). *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur*. Bruxelles: De Boeck.
- Bertrand, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Paris : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Bloom, D., Canning, D. & Chan, K. (2006). *Higher Education and Economic Development in Africa. Africa Region Human Development Working Paper Series No. 102*. Washington, D.C.: The World Bank.

Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Editions de Minuit.

Boussada, H. et De Ketele, J.-M. (2008). *L'évaluation de la qualité de la formation et du système d'évaluation universitaire : le point de vue des diplômés*. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 39-61

Bru, M. (2006). *Les méthodes en pédagogie*. Paris : Presses Universitaires de France.

Cadotte, E.R., Woodruff, R. B. & Jenkins, R. L. (1987). *Expectations and norms in models of consumer satisfaction*. Journal of Marketing Research. 24, 305-314.

CAMES. (2014). *Appui à l'assurance qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche dans les pays de l'espace CAMES*. Les référentielles qualités du CAMES.

Cardozo, R. N. (1965). *An Experimental Study of Customer Effort, Expectation, and Satisfaction*. Journal of Marketing Research. II, August, 244-249. From Business Source Premier database.

Cégep de Sainte-Foy (2014). *Évaluation formative des professeurs par les étudiants*. Service du développement pédagogique et institutionnel.

Chadreque, R. (2014). *Contribution à l'évaluation des dispositifs de gouvernance et d'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur mozambicain*. Thèse Université Paris - Est Créteil

Charte de l'évaluation par les étudiants des enseignements, des formations, de l'environnement de travail et de l'organisation pédagogique. Université Paris-Sud (2014). *Comprendre le monde, construire l'avenir*, pp.1-6.

Chemsi, G., Radid, M., Sadiq, M. & Talbi, M. (2011). *Conception et validation d'un outil informatisé pour l'évaluation des enseignements et des formations à distance par les étudiants : EVAL-EFDE*. Radisma. Numéro 7

Churchill, G. A. & Surprenant, C. (1982). *An investigation into the determinants of customer satisfaction*. Journal of Marketing Research 19(4), November, 491-504. From Business Source Premier database.

Circulaire ministérielle n°07/0003/MINESUP/CAB/IGA/ce du 19 octobre 2007.

Clanet, J. (2001). *Étude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université*. Revue des Sciences de l'Éducation. 27(2), 327-352.

Communautés européennes (2009). *Améliorer la qualité de l'enseignement supérieur*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.

Décret n° 2012/433 du 01 octobre 2012 portant organisation du Ministère de l'Enseignement Supérieur.

Dictionnaire électronique Microsoft Encarta. (2009).

Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE, 2009).

Dubois P. (dir.) (1998). *EVALUE : Évaluation et auto-évaluation des universités en Europe. Rapport final [contrat n° SOE2 – CT 95 – 2004, projet n° 2001]*. Bruxelles : Commission européenne.

Effah, P. (2004). "Private Higher Education in Ghana" as cited in Saffu (2006).

Endrizzi, L. (2014). *La qualité de l'enseignement : un engagement des établissements, avec les étudiants ? Dossier de veille de l'IFÉ, n° 93, juin*. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://ife.ensLyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=93&lang=fr>

Erlich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants : un groupe social en mutation*. Paris : Armand Colin.

Fave-Bonnet, M-F.(dir.) (2006). *Évaluer les formations et enseignements dans les études supérieures : Actes du colloque interuniversitaire. Angers, 27 et 28 mars 2003*. Angers : Presses de l'université d'Angers.

Feldman, K. A. (1984). *Class Size and College Students Evaluations of Teacher and Courses : A Closer Look. Research in Higher Education. 21, 1, 44-116*.

Felouzis, G. (2001a). *La condition étudiante : sociologie des étudiants et de l'Université (1e éd.)*. Paris : Presses universitaires de France.

Gerard, F.-M. (2003). *L'évaluation de l'efficacité d'une formation. Gestion 2000. Vol. 20, n°3, 13-33*.

FoudaNdjodo, M. et AwonoOnana, C. (2012). *Rapport de recherche sur Les reformes de gouvernance dans l'enseignement supérieur camerounais. In UNESCO : « Réformes de gouvernance dans l'enseignement supérieur: Quelles politiques avec quels effets »*. Pré-Conférence de l'IIPÉ à Dakar le 14 novembre 2012.

