

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
*Paix – Travail – Patrie*

-----  
UNIVERSITE DE YAOUNDE I

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

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

-----  
DEPARTEMENT DE CURRICULA  
ET EVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON  
*Peace – Work – Fatherland*

-----  
UNIVERSITY OF YAOUNDE I

-----  
POST COORDINATE SCHOOL FOR  
SOCIAL AND EDUCATIONAL  
SCIENCES

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

-----  
DEPARTMENT OF CURRICULUM  
AND EVALUATION

**ESTIME DE SOI ET COMPORTEMENTS DE FRAUDE  
AUX ÉVALUATIONS CHEZ LES ÉTUDIANTS DE 1<sup>ère</sup>  
ANNÉE DE MASTER DE LA FACULTÉ DES  
SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE L'UNIVERSITÉ DE  
YAOUNDÉ 1**

Mémoire de MASTER EN Curricula et Evaluation soutenu le 25 septembre 2024  
OPTION : ÉVALUATEUR DOCIMOLOGUE

Rédigé Par

**NINZEKO NANFA Lucienne Waldes**  
*Licenciée en histoire économique et sociale*  
18X3939

JURY :

**President :**  
**BELINGA BESSALA SIMON**  
*(Pr)*

**Rapporteur:**  
**NGUIMFACK LEONARD** *(Pr)*

**Examineur :**  
**WIRNGO TANI**  
**ERNESTINE** *(CC)*



Année académique 2019-2020

À MES PARENTS :

*Mon père, le révérend Pasteur LONTSI KINGUE Séverin*

*Et ma mère, madame NINZEKO WAWO Béatrice*

## REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail de recherche, nous rendons hommage à ceux ou celles qui ont facilité son aboutissement. Notre reconnaissance, nos sincères remerciements et notre gratitude vont à toutes les personnes qui de près ou de loin, nous ont permis de rédiger ce mémoire. Il s'agit particulièrement :

- de notre Directeur de Mémoire, le Professeur **NGUIMFACK Leonard** pour ses conseils et sa disponibilité. Le chemin parcouru entre le projet de recherche initial et ce travail finalisé n'aurait pas été possible sans les éclairages et les pistes de réflexion qu'il m'a proposées ;

- Du Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'université de Yaoundé I, Professeur **BELA Cyrille Bienvenu**, pour sa contribution à la qualité de la formation au sein de cette auguste institution ;

- Du personnel enseignant de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'université de Yaoundé I, et plus précisément aux enseignants de la filière curricula et évaluation pour leur encadrement, leur conseil et leur encouragement ;

- Du personnel enseignant de l'Institut des Sciences Technologie Avancée et de Gestion (ISTAG) pour leur disponibilité lors de mon stage, dont l'assistance bienveillante et toujours renouvelée a été précieuse ;

- Du Docteur **ITONG à GOUFAN Emmanuel** pour les critiques et la relecture du travail ;

- Nos collègues, camarades et amis qui, par leur esprit de solidarité et d'amour, nous ont rendu service, particulièrement, Mme **NOUMI Flora**, Mr et Mme **ETOABOK**, le Docteur **Alain NZEFA** et le pasteur **Michée PIDABI**.

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Tableau synoptique de l'opérationnalisation de l'HG.....	54
Tableau 2: Distribution des sujets de la population accessible selon les âges et le genre.....	76
Tableau 3: Distribution des sujets de la population accessible selon le statut matrimonial.....	77
Tableau 4: Distribution des sujets de l'échantillon selon les âges et le genre .....	78
Tableau 5: Distribution des sujets de l'échantillon accessible selon le statut matrimonial .....	79
Tableau 6: Tableau synoptique de la validation interne du questionnaire .....	82
Tableau 7: Répartition des réponses des sujets à la question NO 15 .....	87
Tableau 8: Répartition des réponses des sujets à la question NO 21 .....	88
Tableau 9: Répartition des réponses des sujets à la question NO 26 .....	89
Tableau 10: Répartition des réponses des sujets à la question NO 31 .....	90
Tableau 11: Répartition des réponses des sujets à la question NO 41 .....	91
Tableau 12: Répartition des réponses des sujets à la question NO 48 .....	92

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Histogramme des âges dans la population.....	76
Figure 2 : histogramme des statuts matrimoniaux dans la population.....	77
Figure 3 : histogramme des âges dans l'échantillon. ....	79
Figure 4 : histogramme des statuts matrimoniaux dans l'échantillon.....	80
Figure 5 : Histogramme des réponses à la question N <sup>o</sup> 15 .....	88
Figure 6 : Histogramme des réponses à la question N <sup>o</sup> 21 .....	89
Figure 7 : Histogramme des réponses à la question N <sup>o</sup> 26 .....	90
Figure 8 : Histogramme des réponses à la question N <sup>o</sup> 31 .....	91
Figure 9: Histogramme des réponses à la question N <sup>o</sup> 41 .....	92
Figure 10 : Histogramme des réponses à la question N <sup>o</sup> 48 .....	93

## LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

<b>BTS</b>	:	Brevet de Technicien Supérieur
<b>BUCREP</b>	:	Bureau Central des Recensements et des Etudes de la Population
<b>CM</b>	:	Cours Magistral
<b>CRFD</b>	:	Centre de Recherche et de Formation Doctorale
<b>CUSS</b>	:	Centre Universitaire des Sciences de la Santé
<b>DDL</b>	:	Degré De Liberté
<b>DUT</b>	:	Diplôme Universitaire de Technologie
<b>FALSH</b>	:	Faculté des Art, Lettres et Sciences Humaines
<b>FMSB</b>	:	Faculté de Médecine et des Sciences Biomédicales
<b>GCE</b>	:	General Certificate of Education
<b>IUT</b>	:	Institut Universitaire de Technologie
<b>LLSHS</b>	:	Lettres, Langue, Sciences Humaine et Sociale
<b>MGP</b>	:	Moyenne Générale Pondérée
<b>MINESUP</b>	:	Ministère de l'Enseignement Supérieur
<b>PNUD</b>	:	Programme des Nations Unies pour le Développement
<b>STL</b>	:	Science et Technologie de Laboratoire
<b>TD</b>	:	Travaux Dirigés
<b>TP</b>	:	Travaux Pratiques
<b>TPE</b>	:	Travail Personnel de l'Étudiant
<b>UE</b>	:	Unité d'Enseignement
<b>URFD</b>	:	Unité de Recherche et de Formation Doctorale
<b>VI</b>	:	Variable Indépendante
<b>VD</b>	:	Variable Dépendante

## SOMMAIRE

<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>ii</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX .....</b>	<b>iii</b>
<b>LISTE DES FIGURES.....</b>	<b>iv</b>
<b>LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....</b>	<b>v</b>
<b>SOMMAIRE .....</b>	<b>vi</b>
<b>RESUME.....</b>	<b>vii</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>viii</b>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE .....</b>	<b>1</b>
<b>PREMIÈRE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE DE L'ÉTUDE .....</b>	<b>2</b>
<b>CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE DE L'ÉTUDE.....</b>	<b>3</b>
<b>CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE .....</b>	<b>17</b>
<b>DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATEUR DE L'ÉTUDE .....</b>	<b>40</b>
<b>CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE.....</b>	<b>41</b>
<b>CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....</b>	<b>87</b>
<b>CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....</b>	<b>101</b>
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE .....</b>	<b>107</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>117</b>

## RESUME

La présente étude est intitulée « Estime de soi et comportements de fraude aux évaluations chez les étudiants de la 1<sup>ère</sup> année de Master de la faculté des sciences de l'éducation de l'université de Yaoundé 1 » Elle part du constat des fraudes massives, régulières et quasi automatiques de la part des étudiants pendant les évaluations. Des multiples causes évoquées, l'estime de soi est la plus suspectée et la plus décriée, mais aussi la plus controversée. Face à l'embarras suscité, nous nous sommes posés la question de savoir s'il existe un lien entre les comportements de fraude et l'estime de soi. En guise de réponse anticipée à cette question, nous avons formulé l'hypothèse générale selon laquelle les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations dépendent de leur estime de soi. Nous nous sommes fixés comme objectif principal d'examiner où d'évaluer le lien entre l'estime de soi et les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations. Notre hypothèse a été opérationnalisée en cinq hypothèses de recherche toutes confirmées par le teste du Khi-carré, des données collectées par voie de deux questionnaires auprès d'un échantillon représentatif de 120 étudiants.

Toutefois, l'analyse nous a amené à conclure que d'autres facteurs interagissent pendant les évaluations pour pousser les étudiants à la fraude, notamment, le stress, l'angoisse et la peur.

**Mots clés** : Comportements de fraude ; Évaluation ; estime de soi.

## ABSTRACT

This study is entitled « Self-esteem and assessment cheating behaviour among 1st year Master's students at the Faculty of Education, University of Yaoundé 1 ». It is based on the observation of massive, regular and almost automatic fraud from students during assessments. Of the many causes mentioned, self-esteem is the most suspected and exposed, but also the most controversial. Faced with this embarrassment, we wondered whether there was a link between fraudulent behaviour and self-esteem. As an anticipated answer to this question, we have formulated the general hypothesis that the cheating behaviours exhibited by students during assessments depend on their self-esteem. Our main objective was to examine or assess the link between self-esteem and the cheating behaviours exhibited by students during assessments. Our hypothesis was operationalized into five research hypotheses, all confirmed by chi-square testing of data collected via two questionnaires from a representative sample of 120 students.

However, other factors interact during assessments to drive students to cheat, including stress, anxiety and fear.

Key words: Fraudulent behaviour; Assessment; Self-esteem.

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

Partout dans le monde, les universités sont les lieux par excellence du savoir et de la recherche scientifique. L'université de Yaoundé I ne déroge pas à cette règle. Créée en octobre 1961, elle fut d'abord appelée Institut d'Études Universitaires du Cameroun 1961. En 1962, elle devient l'Université Fédérale du Cameroun. La dénomination d'Université de Yaoundé date de 1973. Lors de la réforme et de la décentralisation universitaire de 1993, elle est scindée en deux universités : Yaoundé I reste sur l'ancien site à Ngoa-Ekelle et Yaoundé II s'installe à Soa dans la périphérie de la capitale. Aujourd'hui, elle accueille plus de 100000 étudiants dans ses sept établissements d'enseignement. Comme partout ailleurs, elle a pour mission d'élaborer et de transmettre les connaissances, de développer la recherche et la formation des hommes, de porter au plus haut niveau et au meilleur rythme de progrès les formes supérieures de la culture et de la recherche, de procurer l'accès à la formation supérieure à tous ceux qui en ont la vocation et la capacité, de concourir à l'appui au développement et à la promotion sociale et culturelle, de développer la pratique du bilinguisme. Pour ce faire, elle forme des licenciés, des maîtres et des docteurs en arts, lettres et sciences humaines, en sciences médicales, en sciences, en sciences de l'éducation ; elle forme aussi des ingénieurs de toutes les spécialités, etc.

Mais, force est de constater que les étudiants s'illustrent depuis quelques années par la falsification et la tricherie lors des évaluations. La pratique est devenue si courante qu'elle semble normale. Ce qui fait peser des doutes sur les compétences des produits de cette institution. Face à cette situation, les autorités universitaires ont pris des mesures pour éradiquer le mal : la surveillance accrue lors des compositions grâce à une sévère police des examens, la numérisation des évaluations, l'adoption du système LMD, etc. mais, le mal semble plus profond et suscite l'exploration d'autres pistes, notamment l'estime de soi

La présente étude est une contribution à cette réflexion. Elle comprend cinq chapitres. Le premier chapitre traite de la problématique de l'étude, le second fait une revue de la littérature relative à la thématique proposée. Le chapitre trois est consacré à la méthodologie de l'étude. Le chapitre quatre présente et analyse les résultats de l'enquête et le chapitre cinq interprète et discute lesdits résultats.