Gangloff-Ziegler, C. et Sondess Ben, A.-Z. (2010). *Evaluation des enseignements et des formations par les étudiants et construction d'un questionnaire de satisfaction*. Actes

- du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des Sciences Sociales (11^e édition)*. Paris, France : Dalloz.
- Grawitz, M. (2004). *Lexique des sciences sociales*. 8^e édition. Paris :Dalloz.
- Grönroos, C.(1984). *A service quality model and its marketing implications*. *European Journal of Marketing*. Vol. 18, n°4, 37-44.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles : De Boeck.
- High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2013).*Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Report to the European Commission. Bruxelles : Commission européenne.
- Hoppe, R. (1999). *Policy analysis, science and politics : from speaking truth to power to making sense together*. *Science and Public Policy*. 26(3), 201-210.
- Izard C.E. (1977). *Human Emotions*.New-York, Plenum Press.
- Loi d'Orientation n° 005 du 16/04/2001, portant orientation de l'Enseignement Supérieur.
- Mano, H. &Oliver, R.L. (1993). *Assessing the dimensionality of consumption experience: evaluation, feeling, and satisfaction*. *Journal of Consumer Research*, 20(3), 451-466.
- Materu, P. (2007). *Higher education quality assurance in Sub-Saharan Africa : status, challenges, opportunities and promising practices*. Library of CongressCataloging-in-Publication Data. DOI: 10.1596/978-0-8213-7272-2
- MINESUP. (2014).*Guide d'élaboration d'un cadre d'assurance qualité interne par les institutions universitaires camerounaises*.Direction des Accréditations universitaires et de la Qualité
- MINESUP. (2015).*Evaluation de la performance académique et classement des institutions d'Enseignement Supérieur au titre de l'année 2013/2014*. Direction des Accréditations universitaires et de la Qualité.
- MINESUP. (2015). *NORMES UNIVERSITAIRES : Applicables dans les Etablissements d'Enseignement Supérieur du Cameroun*.Direction des Accréditations universitaires et de la Qualité.
- Morandi, F., & La Borderie, R. (2006). *Dictionnaire de pédagogie*. Paris: Nathan.

- Mucchielli, L. (1998). *La pédagogie universitaire en question : le point de vue d'étudiants de premier cycle en psychologie*. In: *Recherche & Formation*, N°29. Les sciences humaines et sociales dans la formation des ingénieurs. pp. 161-176; http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1998_num_29_1_1534
- Okebukola, P. 2006. *Quality Assurance in Higher Education: The Nigerian Experience*. Paper presented at the Quality Assurance in Tertiary Education Conference, Sevres, France, June 18–20.
- Oliver, R.L. (1999). *Value as excellence in the consumption experience, Consumer value: a framework for analysis and research*. éd. Holbrook, M., Londres: Routledge interpretative marketing research, 43-62.
- Oliver, R.L. & DeSarbo, W. (1988). *Response determinants in satisfaction judgments*. *Journal of Consumer Research*, 14(4), March, 495-507.
- Otemikongo Mandefu, Y. J. (2014). *Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur et Universitaire : état de l'art en République Démocratique du Congo*. *REVUE DE L'IRSA*, N° 20, pp. 1-15.
- Paquay L. (2002). *A quoi bon de nouveaux curricula s'ils ne transforment pas les pratiques enseignantes!*. Conférence au Congrès de l'ADMEE-Europe, Lausanne, septembre 2002.
- Parazuraman, A., Zeithaml, V., & Berry, L. (1988). *Servqual: a multi-item scale for measuring consumer perceptions of service quality*. *Journal of Retailing*, Spring.
- Parazuraman, A., Zeithaml, V., & Berry, L. (1985). *A conceptual model of service quality and its implications for future research*. *Journal of Marketing*, Fall.
- Parpette, C. (2002). *Le cours magistral, un discours oralographique : effet de la prise de notes des étudiants sur la construction du discours de l'enseignant*. In R. Gauthier & A. Meggori (dir.), *Actes du colloque Langages et significations : l'oralité dans l'écrit et réciproquement* (p.261-266). Albi.
- Raybaud-Patin, N. (2011). *Pratiques d'enseignement évaluatives informelles orales : au regard du sentiment d'efficacité personnelle et du statut de l'élève dans trois disciplines Le cas d'enseignants du Cycle III de l'école primaire*. Thèse de Doctorat de l'Université de Toulouse
- Rayou, P. (1999). *Une secondarisation*. In M. Altet, M. Fabre & P. Rayou, *Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire. Enseignants et étudiants. Représentations, pratiques et adaptation des métiers* (p.77-153). Rapport de Recherche. Paris : INRP, CNCRE.