**PREMIÈRE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL  
ET THÉORIQUE DE L'ÉTUDE**

## CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE DE L'ÉTUDE

Un problème de recherche est, selon Bize, Coguelin et Carpenter (1967), une situation équivoque ou paradoxale à une pensée, à une pratique habituelle, à une norme sociale, à une connaissance bien établie. Ces difficultés qui créent de la dissonance cognitive et anime le débat scientifique (Itong à Goufan, 2024 : 23). Pour Mace (1999 : 54), c'est « *un écart constaté entre une situation de départ insatisfaisante et une situation d'arrivée désirable* ». C'est cette dernière définition que nous allons adopter pour la présente étude. Quant à la problématique d'une étude, elle est l'ensemble des questions que ce problème génère sur le plan spéculatif (théorique, idéologique) et/ou empirique (pratique, social, réel).

Dans le présent chapitre, nous allons formuler et poser clairement le problème de notre étude. Il s'agira de présenter premièrement les comportements attendus des étudiants pendant les évaluations : ce serait là la situation convenable ou désirable. Puis, nous décrirons leurs comportements factuels : ce serait là la situation insatisfaisante, intrigante qui a suscité notre curiosité. Enfin, nous définirons clairement le problème investigué comme étant l'écart constaté entre ces deux situations. Nous allons de ce fait poser, à la lumière des études princeps, le diagnostic de ce problème et les questions pertinentes qu'il suscite. Ce qui nous permettra alors de préciser les objectifs de l'étude, son importance et ses délimitations. Mais, avant tout, et afin de mieux comprendre la genèse et la pertinence de ce problème, nous allons, présenter le contexte de l'étude et les raisons qui ont motivé le choix de notre sujet.

### 1.1 CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

#### 1.1.1 Contexte de l'étude

##### **Quelques cas de fraude pendant les évaluations en la faculté des sciences de l'éducation**

###### ➤ **Conseil de discipline du 18 Juillet 2022**

La session normale des examens de Master1 dans l'ensemble c'est très bien déroulé sur le plan organisationnel ; toutefois nous déplorons malheureusement 06 manquements à l'éthique universitaire

- Ephraïm Miracle OBIANUJU**, matricule : **21v3137**, filière Education Spécialisée
- MBAINRINGABE Florent**, matricule : **21v3549**, filière Intervention et Orientation Extrascolaire

Qui ont été appréhendés en pleine manipulation d'un téléphone portable pendant les examens de rattrapage.

- AWOUDA Engelbert**, matricule : **21v3655**, filière : Intervention et Orientation Extrascolaire
- MBALLA OLOKO Martial Jephthé**, matricule **21v3620**, filière Education Spécialisée
- Rapmon GOGO SEMA**, matricule **21v3073**, Intervention et Orientation Extrascolaire
- Raihanatou OUMAROU**, matricule **21v3054**, filière Management

Qui détenaient des documents non autorisés lors de la session normale des examens de fin de second semestre

➤ **Procès-verbal du conseil de discipline du 11 Janvier 2023**

-**MOGARA Géremie**, matricule : 22v3353 a été pris en flagrant délit de tricherie avec un ensemble de documents interdits, notamment, la synthèse des cours lors des contrôles continus de Licence1. Au cours de l'UE SED 121, fondement des sciences de l'éducation.

➤ **Procès-verbal du conseil de discipline du 11 Janvier 2023**

Tricherie par l'utilisation des documents non autorisés

Les étudiants dont les noms suivent ont été pris en flagrant délit de tricherie avec un ensemble de documents interdits, notamment, la synthèse des cours au cours des examens de fin de premier semestre Master 1, session normale.

- DIDEGOMI Stefan Abel**, matricule : **22w3218**, département de curricula et évaluation, filière Management de l'éducation, UE SED 431
- NENODJI Fredine**, matricule **22w3471**, département de curricula et évaluation, filière Management de l'éducation, UE SED 431
- GUIBOLO GUIDI Emmanuel**, matricule **22w3983**, département de curricula et évaluation, filière Management de l'éducation, UE SED 451

➤ **Tricherie par l'utilisation des téléphones portables**

Les étudiants dont les noms suivent ont été pris en possession des téléphones portables dans les salles d'examens de fin de premier semestre Master1, session normale

-**DJIMRABEYE THEOPHILE**, matricule **22v3781**, département de Didactique des disciplines, UE SED 441

-**FONKEU MBEUNTCHA Arsel**, matricule **22v3885**, département éducation spécialisée, UE SED 441

-**NNA Stéphane Arsene**, matricule **22w3196**, département de curricula et évaluation, UE SED 441

Créée en 1960, l'université de Yaoundé 1 est la toute première institution universitaire du Cameroun. À cause des effectifs d'étudiants très réduits, l'organisation des évaluations et le problème de fraude aux examens ne se posaient pas avec autant d'acuité qu'aujourd'hui. Les taux de réussite étaient élevés et les étudiants étaient compétents. Ce qui faisait de cette université une des institutions les plus prestigieuses d'Afrique subsaharienne.

Mais dans les années 90, on assiste à un boom de la population estudiantine dont la taille littéralement a quadruplé. Cette pléthore d'étudiants engendre de nombreux problèmes nouveaux notamment dans tous les aspects et domaines d'encadrement : échec, indiscipline et déviance en milieu universitaire ; insuffisance des structures et infrastructures d'accueil et d'encadrement des étudiants ; syndicalisation des enseignants qui se plaignent des mauvaises conditions de travail et de vie ; multiplication des requêtes aux proclamations des résultats des évaluations, du chantage.

Aussi, lentement mais inexorablement, l'université de Yaoundé 1, au fil des années, se mit à sombrer alors dans un marasme sans précédent, caractérisé par : une baisse exponentielle des taux de réussite et une perte du prestige d'antan au profit des autres universités publiques et privées ; la carence en enseignants ; la perte de la qualité des enseignements ; les mauvaises conditions locales d'éducation ; les lacunes dans l'organisation des évaluations ; la prolifération des comportements de fraude aux examens. Face à cette situation la libéralisation du secteur de l'éducation et la démocratisation de l'enseignement vont entraîner la création de nombreuses universités privées dont l'offre d'éducation était nettement supérieure en quantité et en qualité que celle des universités d'État créées pour désengorger l'université de Yaoundé 1. Mais, au lieu d'être résorbée, s'est amplifié de plus belle. En effet, les étudiants, des plus nantis aux plus démunis, y manifestaient à cœur joie et systématiquement, des comportements de fraude lors des examens. La tricherie aux évaluations devint une norme de réussite.

Pour lutter contre la fraude aux examens, les autorités universitaires procédèrent, dans les années 2000, à l'informatisation du système d'évaluation. La fraude diminua alors très sensiblement jusqu'à devenir quasi inexistante. Mais, l'impréparation, ainsi que les problèmes techniques et matériels rencontrés les obligèrent à revenir sur l'ancien système d'évaluation, et la tricherie repris de plus belle. Complètement dépassés par ce fléau, les responsables universitaires essayent aujourd'hui, tant bien que mal, à réguler les évaluations et à sanctionner sévèrement les fraudeurs. Une batterie de mesures allant dans ce sens sont prises : semestriellement des évaluations par petits groupes, programmation pendant les week-ends, renforcement de la surveillance et du contrôle des candidats, publication régulière et à temps des résultats, organisation des sessions de rattrapage, etc.

Les croyances d'efficacité personnelle constituent le facteur clé de l'action humaine. Si une personne estime ne pas pouvoir produire de résultats satisfaisants dans un domaine, elle n'essaiera pas de les provoquer. Les croyances des individus en leur efficacité influent sur pratiquement toutes leurs activités. Le SEP d'un individu est sa capacité productrice au sein de laquelle les sous-compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales doivent être organisées et orchestrées efficacement pour servir de nombreux buts. Il ne s'agit pas des aptitudes qu'il possède, mais ce qu'il croit pouvoir en faire dans des situations variées.

Avoir un SEP faible ou fort. Un fonctionnement efficace nécessite à la fois des aptitudes et des croyances d'efficacité pour bien les utiliser. Des personnes différentes avec des aptitudes identiques, ou la même personne dans des circonstances différentes, peuvent donc obtenir des performances faibles, bonnes ou remarquables, selon les variations de leurs croyances d'efficacité personnelle. Certes, le niveau initial de compétences influe sur les performances obtenues, mais son impact est fortement médiatisé par les croyances d'efficacité personnelle.

Les personnes qui croient fortement en leurs possibilités abordent les tâches difficiles comme des défis à relever plutôt que comme des menaces à éviter, ce qui augmente l'intérêt qu'elles y trouvent. Elles se fixent des objectifs stimulants et conservent une forte implication à leur égard, investissent beaucoup d'efforts et les augmentent en cas d'échecs ou de reculs. Elles restent centrées sur la tâche et raisonnent stratégiquement en face des difficultés. Elles attribuent l'échec à un effort insuffisant, ce qui favorise une orientation vers le succès, et elles récupèrent rapidement leur SEP après un échec ou une baisse de performance. Enfin, elles

abordent les menaces ou les stresseurs potentiels avec la confiance qu'elles peuvent exercer un certain contrôle sur eux. Cette perspective efficace améliore les performances, réduit le stress et diminue la vulnérabilité à la dépression.

À l'inverse, les aptitudes personnelles peuvent être facilement limitées voire annulées par des doutes sur soi, de telle sorte que des individus talentueux peuvent faire un piètre usage de leurs aptitudes dans des situations qui sapent leurs croyances en eux-mêmes. Ces personnes évitent les tâches difficiles dans les domaines où elles doutent de leurs capacités. Elles ont du mal à se motiver et diminuent leurs efforts ou abandonnent rapidement devant les obstacles. Elles ont des aspirations réduites et s'impliquent faiblement vis-à-vis des objectifs qu'elles décident de poursuivre. Dans les situations éprouvantes, elles s'appesantissent sur leurs insuffisances, sur les difficultés de la tâche à accomplir et sur les conséquences problématiques de l'échec. Ces pensées perturbatrices ruinent ensuite leurs efforts et leur pensée analytique en distrayant leur attention de la meilleure manière d'exécuter les activités et en l'orientant vers les insuffisances personnelles et les malheurs éventuels. Elles retrouvent difficilement leur SEP à la suite d'un échec ou d'une performance amoindrie. Ayant tendance à assimiler performance insuffisante et aptitude déficiente, il leur suffit de quelques échecs pour qu'elles perdent foi en leurs capacités. Ce sont des victimes désignées du stress et de la dépression. On ne peut pas parler de SEP dans un sens général. Il n'y a que des sentiments spécifiques d'efficacité, liées à telle ou telle activité. On peut avoir un fort SEP dans telle activité et un très faible SEP dans telle autre.

C'est dans ce contexte non seulement de faillite du système d'évaluation universitaire et de fraude généralisée, mais aussi de recherche d'une solution définitive ou durable que s'effectue la présente étude.

### **1.1.2 Justification de l'étude**

Il existe plusieurs publications et une abondante littérature sur la thématique de la fraude aux examens en milieux universitaires. Mais, trois raisons scientifiques légitiment le choix de notre sujet. Ce sont :

1) Les lacunes méthodologiques ou conceptuelles observées dans 3 études princeps. Il s'agit des travaux de :

- Perraton et Bonenfant (2011). Ils ont travaillé sur la ruse qu'ils situent entre la règle et la tricherie. Pour eux, la triche consiste pour un étudiant, à transgresser la règle pour mieux satisfaire ses intérêts ; ce ne sont que les pressés et les ambitieux qui trichent ; que la tricherie

se justifie par des droits et les libertés de chacun, et l'incompréhension de l'utilité du respect de la légalité. Pour le prouver, ils se sont entretenus avec plusieurs élèves et étudiants, et sont arrivés à la conclusion que la tricherie (jouer avec la règle) fait partir du jeu.

En examinant plus attentivement cette étude, on se rend compte qu'il y a comme une erreur de conception : les études ne sont pas un jeu. En outre, les normes éthiques et déontologiques recommandent à tous les acteurs de l'éducation de prôner l'intégrité, l'honnêteté, la probité, etc. Ainsi, la ruse ne fait pas partie des valeurs universitaires. Nous voyons donc là une nécessité d'un recadrage conceptuel de la tricherie en milieu scolaire et universitaire.