Réseau FrAQ-Sup. (2015). *Références et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur.*

Romainville, M. (2009). *Une expérience d'élaboration collective de critères de qualité. Dans M. Romainville et C. Coggi (dir.), L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes (p.145. 163).* Bruxelles: De Boeck.

Rust, R.T., & Oliver, R.L. (1994). *Service quality : insights and managerial implications from the frontier, Service Quality: New directions in theory and practice, Eds. Rust R.T. et Oliver R.L., Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1-19.*

Soulié, C. (2002). *L'adaptation aux "nouveaux publics" de l'enseignement supérieur : auto-analyse d'une pratique d'enseignement magistral en sociologie.* Sociétés contemporaines, 4(38), 11-39.

Stamelos, G. et Kavasakalis, A. (2010). *Université et assurance qualité en Grèce : tensions et controverses. 79-95p. In Fave-Bonnet, M-F. (2010). L'évaluation dans l'enseignement supérieur en questions.* Paris: L'Harmattan.

Sup-pro Ranking. (2015). *La perception que les patrons d'entreprises et autres managers se font des établissements d'enseignement supérieur.* Chaningconseil.cm

Thivierge, A. & Bernard, H. (1996). *Les croyances des étudiants à l'égard de l'évaluation de l'enseignement. Mesure et évaluation en éducation, 18(3), 59-84.*

TsalaTsala, J. P. (2006). *La psychologie telle quelle perspective africaine.* Yaoundé, Cameroun : Presse de l'UCAC.

Weiner, B. (1985). *An attributional theory of achievement motivation and emotion.* Psychological Review, 92 (4), 548-73.

Wesbrook, R. & Oliver, R. (1981). *Developing better measures of consumer satisfaction: some preliminary results.* In Advances in Consumer Research, Kent B Monroe deeds A Abor MI Association for Consumer research, 8, 94-99.

www.fse.uninet.cm/Copyright UY1 - CUTI 2014-2016

www.statsoft.fr : Statistica. Prise en main

www.qualityresearchinternational.com/glossary

ANNEXES

ANNEXE 1: LE QUESTIONNAIRE

Questionnaire d'Evaluation des Enseignements par les Etudiants (EEE)

Bonjour,

Dans le but de soutenir le développement professionnel des Enseignants et d'assurer la qualité de la formation qui vous est offerte, nous sollicitons votre collaboration en vous demandant de répondre au présent questionnaire. Ce questionnaire est **anonyme** et **confidentiel**.

➤ Cochez uniquement le numéro ou la case qui correspond à votre choix.

➤ Assurez-vous de répondre à toutes les questions.

Merci de votre collaboration !

N°		<u>QUESTIONS D'ORDRE GENERAL</u>				
1	Je suis de sexe :	1. Féminin 2. Masculin				
2	Je suis actuellement inscrit en :	1. EFE 2. EDS 3. IOE 4. MED 5. DD 6. CEV				
3	Avant le début de ma formation, mon niveau de motivation pour le contenu des cours était :	1. Très peu élevé 2. Peu élevé 3. Assez élevé 4. Très élevé				
4	J'ai assisté à :	1. 50 % et moins des heures des cours 2. Entre 51 % et 70 % des heures des cours 3. Entre 71 % et 90 % des heures des cours 4. Entre 91 % et 100 % des heures des cours				
5	Dans ces cours, j'ai investi un niveau d'effort :	1. Très peu élevé 2. Peu élevé 3. Assez élevé 4. Très élevé				
6	Pendant ma formation, mon niveau de motivation pour le contenu des cours était :	1. Très peu élevé 2. Peu élevé 3. Assez élevé 4. Très élevé				
<u>QUESTIONS CONCERNANT VOS ENSEIGNEMENTS</u>						
		1	2	3	4	0
Planification		Totalement en désaccord	Moyennement en désaccord	Moyennement d'accord	Totalement d'accord	Je ne sais pas
7	Les professeurs nous demandent une charge de travail plus grande que ce qui est prévu pour le semestre.					
8	Les professeurs nous demandent une charge de travail insuffisante par rapport à ce qui est prévu pour le semestre.					
9	Les professeurs répartissent bien le contenu de cours sur le nombre de semaines prévu pour le cours.					
10	Les professeurs répartissent bien les activités d'évaluation sommative dans la session.					
Environnement pédagogique		Totalement en désaccord	Moyennement en désaccord	Moyennement d'accord	Totalement d'accord	Je ne sais pas