- Branden (2011). Il a étudié l'estime de soi qu'il considère comme une force positive, la ressource psychologique la plus importante pour l'individu. Il pense que le manque ou la faible estime de soi empêche l'individu de s'épanouir, de développer ses potentialités, à avoir des relations équilibrées, à réussir sans fraude à l'école, à s'accepter et à s'aimer, à être sûr et à avoir confiance en soi, etc. Mais, comme tout psychiatre, il part du particulier au général. Or l'induction a montré ses limites, surtout que la population cible était très vaste. Nous voyons donc là un problème de méthodologie qu'il faut résoudre.

- Bipoupout (2015). A travaillé sur la tricherie en milieu scolaire en Afrique. Il soutient que la crise éthique est un problème mondial, compte tenu des objectifs universels assignés à l'éducation. Dans la recherche de solutions appropriées, certains se penchent sur l'introduction des TIC dans l'éducation. Aussi l'auteur se pose-t-il une série de questions : quel est l'impact des TIC sur la mise en œuvre d'un projet d'éducation à l'intégrité ? Quelle explication psychologique est-il possible de proposer pour comprendre le développement de la disposition à la tricherie en milieu scolaire ? Etc. Quelles sont les circonstances qui encouragent la propension à la tricherie ? Pour répondre à ces questions, il a mené une longue enquête à travers les établissements d'enseignement d'Afrique. Il conclut que le problème de la tricherie aux examens pourrait être résolu par l'introduction des TIC, l'amélioration des pratiques didactiques notamment. Mais, cette expérience a été réalisée au Cameroun sans succès. Ce qui suppose que l'auteur a négligé certains facteurs essentiels, notamment des facteurs endogènes comme l'estime de soi et la compétence en TIC

2) l'originalité de notre étude. La majorité des études menées sur la fraude aux examens, se sont focalisées sur les facteurs exogènes que sont : les enseignants, les conditions d'éducation, les parents, etc. En plus ce sont souvent des études de cas, utilisant des entretiens comme instrument de collecte des données. Nous allons inverser la tendance en nous intéressant uniquement aux comportements des évalués par rapport à un élément

psychologique, qui est l'estime de soi. En plus, nous mènerons une enquête par questionnaire quantitatif.

3) L'ancrage et la pertinence du problème investigué dans notre domaine et spécialité d'étude. En effet, l'objet de notre étude est le comportement (de fraude) des étudiants pendant les évaluations. Or l'évaluation est bien une discipline des sciences de l'éducation : on ne peut enseigner sans évaluer, et on ne peut évaluer que ce que l'on a enseigné. L'évaluation est donc intrinsèquement liée à l'enseignement et à l'éducation. En outre, l'évaluation comprend plusieurs spécialités que sont : la doxologie qui étudie le rôle que joue l'évaluation dans l'éducation, la docimastique qui se préoccupe spécialement de la technique des examens, et la docimologie qui est selon De Landsheere, (1971 : 89), « l'étude des systèmes de notation et du comportement des examinateurs et des examinés ». Elle s'intéresse donc aux facteurs ou éléments susceptibles de biaiser la note chiffrée ou résultat de la mesure d'une évaluation. En nous intéressant aux comportements des étudiants pendant les évaluations, nous sommes donc bel et bien en science de l'éducation et en docimologie.

## 1.2 FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME DE L'ÉTUDE

L'évaluation des savoirs, des compétences ou des apprentissages est « un moment d'apprentissage pour l'apprenant et un moment de recherche pour l'enseignant » (Belingha Bessala, 2013 : 60). C'est une activité au moyen de laquelle l'enseignant s'informe sur les progrès effectués par ses étudiants ou sur les difficultés qu'ils rencontrent, en vue d'une action remédiate appropriée. Elle consiste à porter sur la base de critères connus, un jugement de valeur sur les résultats de la mesure du rendement de l'apprenant, en vue d'une prise de décision. Dès lors, évaluer, c'est mettre en relation des éléments issus du travail de l'apprenant et un référent pour produire une information éclairante sur ce travail permettant de prendre une pertinente décision. Le référent comporte l'objectif de l'action (compétences visées) et les critères sur lesquels on s'appuiera pour évaluer le travail de l'apprenant en fonction de la tâche prescrite (critères d'évaluation). Évaluer, c'est alors à la fois mesurer la production d'un apprenant, Juger cette production et décider de la conduite à tenir, c'est-à-dire trancher du sort de l'apprenant, et/ou arrêter l'action à entreprendre pour l'amener à surmonter les difficultés ou à combler les lacunes observées (par exemple refusé, admis, à refaire, etc.). Dès lors, le travail de l'étudiant doit être un travail personnel, un travail issu de ses propres connaissances et aptitudes, de ses propres cognitions. Pour se faire, le ministère de l'enseignement supérieur a pris de nombreuses mesures.

En effet, l'arrêté N<sup>o</sup> 08/0249/MINESUP du 11/09/2008 portant statut commun des étudiants des institutions universitaires du Cameroun précise que tout manquement par l'étudiant à la discipline, aux textes régissant la formation ou le régime des études et des évaluations, tout comportement contraire à l'éthique et la déontologie universitaire, constitue une infraction disciplinaire punie conformément aux textes en vigueur. L'étudiant a droit à l'intégrité morale et physique au sein du campus. A ce titre, toute forme de violence et d'humiliation, de harcèlement est proscrite. En vue d'accroître ses capacités et ses possibilités d'insertion socioprofessionnelles, ainsi que son concours à la quête de l'excellence, à l'enracinement de la culture démocratique, de la culture de la paix, de l'esprit de convivialité et de tolérance, l'État assure à l'étudiant une formation académique et professionnelle de qualité. À cet effet, l'étudiant doit être évalué objectivement et sans discrimination. Ses obligations consistent en l'observance stricte des textes régissant ses études et son comportement au sein de l'institution universitaire. Suivant la gravité de la faute qu'il a commise, il peut être traduit en conseil de discipline et peut faire l'objet des sanctions suivantes : avertissement, blâme éventuellement assorti d'une suspension totale ou partielle de toute forme d'aide ou d'assistance universitaire, l'interdiction de se présenter aux examens, l'exclusion temporaire de deux années académiques consécutives, l'exclusion définitive des universités d'État. Tout étudiant surpris en flagrant délit de fraude ou faisant preuve d'un comportement de nature à compromettre le déroulement normal des examens, est immédiatement exclus de la salle d'examen, puis un rapport circonstancié signé par deux surveillants au moins est soumis au chef de l'établissement pour suite diligentes de la procédure disciplinaire.

Suivant l'arrêté n<sup>o</sup>99/0055/MINESUP/DDES de novembre 1999, portant dispositions générales applicables à l'organisation des enseignements et des évaluations dans les universités d'État du Cameroun : l'évaluation dans une unité de valeur se fait à travers les contrôles continus réguliers des connaissances et un examen final (article 10) ; il est organisé une session de rattrapage dont les modalités d'évaluation obéissent aux mêmes principes que les sessions normales (article 12) ; pour valider une évaluation, l'étudiant doit obtenir une moyenne requise suivant les textes en vigueur. Il en est de même pour les enseignements structurés en crédits (article 14) ; tant à la session normale qu'à la session de rattrapage, la validation d'un module peut se faire par mode de compensation entre les unités de valeurs constitutives dudit module exclusivement ; pour bénéficier de la clause de compensation au sein d'un module, l'étudiant doit avoir obtenu dans chaque unité de valeurs du module, la note minimale requise suivant les textes en vigueur ; il n'y a pas compensation entre les

modules ; le jury d'examen après délibérations, dresse un procès-verbal dûment signé par tous les membres et proclame les résultats des unités de valeurs et des modules par session (article 15) ; l'autorité compétente est tenue de délivrer à l'étudiant, dans un délai raisonnable, les relevés des notes conformes aux acquis validés ; les décisions du jury sont souveraines ; l'étudiant a le droit de remettre en cause une évaluation défavorable ; l'étudiant a le droit à la correction de toute erreur constatée dans la transcription ou le traitement des notes ; toute admission prononcée sur la base d'une erreur doit être reportée dans les conditions règlementaires ; le candidat a droit, en cas de contestation de notes, à ses copies corrigées.

Mais, force est de constater que ces mesures n'arrivent toujours pas à être respectées et ne parviennent donc pas à résorber le phénomène de fraude ou de tricherie pendant les évaluations dans les milieux universitaires. En effet, bien de manquements par des étudiants aux textes régissant les évaluations, et bien de comportements contraires à l'éthique et la déontologie universitaire, restent impunis conformément à ces textes. C'est le cas des étudiants qui, surpris de tricherie, continuent tranquillement l'évaluation au lieu d'être expulsés de la salle. Bien que sa stratégie de tricherie soit démontée, il adopte une autre plus vicieuse que la première sous le regard indifférent des surveillants. C'est aussi le cas des étudiants qui, convaincus de fraude, sont expulsés de la salle, mais reviennent quelques minutes après sous hautes instructions de la hiérarchie. Enfin, 90% des cas de fraude ne sont pas traduits en conseil de discipline et donc, ne font pas l'objet des sanctions prévues. La fraude ou la tricherie sont ainsi encouragées car impunies.

Conscient de l'ampleur du fléau, les autorités universitaires, en accord avec le conseil européen, ont renforcé et contextualisé certaines dispositions statutaires et ont procédé à la digitalisation du système d'évaluation. Mais, le mal continue de s'enfler. En effet, les étudiants usent et abusent de stratégies et de subterfuges pour passer leurs examens par la tricherie. C'est cet écart entre le comportement attendu des étudiants en situation d'examen et le comportement observé qui est le problème de notre étude (Mace, 1999). Il s'agit de la fraude aux examens. Ce problème a déjà fait l'objet de plusieurs études et soulève une problématique bien spécifique.

### 1.3 PROBLÉMATIQUE SPÉCIFIQUE DE L'ÉTUDE

Tchouata Foudjio, Lamago et Singo Njabo (2014). Pensent que la fraude est un phénomène marginal dans les écoles de formation camerounaises, eu égard à l'absence des études y relatives et au nombre de sanctions dont elle fait l'objet. Pourtant, une étude menée

auprès de 111 étudiants de l'École Normale Supérieure de Yaoundé montre que la quasi-totalité des étudiants ont déjà triché pendant leur formation. Une analyse de correspondance multiple a permis d'identifier les caractéristiques de cette tricherie. Elle s'explique par des variables individuelles telles que la paresse et les antécédents de tricherie d'une part et d'autre part, par des variables contextuelles comme la solidarité entre étudiants et l'organisation des surveillances.

Mouckaga (2010). Quant à lui, rappelle que les étudiants de l'université de Oumar Bongo de Libreville, pratiquent en permanence la fraude, encore appelée, la « pompe », qui se décline par des expressions comme le « carreau », la « défense en ligne », le « djouz », le « topo », le « biz ». L'auteur reste persuadé que des pistes « propres » de solutions existent.

Hallak et Poisson (2009) pensent que les données empiriques sur les diverses formes que la corruption peut prendre dans le secteur de l'éducation ne manquent pas : Appels d'offres truqués, détournement de fonds, droits d'inscription illégaux, fraude académique. Des études récentes suggèrent que la déperdition de fonds entre le ministère de l'Éducation et les écoles peut être conséquente. Et les conclusions de la recherche menée par l'IPE dans le domaine de l'éthique et de la corruption dans l'éducation. Ils alertent les décideurs et les responsables du secteur éducatif sur l'importance de la lutte contre la corruption et les fournit des outils de détection et d'évaluation de ce problème. Il les guide également dans la formulation de stratégies permettant de réduire les mauvaises pratiques. Après avoir défini les concepts clés de corruption, de transparence, de redevabilité et d'éthique dans l'éducation, l'auteur identifie les principaux risques de corruption et décrit les outils pouvant servir à diagnostiquer les problèmes. La corruption étant l'un des fléaux qui minent notre société, nous pensons que la déperdition des fonds entre le ministère de l'Éducation et les écoles commence au niveau des décideurs et des responsables du secteur éducatif. Les outils de détection et d'évaluation de la corruption ne peuvent pas seule suffire à vaincre ce fléau parce qu'ils peuvent toujours être contournés par les fraudeurs. Par conséquent la sensibilisation des décideurs et responsables des ministères de l'éducation sur les méfaits de la corruption et leur impact sur les individus et sur le développement de notre pays est un préalable.

Pour Guibert et Michaut (2009). L'introduction des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans les secteurs de la formation et de l'éducation génère de nouvelles conduites allant des plus commodes aux plus perverses. En dépit de leur importance, les TIC sont susceptibles de favoriser l'émergence de la fraude redoutée dans les examens universitaires (Mc Cabé, Trevino et Butterfield, 2001). En Afrique et au Cameroun en particulier, l'ampleur de la fraude aux examens universitaires à travers les TIC n'a jamais

été évalué à notre connaissance. Cette forme de fraude peut paraître marginale, eu égard au retard qu'accuse le continent face à l'intégration des TIC en éducation. Pourtant, notre recherche menée auprès de 1514 étudiants camerounais, révèlent que 56% des enquêtés ont déjà plagié à travers Internet durant leurs études universitaires. Certains disent avoir déjà, pendant un examen sur table à l'université, consulté une page Internet à l'aide de leur téléphone (5,1%) et envoyé/reçu un SMS concernant le sujet traité (5,7%). Dans ce contexte, les universités africaines doivent poursuivre la formation des étudiants et enseignants à l'usage des TIC tout en mettant un accent particulier sur la prévention et la détection des fraudes y relatives.

Parlant de la tricherie, Bipoupout (2015) pense que le problème de la crise éthique touche le monde entier. En raison de cet état, et compte tenu des missions assignées aux systèmes éducatifs dont celle qui consiste à contribuer à la formation des citoyens respectueux de l'intérêt général et du bien commun et au renforcement du sens éthique, un ensemble d'interrogations sur l'éducation à l'intégrité et la tricherie à l'école paraissent pertinentes

Ainsi le diagnostic révèle une multitude de causes et conséquences toutes aussi pertinentes les unes que les autres. Ce qui anime aujourd'hui une vive polémique qui divise acteurs et partenaires de l'éducation quant aux causes de la tricherie et de la fraude en milieu universitaire. Les positions sont tranchées rendant ainsi la discussion embarrassante. C'est cet embarras qui suscite des interrogations qui sont autant des questions de recherche.

#### **1.4. QUESTIONS DE RECHERCHE DE L'ÉTUDE**

Une question de recherche est une interrogation que le chercheur formule à l'issue d'une vive controverse portant sur un sujet ou sur le diagnostic d'un problème investigué. Dans le cas d'espèce, nous nous sommes posés une question principale et des questions spécifiques de recherche.

##### **1.4.1 Question principale**

La question principale de notre recherche est formulée comme suit : « *les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations dépendent-ils du degré de leur l'estime de soi* » ? Cette question reste encore abstraite. Aussi, faut-il encore l'opérationnaliser en des questions spécifiques.

### 1.4.2. Questions spécifiques de l'étude

Nous nous sommes posés les cinq questions de recherche suivantes :

- Les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations dépendent-ils du niveau du sentiment de sécurité qui les anime ?
- Les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations dépendent-ils du niveau du sentiment d'identité qui les anime ?
- Les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations dépendent-ils du niveau du sentiment d'appartenance qui les anime ?
- Les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations dépendent-ils du niveau du sentiment de détermination qui les anime ? »
- Les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations dépendent-ils du niveau du sentiment de compétence qui les anime ?

## 1.5 FORMULATION ET OPÉRATIONNALISATION DES HYPOTHÈSES

### 1.5.1 L'hypothèse générale de l'étude

Nous avons formulé l'hypothèse générale (HG) suivante : « les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations dépendent de leur estime de soi ». Cette hypothèse a été décomposée en cinq hypothèses de recherche.

### 1.5.2 Les hypothèses de recherche

Nous avons opérationnalisé cette HG en cinq hypothèses de recherche suivantes :

- Les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations dépendent du niveau du sentiment de sécurité qui les anime.
- Les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations dépendent du niveau du sentiment d'identité qui les anime.
- Les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations dépendent du niveau du sentiment d'appartenance qui les anime.
- Les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations dépendent du niveau du sentiment de détermination qui les anime.
- Les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations dépendent du niveau du sentiment de compétence qui les anime.

## 1.6 OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Dans le cadre de notre étude, nous distinguons un objectif principal et des objectifs spécifiques.

### 1.6.1 Objectif principal

Nous voulons, examiner, évaluer le lien entre l'estime de soi et les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations.

### 1.6.2. Objectifs spécifiques de l'étude.

Il s'agit d'examiner, d'évaluer le lien entre les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations et :

- Le sentiment de sécurité qui anime l'étudiant.
- Le sentiment d'identité qui anime l'étudiant.
- Le sentiment d'appartenance qui anime l'étudiant.
- Le sentiment de détermination qui anime l'étudiant.
- Le sentiment de compétence qui anime l'étudiant.

## 1.7. INTÉRÊT DE L'ÉTUDE

Notre étude permettra de fluidifier l'organisation des examens et concours dans les universités. Car, en connaissant les facteurs qui déterminent la fraude, les autorités en charge des examens seront mieux à même de prendre des mesures adéquates.

## 1.8 DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE

### 1.8.1. Délimitations thématiques

Sur le plan thématique, notre étude porte en général sur les évaluations en milieu universitaires. Mais plus particulièrement, sur la fraude pendant les évaluations.

### **1.8.2. Délimitations géographiques**

Nous avons effectué notre recherche dans la région du centre, dans le département du Nfoundi et plus précisément dans l'arrondissement de Yaoundé 3 qui abrite l'université de Yaoundé 1, site de notre étude.

### **1.8.3. Délimitation temporelle**

La présente recherche a commencé en septembre 2021 avec la validation de notre projet de recherche, et s'est achevée en juin 2024 avec le dépôt de nos conclusions auprès des autorités universitaires compétentes. Elle s'étend donc sur une période (de temps de 36 mois.

Dans ce premier chapitre, il a été question de présenter la problématique générale de notre étude qui est celle des évaluations dans les universités d'État du Cameroun. Pour se faire, nous avons d'abord décrit le contexte de l'étude qui s'est avéré être dans le système d'évaluation et de recherche de solutions idoines. Ensuite, nous avons justifié l'étude non seulement par les lacunes et insuffisances relevées dans les recherches antérieures, mais aussi par son originalité ainsi que son ancrage et sa pertinence dans notre domaine et spécialité d'étude. Puis nous avons formulé et posé clairement le problème de l'étude et la problématique qui s'en dégage. Enfin, nous avons ressorti les questions, les objectifs, les intérêts et la délimitation de l'étude.

## CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

L'insertion théorique d'une étude porte d'abord sur le sens des mots, ensuite sur la revue des études princeps et enfin, sur les spéculations heuristiques susceptibles de donner une pertinente explication à l'orientation de recherche proposée (Anger, 1999). Dans ce chapitre, nous allons donc dans un premier temps, définir les concepts-clés de notre étude tout en faisant mention de ceux qui leur sont consubstantiels, afin qu'ils soient compris sans équivoque de notre point de vue. Dans un second temps et afin de connaître les positions et propositions des auteurs sur le problème investigué, nous allons faire une recension critique des écrits portant sur notre thématique. Dans un troisième temps, nous allons présenter les théories explicatives de l'étude. Enfin, nous allons formuler et opérationnaliser les hypothèses suggérées par toutes ces analyses.

### 2.1. ANALYSE CRITIQUE DES CONCEPTS-CLÉS DE L'ÉTUDE

Les mots prennent une signification particulière en fonction des domaines de connaissance, des contextes et des phrases dans lesquels ils sont utilisés. D'où la nécessité de clairement en délimiter le sens en les définissant clairement. En recherche scientifique, définir un mot ou un groupe de mots, c'est en dégager son sens précis ; c'est en constituer et exposer le lexique propre servant de base de langage de la recherche entreprise. C'est à cette entreprise que nous allons nous atteler dans les lignes suivantes.

#### 2.1.1 L'estime de soi

Il existe plusieurs définitions de l'estime de soi. Selon Coopersmith (1984), l'estime de soi se définit comme l'expression d'une approbation ou d'une désapprobation portée sur soi-même. Elle indique dans quelle mesure un individu se croit capable, valable et important. C'est une expérience subjective qui se traduit aussi bien verbalement que par les comportements significatifs. L'estime de soi se construit progressivement à travers les vicissitudes et les expériences de la vie. Elle a besoin d'être entretenue faute de quoi elle s'affaiblit (André et Lelord, 1999).

Reasoner (1995) et Duclos (2000), en approfondissant l'étude de l'estime de soi des enfants et des adolescents dans le cadre scolaire, ont identifié ses cinq éléments ou composantes suivants :

- le sentiment de sécurité. C'est la conviction d'être en paix, calme, tranquille, confiant, à l'aise. Cette sécurité psychologique se manifeste donc par un état de détente, de bien-être une attitude de confiance en soi face aux autres
- le sentiment d'identité. C'est la perception qu'une personne a d'elle-même. Elle se construit au fil des expériences de la vie et des interprétations que l'on en fait. Ce sentiment fait donc référence à la connaissance de ses forces et faiblesses, ses habilités, ses qualités, ses limites. Ce qui lui permet de se différencier des autres, d'en dégager un sentiment de fierté, de valeur
- le sentiment d'appartenance. C'est la valeur que l'on se donne dans un groupe. Ce sentiment se développe lorsqu'on prend conscience de son importance et de sa place dans un groupe
- le sentiment de détermination. C'est la volonté d'atteindre ses buts, de se réaliser ; c'est la conscience de son opiniâtreté, hardiesse, volonté
- le sentiment de compétence. C'est la certitude de son efficacité, de ses capacités ; c'est la conscience de son pouvoir, de sa force, de ses responsabilités

### **2.1.2 La fraude et comportement de fraude**

La fraude en milieu scolaire est le fait, pour un apprenant d'utiliser des moyens frauduleux, pour obtenir de bonnes réponses, en vue d'obtenir un bon résultat ; c'est le fait pour un apprenant de ne pas chercher à travailler pour réussir lui-même, un travail qui repose sur une organisation et la prise de conscience. Comme un acte mensonger, le comportement de fraude est l'action de dissimuler habilement un défaut ou une insuffisance scolaire. C'est une malhonnêteté d'ordre moral ou intellectuel. La fraude est une tricherie. Les apprenants ont cette manière-là de tricher dès que l'opportunité y est offerte pour réussir facilement. Comme un acte mensonger, la tricherie est le fait pour un apprenant d'utiliser des moyens frauduleux en vue d'obtenir de bons résultats. C'est aussi la malhonnêteté d'ordre moral ou intellectuel. Cet acte est aussi récurrent dans la société que dans l'éducation. En milieu scolaire, la tricherie prend beaucoup de formes tant dans le primaire, le secondaire que dans l'enseignement supérieur. La tricherie en milieu scolaire, est le fait pour un apprenant de ne

pas chercher à travailler pour réussir lui-même, un travail qui repose sur une organisation et la prise de conscience.

La tricherie en milieu universitaire prend une tournure plus périlleuse qui non seulement ternit l'image personnelle de ceux impliqués mais aussi constitue un handicap pour une formation de qualité. Elle se manifeste par la détention d'un document compromettant au cours de l'évaluation des connaissances, des documents sur le cours, le sujet, documents tirés du cours ou de l'ouvrage pour exploitation, et qui ont trait au sujet partiellement ou non. Il arrive des fois que l'élève cherche à recopier ses voisins immédiats. On aperçoit que la tricherie évolue de jour en jour dans le système scolaire et universitaire. De nos jours la tricherie se fait par des moyens technologiques (portables). Il faut dire qu'elle tend à se développer compte tenu de la facilité des jeunes à vouloir réussir par tous les moyens sans efforts, a-t-il fait comprendre.