					d'accord	
11	Les professeurs ont présenté clairement leur plan de cours au début de la session.					
12	Les professeurs contribuent à créer un climat qui favorise les apprentissages.					
13	Les professeurs m'ont permis de comprendre la contribution de leurs cours à ma formation.					
14	Les professeurs gardent bien le contrôle des étudiants pendant leurs enseignements.					
15	Les professeurs donnent leurs cours de façon structurée.					
Maîtrise du contenu et clarté		Totalement en désaccord	Moyennement en désaccord	Moyennement d'accord	Totalement d'accord	Je ne sais pas
16	Les professeurs maîtrisent bien le contenu de leurs cours.					
17	Les professeurs utilisent des exemples pertinents qui facilitent les apprentissages visés.					
18	Les professeurs savent rendre compréhensibles des notions techniques, complexes ou abstraites.					
19	Les professeurs répondent de manière claire et satisfaisante aux questions des étudiants.					
Stratégies pédagogiques		Totalement en désaccord	Moyennement en désaccord	Moyennement d'accord	Totalement d'accord	Je ne sais pas
20	Les professeurs font ressortir les points importants du cours lors de leurs enseignements.					
21	Les professeurs utilisent des méthodes pédagogiques qui permettent de développer les compétences visées par les cours.					
22	Les professeurs utilisent des méthodes pédagogiques qui favorisent mes apprentissages.					
23	Les professeurs utilisent des méthodes pédagogiques qui soutiennent mon intérêt.					
24	Les professeurs utilisent du matériel pédagogique (notes de cours, volumes, documents audiovisuels, technologies, etc.) qui favorise les apprentissages visés par les cours.					
Évaluation des apprentissages		Totalement en désaccord	Moyennement en désaccord	Moyennement d'accord	Totalement d'accord	Je ne sais pas
25	Les professeurs respectent les délais prévus (trois semaines) pour la remise aux étudiants des résultats des travaux ou des examens.					
26	Les professeurs nous font régulièrement des commentaires sur nos forces et nos					

	points à améliorer.					
27	Les professeurs prévoient des activités d'évaluation sommative (CC, Sessions normales, etc.) qui correspondent aux compétences visées par les cours.					
28	Les professeurs formulent sur les évaluations des commentaires qui m'aident à progresser.					
29	Les consignes et les questions des outils d'évaluation utilisés par les professeurs sont claires.					
30	Les professeurs formulent des critères d'évaluation clairs et précis.					
31	Les professeurs communiquent à l'avance les critères d'évaluation.					
32	Les professeurs respectent les critères d'évaluation annoncés.					
Relation pédagogique, encadrement et disponibilité		Totalement en désaccord	Moyennement en désaccord	Moyennement d'accord	Totalement d'accord	Je ne sais pas
33	Les professeurs sont ouverts aux suggestions des étudiants sur leurs cours.					
34	Les professeurs font preuve de respect et de considération pour leurs étudiants.					
35	Les professeurs manifestent un intérêt pour les progrès de leurs étudiants.					
36	Les professeurs dirigent au besoin les étudiants vers les services d'aide (Centre d'aide à l'apprentissage, Le Tandem, psychologue, conseiller d'orientation, Service de l'aide financière, etc.).					
37	Les professeurs offrent une disponibilité adéquate pour répondre aux besoins d'aide et d'encadrement de leurs étudiants.					
Attitude professionnelle		Totalement en désaccord	Moyennement en désaccord	Moyennement d'accord	Totalement d'accord	Je ne sais pas
38	Les professeurs respectent les heures de début et de fin prévues pour les cours.					
39	Les professeurs donnent toutes leurs périodes de cours.					
40	Les professeurs respectent ce qui est prévu au plan de cours.					
41	Les professeurs utilisent un français écrit de qualité.					
42	Les professeurs s'expriment oralement dans un français de qualité.					

Merci encore de votre collaboration !

ANNEXE 2: Table Chi-deux

Table du χ^2

La table donne la probabilité α pour que le χ^2 égale ou dépasse une valeur de χ^2 calculée, en fonction du nombre de degrés de liberté (ddl).