Il existe plusieurs formes de tricherie dans l'enseignement supérieur. Les différentes méthodes sont : recopier sur son voisin ; les petites feuilles de pompe dans la trousse. Pour les filles mettre sa feuille de pompe dans son décolleté. Lorsque l'on porte un jean, on peut écrire dessus au crayon à papier. Les apprenants peuvent communiquer avec un voisin discrètement en chuchotant ou à l'aide d'un téléphone portable, ou placer son cours entre vous et votre voisin. Lambert, Hogan et Barton (2003) ont regroupé ces pratiques de fraude en cinq grandes catégories :

1) « copier, plagier » : copier sur la feuille du voisin, récupérer le brouillon de son voisin, recopier un texte ou une partie d'un texte et le présenter comme un travail personnel, reproduire le travail d'un autre étudiant sans y faire référence ;

2) « falsifier » les résultats d'une expérience, d'une enquête, son identité ;

3) « leurrer le correcteur » : inscrire plusieurs réponses en espérant que le correcteur accordera des points pour l'une d'entre elles ; indiquer dans une bibliographie des ouvrages ou des articles non lus, demander un délai supplémentaire pour rendre un travail en donnant une excuse factice ; utiliser une synthèse, lire un résumé plutôt que l'ouvrage original ;

4) « utiliser des supports non autorisés » : antisèche, dictionnaire, calculatrice programmable, etc. ;

5) « s'entraider illicitement » : demander à une autre personne de faire à sa place un travail ; demander la réponse à un autre étudiant ; donner la réponse à un autre étudiant ; se répartir le travail à plusieurs.

Il en existe diverses formes de fraudes qui sont :

1) La tricherie provoquée : Elle se manifeste par l'aide des surveillants contre une récompense surtout chez les filles. Les surveillants, compte tenu de leurs exigences, demandent aux jeunes filles qui n'arrivent pas à s'en sortir lors des compositions, une récompense afin de les aider. Ainsi, ils arrivent à récupérer la feuille de brouillon chez celui qui semble mieux se défendre pour la remettre à la fille, qui sans grand effort recopie simplement le travail produit par son camarade. D'un autre côté, les surveillants demandent de l'argent surtout dans le cas des fonctionnaires qui n'ont pas le temps de venir suivre les cours et n'arrivent pas à s'en sortir lors des compositions pour leur fournir des brouillons ou des corrigés.

2) La défense en ligne : Il s'agit d'une forme de tricherie plus récursive au cours des compositions sur le campus. Ainsi les étudiants forment un groupe soudé. Ils essayent de diviser les cours et chacun essaie d'apprendre sa partie. Ils s'asseyent donc lors des compositions, l'un derrière l'autre. Au moment des compositions celui ou ceux qui ont appris la partie qui est sortie alimente les autres du groupe. Ils jouent ici un rôle de complémentarité soit avec l'aide des surveillants ou non. Ce cas est observé dans les facultés. Par ailleurs, dans les écoles, certains étudiants se forment en groupe. Ils envoient alors une fille très présentable vers le professeur qui a programmé son devoir pour le séduire afin d'avoir l'épreuve et la traiter à l'avance soit chez cette dernière, soit dans un lieu bien défini et en secret. Pour cette forme de tricherie, certains professeurs arrivent à résister farouchement quant à la séduction de l'étudiante, d'autres par contre tombent facilement sous le charme de cette dernière.

3) Le pétrolier et le pétrole. Dans les facultés, à la veille des sessions, la guerre des épreuves est animée par un système pétrole-pétrolier. Ici le pétrole représente l'épreuve et le pétrolier celui qui détient l'épreuve. Le pétrolier peut être soit le secrétaire particulier, l'assistant du secrétaire particulier, l'assistant des professeurs ou même un étudiant. Les étudiants forment alors un groupe ayant à leur tête un représentant qui se lance dans la quête en passant de cabine en cabine pour demander à ses camarades d'amphi s'il y a de pétrole. Une fois en possession, contre une somme, ils se regroupent pour traiter l'épreuve avant d'aller composer. Inconvénients. Tous les pétroles réunis sont parfois mélangés à de fausses informations car il existe souvent des escrocs dans le rang des pétroliers. Ce qui fait que les étudiants une fois préparés à cette fin échouent.

### 2.1.3 La situation d'évaluation

Évaluer les connaissances, c'est les estimer, les jauger, les apprécier, etc. en pédagogie, évaluer les productions ou les connaissances d'un apprenant c'est à la fois les mesurer, les juger et décider de la conduite à tenir. Dès lors, l'évaluation des apprentissages ou des connaissances est leur appréciation. Une situation d'évaluation est alors celle qui permet à l'élève de mobiliser plusieurs ressources à la fois à travers la résolution de situations-problèmes complexes ; c'est l'occasion d'évaluer des savoirs, apprécier les performances (évaluation des apprentissages) et d'estimer le développement des compétences (évaluation des compétences). Elle peut être initiale ou diagnostique, formative, normative, certificative (Itong à Goufan, 2019).

## 2.2 REVUE DE LA LITTÉRATURE

Une étude scientifique porte sur un sujet bien défini. Ce sujet est composé de mots ou de groupes de mots qui mis ensemble, renvoient à une thématique générale qui peut être décomposée en thématiques spécifiques. Notre sujet ne déroge pas à cette règle. Il porte sur les comportements de fraude aux évaluations chez les étudiants et le degré de leur estime de soi. Aussi, il est important de passer en revue les publications relatives à ces deux variables pour présenter les points de vue des différents autres auteurs sur cette thématique, et ainsi orienter nos propres pensées.

### 2.2.1 État des lieux sur l'estime de soi

#### 2.2.1.1 *Les caractéristiques et modalités de l'estime de soi*

Reasoner (1995) et de Duclos (2000), identifient cinq composantes à l'estime de soi : le sentiment de sécurité ; le sentiment d'identité ou concept de soi ; le sentiment d'appartenance ; le sentiment de détermination ; le sentiment de compétence. Le sentiment de sécurité est un préalable à l'estime de soi. Garantir une sécurité physique chez les élèves est d'une importance incontestable. Le sentiment de sécurité psychologique se manifeste chez l'élève par un état de détente, de bien-être, et une attitude de confiance face aux adultes qu'il perçoit fiables et prévisibles dans leurs comportements. Il faut se connaître (concept de soi ou identité) avant de se reconnaître (estime de soi). Le sentiment d'identité ou concept de soi fait

référence à la perception qu'une personne a d'elle-même. Le concept de soi se construit à partir des perceptions que la personne accumule sur elle-même au fil des expériences qu'elle vit et de l'interprétation qu'elle en fait. Tout individu doit connaître ses forces, ses habiletés, ses qualités, ses difficultés et ses limites personnelles pour qu'il puisse poser un jugement positif sur cette connaissance qu'il a de lui-même. En distinguant ce qui le différencie des autres, l'élève peut en dégager un sentiment de fierté ou de valeur personnelle à condition que les adultes qui lui sont significatifs acceptent et valorisent ces différences.

Le sentiment d'appartenance nourrit l'estime de soi sociale ou la valeur que l'on se donne dans un groupe. L'estime de soi sociale se développe lorsque l'élève prend conscience qu'il est important pour son enseignant/e et pour les autres élèves de sa classe. Pour vivre un sentiment de détermination l'élève doit être conscient que l'atteinte d'un but n'est pas magique. Toute personne doit avoir des rêves et des buts pour pouvoir espérer et donner un sens à sa vie. L'élève se sent valorisé et son estime de soi est augmentée lorsqu'il atteint un but qui est important à ses yeux et à ceux des personnes qui lui sont « significatives ». Il est très important que l'élève poursuive des buts réalistes, c'est-à-dire conformes à ses capacités.

Finalement, le sentiment de compétence se manifeste quand l'élève a la certitude qu'il peut relever une variété de défis et réaliser de nombreux apprentissages moyennant des démarches et des stratégies appropriées et efficaces. L'élève devient conscient qu'il a un pouvoir personnel et actif sur ses apprentissages et sur ses succès. Il acquiert ainsi le sens de sa responsabilité personnelle dans ses apprentissages et le souvenir de ses réussites passées lui permet d'anticiper du succès dans l'avenir.

Dans la présente étude, nous allons nous servir de ces cinq éléments pour élaborer notre cadre opératoire. Dans la littérature, nous avons également trouvé d'autres concepts intéressants. Pour Bourcet (1994), il existe trois déterminants de l'estime de soi. Il s'agit de la considération des personnes significatives, de l'expérience des succès et des échecs et de la comparaison sociale et à des idéaux. La considération des personnes significatives de l'entourage de l'adolescent intervient dans l'image de soi « le sujet se voit comme il imagine que les personnes significatives de son entourage le voient » (Wylie, 1974). D'autres parlent de la découverte et l'acceptation de soi, permettant au concept de soi de se développer positivement : « intégrer ses qualités et ses défauts pour arriver à une image globalement bonne et acceptable de soi » (André et Lelord, : 13). (Goumaz, 1991) nous dit que l'estime de soi est un prérequis à tout apprentissage et qu'il faut avoir confiance en l'adulte qui propose cet apprentissage. Selon (Lescarret, 1997), une image de soi dévalorisée peut provoquer une diminution de l'investissement scolaire, et on observe un développement professionnel plus

marqué chez les adolescents qui ont une évaluation de soi positive. Pour cette recherche, nous retiendrons donc également ces éléments qui interviennent dans l'estime de soi des adolescents.

Deux autres notions nous paraissent directement reliés à l'école, car ce sont des préoccupations constantes des élèves, de leurs parents et des enseignants, les compétences générales et académiques, qui nourrissent probablement le sentiment de compétence Marsh (1993), et les choix de vie et les choix professionnels, qui sont probablement liés aux sentiments d'identité et de détermination.

### ***2.2.1.2 L'estime de soi et la santé de l'adolescent***

D'après la littérature, l'estime de soi semble intervenir dans la santé des adolescents. Une bonne estime de soi est régulièrement associée à une bonne santé physique et mentale. Une basse estime de soi est plutôt associée à des attitudes défavorables pour la santé physique et mentale. Un concept de soi positif serait associé à une bonne performance physique, tandis qu'un concept de soi négatif irait de pair avec des comportements défavorables à la santé, notamment au regard de l'alimentation, de la consommation d'alcool et des drogues, ainsi que du tabagisme, d'après (Hamel, 2001). Ceux qui consomment de l'alcool régulièrement, ceux qui fument dix cigarettes et plus par jour, ainsi que ceux qui déclarent prendre de la drogue, ont des moyennes inférieures pour le soi émotionnel, le soi scolaire et le score total d'estime de soi. (Oubrayrie-Roussel et al., 2001). Il a été démontré que l'estime de soi était un facteur marquant distinguant les adolescents adoptant des pratiques malsaines de contrôle de poids, de ceux qui n'en adoptaient pas, même si leur indice de masse corporelle était contrôlé. Les violences physiques, la carence et la négligence éducative pendant la petite enfance ainsi qu'une mauvaise estime de soi apparaissent fortement corrélés avec la parentalité précoce.

### ***2.2.1.3 L'influence des enseignants sur l'estime de soi du jeune***

Différentes recherches ont montré qu'il existe un lien significatif entre l'estime de soi et le style éducatif, la qualité de la relation parents/enfants ; nous pouvons supposer qu'il en est de même avec les enseignants qui sont des personnes significatives. En effet, même si le rôle des parents demeure très important, l'environnement social des adolescents s'élargit considérablement et d'autres personnes, adultes ou pairs, deviennent à leur tour nécessaire pour lui, dans des rôles complémentaires à celui des parents, ils influencent aussi l'estime qu'il a de lui-même. D'ailleurs Reasoner (1982) nous expose ce qui nuit à l'estime de soi des

enfants et des adolescents : une pauvre estime de soi des parents ou des enseignants ; l'inconstance dans l'application de la discipline ; l'ambivalence ; la surprotection ; le laisser-faire ; les mots qui blessent ; les critiques constantes des proches et des amis ; le découragement devant les difficultés ; l'accent mis sur les difficultés plutôt que sur les forces ; la perception des erreurs comme étant des échecs ; les attentes trop ou pas assez grandes ; le manque de plaisir et de complicité avec l'enfant.

Les élèves ont une forte demande de reconnaissance, de soutien personnalisé, de courtoisie et de confiance. Lorsque des adolescents sont en situation d'apprentissage et que ces conditions sont réunies, on constate une amélioration sensible d'indicateurs de santé psychologique, et de l'estime de soi en particulier (Hoge et al., 1990). Dans de nombreux pays, des programmes ont été mis en place pour développer, renforcer l'estime de soi des élèves, car de nombreuses études ont montré que les enseignants avaient ce pouvoir.

#### ***2.2.1.4 L'estime de soi et la prise de risque***

De nombreuses études disent que l'estime de soi intervient dans les prises de risque, soit par une estime de soi trop basse qui empêche les adolescents de se protéger suffisamment, soit une estime de soi surévaluée par le jeune qui se croit invincible. Taylor et Hamilton (1997) décrivent deux styles opposés de personnalité et de motivation des preneurs de risque ou « chercheurs de sensations ». Le premier groupe possède un ajustement psychologique assez mauvais (dépression, anxiété, pessimisme, faible estime de soi), qui favorise une recherche de sensations en particulier dans des activités de désinhibition (alcool, drogue, sexualité débridée,). Le deuxième groupe, plus équilibré psychologiquement, recherche dans des activités sportives le plus souvent, une valorisation qu'ils n'ont pas forcément ailleurs (domaine familial, scolaire, professionnel...) ; ces individus, plus prudents, sont sur un registre de maîtrise de l'activité et de construction de soi. « Les adolescents à haute estime de soi ont peut-être plus de chances de vivre une existence heureuse, mais elle risque aussi d'être plus courte : plusieurs études ont montré que certains des sujets à haute estime de soi possédaient plus volontiers des motos, conduisaient plus souvent sous l'influence de l'alcool, étaient plus souvent verbalisés pour excès de vitesse. » (André et Lelord, 1999 : 57).

#### ***2.2.1.5 Les bienfaits d'une basse estime de soi***

Une faible estime de soi permet :

1) D'être accepté par les autres. C'est l'un des objectifs prioritaires des sujets à basse estime de soi. Pour y parvenir, ils utilisent différents moyens. D'abord, ils sont prêts à beaucoup de concessions et de renoncements pour être appréciés, évitant ainsi de heurter trop souvent les intérêts des autres. De plus, dans beaucoup de milieux, leur manière modeste de se présenter est plus appréciée que les « vantardises » d'un sujet à haute estime de soi. Enfin, l'attention qu'ils portent aux critiques leur permet de mieux saisir les attentes d'autrui : ils sont à l'écoute. Sauf si vous envisagez de réussir sur un mode compétitif, où l'important est de l'emporter sur les autres, une basse estime de soi peut vous aider à être accepté, apprécié et soutenu par les gens qui vous entourent.

2) De tenir compte des conseils et des points de vue différents du sien. Les personnes à basse estime de soi tiennent davantage compte des conseils qui leur sont prodigués. Ce faisant, elles améliorent leurs performances. Une basse estime de soi peut ainsi être le moteur d'une forme de réussite : grâce à la modestie qui favorise l'acceptation par les autres, à l'écoute des points de vue différents qui améliorent sa compréhension des situations, ou d'un problème à un travail acharné pour compenser le manque de confiance dans ses capacités.

3) D'être humble et vertueux. De manière générale, toutes les religions ont encouragé leurs adeptes à faire preuve d'humilité, qui est une forme d'abaissement volontaire de l'estime de soi. Pour les croyants, l'humilité est d'abord une des conditions nécessaires pour se rapprocher de Dieu. Elle permet aussi de mieux respecter les autres, en ne se considérant pas comme leur supérieur.

4) D'être modeste et civique. La modestie est la cousine laïque de l'humilité. Étymologiquement, « modestie » vient du latin *modestus*, dérivé de *modus* (« qui observe la mesure, modéré, tempéré »). Cela renvoie aux études destinées à mesurer le niveau d'estime de soi des populations générales : les sujets qu'on regroupe alors sous l'appellation de « basse estime de soi » sont plutôt des personnes à estime de soi moyenne, car les chiffres les plus bas correspondent en fait aux états dépressifs avérés. Dans nos sociétés, la modestie a toujours été considérée comme une vertu. C'est qu'elle joue un rôle social de premier plan poussant à la réserve et à l'altruisme, à servir la collectivité plutôt que ses seuls intérêts. Les romains de l'antiquité avaient bien compris : lorsqu'un général avait remporté une grande victoire, il pouvait défiler en triomphe à Rome, mais, pendant qu'il goutait les délices de la célébrité sous les acclamations de la foule, un esclave était chargé de murmurer à son oreille : « *memento mori* » (« souviens-toi que tu es mortel »). On savait déjà que l'estime de soi d'un Général ayant pris goût au succès pouvait représenter un danger pour la République.

### ***2.2.1.6 Le sentiment d'efficacité personnel (SEP), le développement personnel et l'estime de soi***

Les croyances d'efficacité personnelle sont construites à partir de quatre principales sources d'information qui sont :

1) Les expériences actives de maîtrise. Les succès servent d'indicateurs de capacité et permettent donc de construire une solide croyance d'efficacité personnelle, tandis que les échecs la minent.

2) l'apprentissage social. Pour évaluer ses capacités, l'individu tire aussi des conclusions de l'observation des actions réalisées par d'autres personnes. Ce sont les sujets dont les caractéristiques (âge, sexe, etc.) sont les plus proches qui sont les plus susceptibles d'être source d'information. Par exemple, des enfants tirent un SEP le plus élevé s'ils observent d'autres enfants talentueux que s'ils voient des adultes manifester les mêmes aptitudes cognitives.

3) la persuasion par autrui. Il est plus facile à quelqu'un de maintenir un SEP, particulièrement quand il est confronté à des difficultés, si d'autres individus significatifs lui expriment leur confiance dans ses capacités. Cependant, cet effet se manifeste surtout si la personne a déjà de bonnes raisons de croire qu'elle peut agir efficacement.

4) l'état physiologique et émotionnel. En évaluant ses capacités, une personne se base en partie sur l'information transmise par son état physiologique et émotionnel, en particulier lorsque son activité concerne la santé, les activités physiques et la gestion du stress. Les traitements qui réduisent les réactions émotionnelles élèvent les croyances en l'efficacité de gestion du stress, avec les améliorations correspondantes de performance.

Le SEP n'est pas l'estime de soi. Lorsqu'il est question d'activités ayant de la valeur aux yeux du sujet, il y a de fortes probabilités pour que ces deux aspects de l'expérience humaine soient en corrélation positive. Mais on peut avoir un niveau élevé de SEP et une faible estime de soi : c'est le cas lorsque la personne s'estime compétente pour une action qu'elle réprovoie moralement. On peut aussi avoir un niveau faible de SEP et une bonne estime de soi : c'est logiquement la situation inverse, lorsque la personne s'estime incompétente pour une action à laquelle elle n'attache pas d'importance. Le développement personnel est un processus actif qui commence par la prise de conscience de soi et se poursuit par le développement des points forts et l'amélioration des points faibles.

À l'école, l'efficacité perçue influe sur le développement des compétences cognitives par trois principaux moyens : les croyances des élèves en leur efficacité à maîtriser différentes matières scolaires ; les croyances des enseignants en leur efficacité personnelle à motiver et à

favoriser l'apprentissage chez leurs élèves ; le sentiment collectif d'efficacité du corps enseignant selon lequel leur école peut progresser significativement. Collins (1982) a mis en évidence que l'efficacité personnelle perçue constitue un meilleur prédicteur de la performance intellectuelle que les compétences seules. Plusieurs facteurs peuvent rendre compte de la supériorité prédictive de la croyance d'efficacité sur les compétences acquises. Les enfants varient dans leur manière d'interpréter, de stocker et de se souvenir de leurs succès et échecs. Par conséquent, ils diffèrent aussi à propos de la quantité d'efficacité personnelle qu'ils retirent de résultats similaires.

Pour développer le SEP des élèves, les auteurs pensent qu'il faut :

1) leur fixer des objectifs. La meilleure façon de maintenir la motivation personnelle est de combiner un objectif à long terme, qui fixe l'orientation du projet, avec une série de sous-objectifs accessibles, destinés à guider et maintenir les efforts de la personne le long du parcours, tout en lui fournissant des récompenses immédiates. Ces objectifs proximaux sont aussi un moyen efficace de réduire le risque de découragement dû à un objectif élevé et d'accroître le SEP. En effet, atteindre des sous-objectifs fournit des indicateurs croissants de maîtrise qui permettent d'acquérir un sentiment progressif d'efficacité personnelle. La nécessité de se focaliser sur les progrès plutôt que sur des résultats lointains est particulièrement importante pour les individus convaincus de leur inefficacité personnelle et qui ont donc besoin de la démonstration répétée qu'ils ont ce qui est nécessaire pour réussir.

2) cultiver en eux un intérêt intrinsèque pour les études. Selon la théorie sociocognitive de Bandura, la croissance de l'intérêt intrinsèque est stimulée par des réactions émotionnelles et d'efficacité personnelle. Les gens manifestent un intérêt durable pour des activités où ils se sentent efficaces et qui leur procurent de l'autosatisfaction. Or, la plupart des activités scolaires présentent des défis toujours croissants. Ainsi, dans la scolarité, plus les croyances d'efficacité des élèves sont fortes, plus les défis scolaires qu'ils se fixent sont importants et plus leur intérêt intrinsèque pour les matières scolaires est grand (Pintrich et Degroot, 1990). Les croyances d'efficacité personnelle prédisent le niveau d'intérêt pour différents objectifs professionnels aussi bien que pour des thèmes scolaires spécifiques, même quand l'influence de l'aptitude est éliminée (Lent, Larkin et Brown, 1989). D'innombrables études ont constaté que les effets des récompenses sur l'intérêt sont bien plus complexes qu'on ne l'affirme habituellement : elles peuvent augmenter l'intérêt des activités, le réduire ou n'avoir aucun effet, selon le cas (Bandura, 1986). Les récompenses extrinsèques présentent le plus de risques de réduire l'intérêt quand elles sont fournies simplement pour réussir de mieux en mieux dans une activité qui est déjà particulièrement intéressante. Par contre, les

récompenses consécutives à la maîtrise d'activités contribuent à la croissance de l'intérêt et du SEP, et favorisent les performances. Si les récompenses sont liées au niveau de compétence, l'individu éprouve plus d'intérêt pour l'activité si la compétence est généreusement récompensée que si elle l'est faiblement. Quand la récompense matérielle pour des performances est accompagnée de compliments relatifs à la compétence, les enfants et les adultes maintiennent un intérêt élevé pour l'activité. Même la récompense pour avoir entrepris une tâche, plutôt que pour l'avoir bien accomplie, peut augmenter l'intérêt si le fait de s'engager dans l'activité informe sur la compétence personnelle.

3) leur fournir des feed-back appropriés. Dans les relations pédagogiques, les enseignants transmettent à maintes reprises des évaluations de leurs élèves, explicitement (notes, classement, commentaires) ou implicitement (attention différente portée selon les élèves, critères fixés aux uns et aux autres, mode de regroupement, niveau de difficulté des tâches). Un enseignant qui souligne la qualité du travail d'un élève facilite le développement du SEP, contrairement à celui qui souligne la quantité de travail produit sans référence à la qualité. Celui qui attribue à l'aptitude les progrès scolaires d'un élève a plus de probabilités de favoriser un plus grand SEP et de réussite que s'il les attribue à un dur travail. Mais ce n'est pas la notion d'aptitude innée qui facilite le développement du SEP, mais celle d'aptitude que l'on peut acquérir. Ainsi, les élèves d'une classe faible qui sont amenés à interpréter leurs améliorations comme des signes d'aptitude croissante parviennent finalement au niveau d'efficacité perçue et de réussite scolaire d'élèves plus capables mais dont les performances sont attribuées à un dur travail. Parallèlement, il n'est pas pertinent de dire à des élèves qui rencontrent d'importantes difficultés qu'ils sont très talentueux. Dans ces conditions, il faut plutôt attribuer les échecs à un manque de connaissances et de compétences cognitives que le sujet peut acquérir, et proposer à l'élève des sous-objectifs proximaux afin de mettre en évidence la croissance de ses aptitudes personnelles. Se focaliser sur des moyens que l'on peut acquérir en vue de la maîtrise fournit le guidage pédagogique et une démonstration plus persuasive d'aptitude que de simplement attribuer la performance à l'effort ou à une capacité inhérente. Notons pour finir qu'un sentiment solide d'efficacité intellectuelle et autorégulatrice favorise non seulement la réussite scolaire, mais aussi des relations sociales satisfaisantes et un développement émotionnel positif.