ddl	α	0,95	0,90	0,50	0,30	0,25	0,10	0,05	0,02	0,01	0,001
1		0,004	0,149	0,455	0,713	0,841	1,064	1,385	1,642	2,706	
2		0,003	0,211	0,584	0,853	0,991	1,213	1,591	1,900	3,000	
3		0,002	0,284	0,675	0,984	1,124	1,357	1,754	2,160	3,219	
4		0,001	0,364	0,788	1,119	1,246	1,486	1,888	2,366	3,455	
5		0,001	0,441	0,901	1,259	1,358	1,625	2,071	2,575	3,745	
6		0,001	0,514	1,013	1,383	1,456	1,767	2,246	2,798	4,051	
7		0,001	0,583	1,124	1,511	1,585	1,913	2,415	3,017	4,371	
8		0,001	0,648	1,234	1,641	1,712	2,064	2,579	3,179	4,700	
9		0,001	0,709	1,343	1,772	1,837	2,218	2,738	3,336	5,037	
10		0,001	0,768	1,451	1,901	1,958	2,374	2,893	3,489	5,381	
11		0,001	0,824	1,558	2,029	2,075	2,531	3,044	3,639	5,731	
12		0,001	0,877	1,664	2,156	2,189	2,689	3,191	3,786	6,086	
13		0,001	0,928	1,769	2,281	2,300	2,847	3,334	3,929	6,446	
14		0,001	0,977	1,873	2,405	2,408	2,999	3,474	4,068	6,809	
15		0,001	1,024	1,976	2,528	2,514	3,154	3,610	4,204	7,174	
16		0,001	1,069	2,078	2,649	2,617	3,309	3,742	4,337	7,540	
17		0,001	1,112	2,179	2,769	2,718	3,466	3,871	4,467	7,907	
18		0,001	1,154	2,278	2,887	2,816	3,621	3,997	4,594	8,274	
19		0,001	1,194	2,376	3,004	2,912	3,777	4,120	4,718	8,640	
20		0,001	1,233	2,472	3,119	3,007	3,931	4,241	4,840	9,005	
21		0,001	1,270	2,567	3,232	3,099	4,084	4,359	4,959	9,368	
22		0,001	1,306	2,660	3,344	3,189	4,236	4,475	5,075	9,729	
23		0,001	1,341	2,752	3,454	3,277	4,381	4,588	5,188	10,087	
24		0,001	1,374	2,843	3,563	3,363	4,524	4,699	5,298	10,442	
25		0,001	1,406	2,933	3,670	3,447	4,665	4,807	5,406	10,794	
26		0,001	1,437	3,021	3,776	3,529	4,804	4,913	5,512	11,143	
27		0,001	1,467	3,108	3,880	3,609	4,941	5,017	5,616	11,489	
28		0,001	1,496	3,194	3,982	3,687	5,076	5,118	5,718	11,832	
29		0,001	1,524	3,278	4,083	3,763	5,209	5,217	5,818	12,172	
30		0,001	1,551	3,361	4,182	3,837	5,340	5,314	5,916	12,509	
31		0,001	1,577	3,443	4,279	3,909	5,469	5,409	6,012	12,843	
32		0,001	1,603	3,524	4,374	3,979	5,596	5,502	6,106	13,174	
33		0,001	1,628	3,604	4,467	4,047	5,721	5,593	6,198	13,502	
34		0,001	1,652	3,683	4,558	4,113	5,844	5,682	6,288	13,827	
35		0,001	1,676	3,761	4,647	4,178	5,965	5,769	6,376	14,149	
36		0,001	1,699	3,838	4,734	4,241	6,084	5,854	6,462	14,468	
37		0,001	1,721	3,914	4,819	4,303	6,201	5,937	6,546	14,784	
38		0,001	1,743	3,989	4,902	4,363	6,316	6,018	6,628	15,097	
39		0,001	1,764	4,063	4,983	4,421	6,429	6,097	6,708	15,407	
40		0,001	1,785	4,136	5,062	4,478	6,540	6,174	6,786	15,714	
41		0,001	1,805	4,208	5,139	4,533	6,649	6,249	6,862	16,018	
42		0,001	1,825	4,279	5,214	4,586	6,756	6,322	6,936	16,319	
43		0,001	1,844	4,349	5,287	4,638	6,861	6,393	7,008	16,617	
44		0,001	1,863	4,418	5,358	4,688	6,964	6,462	7,078	16,912	
45		0,001	1,881	4,486	5,428	4,737	7,065	6,529	7,146	17,204	
46		0,001	1,899	4,554	5,496	4,784	7,164	6,594	7,213	17,493	
47		0,001	1,916	4,621	5,563	4,829	7,261	6,657	7,278	17,779	
48		0,001	1,933	4,687	5,629	4,873	7,356	6,718	7,342	18,062	
49		0,001	1,949	4,753	5,694	4,915	7,449	6,777	7,404	18,342	

d'après Fisher et Yates, Statistical tables for biological, agricultural and medical research, Ed. Oliver and Boyd, Edinburgh (Great Britain).