De façon logique, l'impact positif du SEP se poursuit au cours des études supérieures. Les étudiants qui ont un sentiment élevé de leur efficacité parviennent mieux à réguler leur apprentissage et réussissent mieux que ceux qui sont assaillis de doutes sur leurs capacités intellectuelles. Une méta-analyse d'études sur la réussite scolaire, menées auprès d'enfants et

d'adultes montre que les croyances d'efficacité contribuent significativement à la performance scolaire. Les croyances en l'efficacité personnelle ont un impact nettement plus important sur la performance scolaire que les résultats personnels, sociaux et professionnels supposés influencer la performance.

## 2.2.2 État des lieux sur la fraude aux examens

### 2.2.2.1 *La fraude aux examens : bannissement et explications*

La tricherie constitue un frein pour la qualité des élèves formés. Elle ne confère pas une valeur à ceux qui la pratiquent. Bien qu'ayant le diplôme, ils constituent des agents médiocres dans l'exécution des tâches. Il constitue un danger pour la société. La tricherie est un système à combattre dans les universités. Il apparait donc que la tricherie rend ceux qui s'y adonnent incompetents dans l'exécution des tâches afférentes à leurs formations. C'est donc une pratique qui nécessite d'être éjectée des habitudes des apprenants. Pour y arriver, il va falloir une formation de qualité associée la prise de conscience de la maison jusqu'aux centre de formation. Plusieurs acteurs doivent intervenir dans cette lutte. D'abord, les parents doivent chercher à donner l'éducation digne aux enfants en leur enseignant la morale que doit incarner un homme, en faisant l'effort de mettre à la disposition de ceux-ci, l'essentiel pour leurs études, suivre leur travail, les amener à étudier, limiter les temps perdus, donner des conseils, être en relation avec l'école. Ensuite, l'intervention des enseignants à travers leur rôle d'éducateur constitue un véritable atout pour la lutte contre cette pratique. Puis les autres acteurs de la société (tierce Personne, autorités et responsables à divers niveaux) à travers le modèle à incarner. Les médias ont aussi un rôle à jouer dans la qualité des émissions surtout audio-visuelles visant l'éducation des enfants. Les apprenants quant à eux, doivent chercher à travailler par eux-mêmes car la tricherie n'est pas une bonne chose, à suivre régulièrement et avec attention les cours, à s'organiser efficacement, à se forcer à travailler à la maison, à éviter les pertes de temps à travers des sorties illicites et nuisibles, éviter les mauvaises compagnies et surtout les émissions télévisuelles qui n'apportent rien à la formation et à l'éducation, organiser rationnellement le temps de travail et se donner le repos, sont autant de choses qui permettront de recevoir une formation de qualité et d'éviter la tricherie.

Des chercheurs ont mis le doigt sur une diversité de raisons qui poussent les étudiants à tricher : certains veulent améliorer leurs résultats scolaires ou éviter l'échec, mais également parce que leur définition de la malhonnêteté diffère de celle de leurs enseignants. En général, les étudiants trichent pendant les devoirs habituels ou encore durant les examens. La règle et

les sanctions sont : l'interdiction de communiquer entre candidats ou avec l'extérieur par quelque moyen que ce soit ; l'interdiction d'utiliser ou même de conserver sans les utiliser des documents ou matériels non autorisés pendant l'épreuve. Les candidats ne peuvent disposer sur leur table de composition que des seuls documents et matériels expressément autorisés, mentionnés sur le sujet. Un appareil muni de possibilités de communication est toujours interdit. Tout acte ou tout comportement qui donne à un étudiant un avantage indu lors d'une épreuve constitue une fraude.

La tricherie en milieu scolaire s'aperçoit sous différentes formes. Elle est presque identique dans les enseignements primaires et secondaires. Quant au supérieur, elle prend une autre tournure plus périlleuse qui non seulement ternit l'image personnelle de ceux impliqués mais aussi constitue un handicap pour une formation de qualité. Selon Pierre Lisboa la tricherie se manifeste par la détention d'un document compromettant au cours de l'évaluation des connaissances. « Avoir sur soi des documents sur le cours, le sujet, documents tirés du cours ou de l'ouvrage pour exploitation. Documents qui ont traités au sujet partiellement ou non. Cela dépend de l'adresse de l'élève ». Il arrive des fois que l'élève cherche à recopier ses voisins immédiats. Cette dernière forme est beaucoup plus récurrente dans le primaire. On aperçoit que la tricherie évolue de jour en jour dans le système scolaire et universitaire. Ce qui illustre aisément la baisse de niveau et de qualité des élèves.

### ***2.2.2.1 les facteurs individuels et contextuels de la fraude aux examens universitaires***

Les recherches, essentiellement américaines, montrent qu'une majorité des étudiants se sont engagés dans des pratiques « frauduleuses » plus ou moins intenses au cours de leur carrière universitaire. Whitley (1998), à partir d'une méta-analyse, estime à 70 % en moyenne les étudiants américains ayant triché au cours de leurs études universitaires, toutes formes de tricherie confondues (fraudes aux examens, plagiat). Documentées depuis les années 1920, les recherches se sont amplifiées pendant les deux dernières décennies et tentent d'évaluer l'ampleur de la tricherie et son évolution. Selon Mc Cabe, Trevino et Butterfield (2001), la tricherie a fortement augmenté entre 1963 et 1993, en particulier lors des examens universitaires, ce qui a conduit la plupart des universités américaines à multiplier les chartes de « bonne conduite » auprès des étudiants, qui doivent s'engager à ne pas tricher au cours de leurs études (Mc Cabe et Trevino, 1993). De nombreuses recherches ont également tenté d'établir une corrélation entre la tricherie et les caractéristiques des étudiants (Whitley, Crown & Spiller, 1998). Certaines caractéristiques (genre, âge, religion) sont peu ou pas du tout

associées à la tricherie. À l'inverse, les étudiants ayant un niveau scolaire faible (mesuré par le *grade pointaverage*) trichent davantage que ceux qui ont atteint les meilleurs classements. La plupart des recherches s'accordent également sur le fait que les étudiants qui déclarent tricher ont moins fréquemment des pratiques studieuses (comme l'assiduité aux cours, un temps de travail personnel conséquent et régulier) et consacrent par contre plus de temps à d'autres activités extra-universitaires (fêtes, activités sportives, etc.). Mais la fréquence de la tricherie universitaire est surtout corrélée à celle de la tricherie scolaire. Les étudiants tricheront davantage à l'université s'ils l'ont couramment fait auparavant. Par ailleurs, le contexte universitaire peut limiter la tricherie, tout particulièrement les conditions de surveillance, alors que les sanctions ou « l'engagement moral » ne s'accompagnent pas toujours d'effets significatifs. Précisons enfin que les étudiants déclarent plus fréquemment tricher lorsque le groupe de pairs triche également.

La fraude aux examens est réglementée, sanctionnée et condamnée par différentes normes sociales et universitaires. Certaines d'entre elles font d'ailleurs partie du « rituel » des examens, comme par exemple l'appel avec vérification obligatoire de l'identité des candidats. Les textes officiels stipulent aussi que « les candidats présents à l'ouverture des enveloppes ne doivent pas être autorisés à quitter la salle d'examen avant la fin de la première heure » (circulaire n° 80-393 du 18 septembre 1980 et note de service n° 85-065 du 18 février 1985) ; que « les sorties de la salle d'examen ne peuvent être qu'exceptionnelles, et doivent obligatoirement être autorisées par le surveillant » et qu'il est « indispensable de faire déposer cartables, matériels, téléphones portables éteints et documents non autorisés à l'entrée de la salle ». Plus précisément, l'article 22 du décret n° 92-657 du 13 juillet 1992 précise qu'« en cas de flagrant délit de fraude ou tentative de fraude aux examens, le surveillant responsable de la salle prend toutes mesures pour faire cesser la fraude ou tentative de fraude sans interrompre la participation à l'épreuve du ou des candidats. Il doit saisir les pièces ou matériels permettant d'établir la réalité des faits. Le procès-verbal relatant l'incident doit être contresigné par les autres surveillants et le ou les auteurs de la fraude ou de la tentative de fraude (en cas de refus de signer, mention est portée au procès-verbal) ».

Les sanctions prononcées par la section disciplinaire des universités sont définies à l'article 40 du même décret et sont : l'avertissement, le blâme, l'exclusion temporaire ou l'exclusion définitive de tout établissement d'enseignement supérieur. Finalement, les dispositions réglementaires visent à prévenir la fraude mais n'en donnent aucune définition. Elles excluent, de surcroît, les situations dans lesquelles les examinateurs, les surveillants, les correcteurs ne peuvent pas apporter une preuve matérielle de fraude aux examens ou du

plagiat. C'est pourquoi ne s'en tenir qu'à la tricherie révélée et/ou sanctionnée reviendrait à occulter certaines formes de tricherie, comme le coup d'œil sur la feuille du voisin ou l'échange d'informations entre étudiants. Par ailleurs, la tricherie est difficile à délimiter car les pratiques dépendent des époques et des contextes scolaires. Par exemple, la fraude au baccalauréat existe depuis la création de ce diplôme et l'usurpation d'identité organisée à grande échelle était un des moyens utilisés à une période où il était difficile de contrôler l'identité des individus (Marchand, 2008). Aujourd'hui, les nouveaux outils de communication, comme le téléphone portable ou les recherches sur Internet, ont considérablement transformé les moyens de tricher (en particulier ceux qui relèvent du plagiat). On peut aussi facilement observer que ce qui est toléré par certains surveillants, comme les déplacements sans être accompagné ou les brèves demandes de matériel, ne le sera pas par d'autres.

Ainsi la tricherie est une catégorie abstraite dont l'unité, du point de vue des comportements, est incertaine. D'ailleurs, il n'existe pas de définition commune partagée par un même groupe social. Par exemple, la présente enquête montre que 46,0 % des étudiants considèrent que c'est tricher lorsqu'on demande à quelqu'un le résultat d'un exercice, mais ils sont 54,0 % à penser le contraire. Les théories de la désignation (Becker, 1985) ont bien mis en évidence le poids du jugement social sur la perception de la déviance. C'est pourquoi demander simplement aux étudiants s'ils ont triché (ou pas) n'a que très peu de sens, dans la mesure où les réponses qui seraient obtenues recouvriraient des définitions hétérogènes. Ainsi, à la question « avez-vous déjà triché au cours de votre scolarité ? », 70,5 % des étudiants répondent par l'affirmative. Toutefois, ils n'appréhendent pas cette question de la même manière. Lorsqu'on les interroge plus précisément sur leurs pratiques de tricherie, ils sont en définitive 85,1 % à déclarer avoir utilisé une antisèche au cours de leur scolarité. Il convient donc d'appréhender ces faits par la construction d'indicateurs qui permettent de décrire et de mesurer les différentes formes que peuvent revêtir les pratiques de tricherie.

La production scientifique vient confirmer ces premières observations et les débats sur ce sujet sont nombreux dans la littérature nord-américaine. Certains chercheurs se concentrent sur les comportements avérés tandis que d'autres incluent les intentions des étudiants susceptibles d'adopter ces comportements. Des études retiennent comme forme de tricherie uniquement la fraude aux examens ou le plagiat, tandis que d'autres y incluront par exemple le vol d'ouvrage dans les bibliothèques.

### *2.2.2.2 Mesure des pratiques de tricherie scolaire et universitaire*

Selon Lambert, Hogan et Barton 70,5 % des étudiants disent avoir déjà triché au cours de leur scolarité. Parmi ces derniers, 4,7 % déclarent avoir surtout triché à l'école primaire, 48,3 % au collège, 35,6 % au lycée et « seulement » 11,4 % à l'université. Cela étant, la fréquence de la tricherie est relativement faible : par exemple, seuls 11,5 % affirment avoir assez souvent ou très souvent copié sur la feuille du voisin au collège. Ils ne sont plus que 10,9 % à l'avoir fait au lycée et 4,9 % à l'université. Le nombre de « tricheurs » apparaît finalement massif mais la fréquence de la tricherie est faible, notamment à l'université. Plus de 85,0 % des étudiants n'ont jamais récupéré le brouillon de leur voisin ou utilisé des supports de cours non autorisés. Copier sur son voisin ou utiliser une antisèche est un peu plus fréquent mais ces pratiques restent occasionnelles : moins de 10,0 % disent y recourir souvent ou assez souvent.

Les échanges d'informations entre les étudiants y sont par contre un peu plus nombreux : demander ou donner la réponse à un autre étudiant sont les formes les plus répandues de la fraude. Ceci montre que la tricherie n'est pas uniquement une conduite isolée et anticipée. Elle peut résulter d'opportunités contextuelles : possibilité ou non d'échanger matériellement des informations, comportements des étudiants à proximité, conditions de surveillance des examens.

### *2.2.2.3 Effets des caractéristiques individuelles et des expériences de tricherie scolaire*

Ce sont les pratiques antérieures de tricherie scolaire, tout particulièrement au lycée, qui expliquent le plus la fraude aux examens universitaires. Ces pratiques représentent à elles seules plus de la moitié de la variance expliquée. Plus précisément, les étudiants qui déclarent le plus fréquemment tricher sont ceux qui trichaient fréquemment au collège et au lycée. Il y a donc une continuité dans leurs comportements. Ainsi 82,0 % des étudiants qui déclarent n'avoir jamais triché au lycée ne trichent pas à l'université. Autant dire que rares sont ceux qui deviennent tricheurs en entrant à l'université et que l'intensité de la fraude aux examens dépend fortement de l'expérience déjà acquise par les étudiants dans ce domaine.

Parmi les caractéristiques sociodémographiques, aucune n'exerce d'impact significatif sur le niveau de tricherie. L'intensité de la tricherie n'est pas corrélée au sexe de l'étudiant, à la profession de ses parents ou à l'exercice ou non d'une activité salariée. Toutefois, il convient de préciser que ces résultats tiennent compte du contexte (domaines de formation,

niveau d'études, conditions de surveillance des examens...) et des pratiques d'études (assiduité, temps de travail personnel...). Si l'on compare les écarts « bruts », c'est-à-dire les écarts séparant deux catégories d'étudiants caractérisées seulement par une seule variable, les différences apparaissent généralement significatives. Ainsi 35,0 % des filles disent n'avoir jamais triché au cours de leurs études universitaires contre 24,9 % des garçons. Si les filles trichent moins à l'université, c'est surtout parce qu'elles ont moins triché au lycée : 27,3 % n'ont jamais triché au lycée et 15,6 % pour les garçons. Plus généralement, elles témoignent d'une moindre propension à adopter des comportements « déviants » (télécharger illégalement de la musique, voyager sans titre de transport, tricher au jeu, etc.) et elles se conformeront davantage aux attentes de l'institution scolaire, en travaillant plus intensément et surtout plus régulièrement que les garçons, autant de « manières d'étudier » (Lahire, 1997) qui sont associées à une moindre tricherie. C'est enfin parce qu'elles sont plus souvent inscrites dans des formations (lettres, droit, psychologie) où la fréquence de tricherie est plus faible. Il faut également préciser qu'elles portent plus fréquemment un regard critique sur les pratiques de tricherie. Par exemple, en mathématiques, 53,0 % d'entre elles considèrent que demander à quelqu'un le résultat d'un exercice, c'est tricher, alors que seuls 38,0 % des garçons le considèrent.

Le résultat le plus surprenant concerne le niveau scolaire des étudiants. Ceux qui ont obtenu une mention assez bien, bien ou très bien au baccalauréat trichent, toutes choses égales par ailleurs, significativement plus que ceux qui l'ont obtenu avec une mention passable. En réalité, les étudiants entrent à l'université avec une expérience de tricherie différente. Les meilleurs bacheliers (mentions B et TB) étaient 32,4 % à n'avoir jamais triché contre seulement 19,0 % pour les bacheliers sans mention. À l'université, le niveau de tricherie est sensiblement identique entre les deux catégories. Mais l'introduction dans le modèle de régression du niveau de tricherie antérieur va conduire à un niveau supérieur de tricherie universitaire parmi les meilleurs bacheliers. Autrement dit, ces derniers vont davantage se mettre à tricher à l'université que les bacheliers faibles. Les meilleurs bacheliers reconnaissent, plus fréquemment que les étudiants faibles, que c'est à l'université qu'ils ont le plus triché : « Avant je n'en ressentais pas le besoin mais surtout c'est que je ne pouvais pas. À la fac, lors des examens la triche est facilement réalisable » (bac + 2, sociologie, bac L, mention B) ; « J'ai triché à cause du système de partiels, on ne peut tout réviser en même temps, donc j'ai fait l'impasse sur les matières les moins intéressantes en comptant sur la triche pour me sauver » (bac + 4, sciences, bac STL, mention B) ; « Parce que les

connaissances à avoir étaient trop denses, indigestes » (bac + 6, médecine, bac S, mention TB).

Il est pour le moins paradoxal de constater que les étudiants dont les chances de réussite sont *a priori* élevées la mention obtenue au bac étant très prédictive de la réussite universitaire (Michaut, 2004) trichent davantage que les étudiants scolairement faibles. Houston (1978) suggère que les étudiants dotés d'un fort capital scolaire pourraient estimer que le gain potentiel vaut le risque quand la probabilité de détection est faible. Assurés de leur réussite, ils chercheraient non pas à obtenir la moyenne à l'examen, mais à obtenir une meilleure note. À l'inverse, les étudiants dont les espérances de succès sont faibles tricheraient moins parce qu'ils ne s'attendent pas à en tirer d'avantage suffisant. C'est-à-dire qu'ils s'attendent à être en difficulté, qu'ils trichent ou non.

L'expérimentation de la tricherie universitaire va de pair avec l'intensité de la fraude. Les étudiants de première année trichent significativement moins que les autres (25,9 % et 42,2 %). L'entrée à l'université s'accompagne de la découverte d'un nouvel espace social où les étudiants doivent d'une part s'appropriier un certain nombre de codes, de rites, de connaissances propres au fonctionnement universitaire, d'autre part constituer de nouveaux réseaux d'étudiants (Frickey, 2000). Les étudiants de première année seront par exemple moins nombreux à connaître dans leur entourage proche des étudiants « tricheurs ».

Indépendamment de leurs caractéristiques individuelles, les étudiants de sciences et technologie (y compris les étudiants d'IUT et de l'École polytechnique) déclarent significativement plus tricher que les étudiants de droit ou de sciences économiques. Certes, les modalités d'examen peuvent faciliter ou contraindre la fraude. Il est patent que les étudiants auront plus de difficultés à tricher lors d'une dissertation que pour un exercice de mathématiques. Mais il convient de préciser que ces formations accueillent des étudiants dont les pratiques antérieures de tricherie étaient différentes : 63,1 % des étudiants inscrits en droit déclarent n'avoir jamais utilisé d'antisèche lorsqu'ils étaient au lycée alors que seuls 26,3 % des étudiants préparant un DUT ne l'avaient jamais fait. Il faut aussi souligner que les conditions de surveillance varient selon les formations. Les étudiants du secteur santé disent avoir moins d'opportunité de frauder aux examens que dans les autres formations. Sans doute faut-il interpréter ce résultat comme la conséquence du *numerus clausus* appliqué en première année, qui impose plus qu'ailleurs une vigilance particulière et une organisation stricte des examens, pour pallier toute réclamation éventuelle pouvant remettre en cause le classement final des étudiants. Ce classement semble d'ailleurs conduire les étudiants à moins « tolérer » la fraude que lors d'un examen traditionnel : « Au concours de P1 [médecine] des gens

avaient des calculettes graphiques (évidemment interdites) et avaient rentré des cours dedans. Moi ça me choque que les surveillants n'aient rien dit... C'est quand même un concours ! » (Fille, médecine, bac + 3, bac S, mention B). On peut émettre l'hypothèse, communément répandue, que les étudiants trichent davantage si le contexte y est plus favorable, en particulier si l'organisation et les conditions de surveillance le permettent.

Mais cette hypothèse ne s'avère que très partiellement validée dans la mesure où l'attribution nominative du placement des étudiants ne les empêche pas significativement de tricher. Seul le sentiment d'avoir fréquemment la possibilité d'échanger des informations ou de copier sur leur voisin conduit les étudiants à tricher davantage. Cela étant, ces mesures ne suffisent pas à elles seules à endiguer la tricherie. On constate par exemple qu'en sciences, les étudiants semblent avoir moins d'opportunité de tricher aux examens par rapport aux étudiants de LLSHS, mais au final, ils tricheront davantage que ces derniers. Plus que les conditions de surveillance, ce sont les caractéristiques du groupe qui déterminent l'intensité de la tricherie. Si les étudiants trichent plus en sciences et technologie, c'est davantage en raison d'un accueil massif d'étudiants « déjà tricheurs » que de l'organisation de la surveillance des examens. D'autant plus que les étudiants de sciences déclarent davantage connaître dans leur entourage proche des étudiants « tricheurs ». À l'inverse, les étudiants de lettres et sciences humaines, tout comme les étudiants de médecine, se retrouvent dans un environnement où la tricherie est moins répandue. Ainsi *les réseaux sociaux des étudiants*, tout particulièrement la proportion de « tricheurs » connus personnellement, *affectent significativement la probabilité de fraude aux examens*. Ceux qui disent ne connaître aucun étudiant qui triche ne sont que 39,0 % à tricher alors que ceux dont l'entourage est composé de plus de la moitié de « tricheurs » sont 90,2 % à tricher. On comprend mieux pourquoi les étudiants de sciences et techniques, tout particulièrement ceux inscrits en IUT, trichent davantage que les autres étudiants, dans la mesure où la sociabilité des étudiants dans ces formations est plus prononcée.

La fraude aux examens pratiquée à l'ENS de Yaoundé peut être expliquée à travers les variables individuelles des étudiants telles que la paresse et les antécédents de tricherie d'une part, et d'autre part, par les variables contextuelles comme la solidarité entre les étudiants et l'organisation de la surveillance. Pour expliquer la motivation à la triche de ces apprenants, Clément, étudiant en sciences de l'éducation niveau 5, estime que : « la majorité des étudiants sont ceux qui sont venus à l'ENS pas par passion du métier ou bien par amour ni par vocation. Beaucoup y entrent pour la simple raison qu'il leur fallait un certain statut financier », c'est pourquoi, poursuit-il « mes camarades ont l'habitude de dire, "quand on entre à l'École

normale, on va sortir, même si c'est par césarienne" (la formation est comparée à une gestation dont la chose la plus importante est la conception ou l'entrée à l'ENS ; on doit en ressortir par tous les moyens) ». Dans cette logique, les étudiants sont prêts à exploiter certaines opportunités liées à l'organisation de la surveillance pour tricher lors des examens : Olivier, étudiant de mathématique niveau 4 mentionne que : « pendant que nous composons, les professeurs viennent donner les épreuves et la surveillance revient au personnel d'appui, certains délégués de filière qui ont déjà composé, les gardiens et bien d'autres ».

Par ailleurs, plusieurs études révèlent que les étudiants qui trichent à l'université sont plus enclins à des pratiques non éthiques en milieu professionnel (Graves, 2008 ; Nonis et Swift, 2001). La fraude pratiquée par les futurs enseignants est susceptible de compromettre non seulement leur formation initiale et leur formation continue, mais aussi les prédispose à des comportements déviants dans leurs activités professionnelles surtout au Cameroun en proie à la corruption. La triche chez les étudiants dans une école de formation comme l'ENS pourrait amplifier la corruption décrite dans les milieux scolaires africains en général et camerounais en particulier ; d'autant plus que ces étudiants d'aujourd'hui seront les enseignants de demain.

Face à cette situation, nous pensons que les établissements universitaires de formation des enseignants doivent mettre un accent particulier sur la prévention et la répression des fraudes commises par les étudiants au cours des examens. En outre, il importe d'inscrire la lutte contre la fraude aux examens au rang des priorités des différents ministères en charge de l'éducation dans la mesure où la tricherie observée chez les étudiants de l'ENS de Yaoundé s'explique également par des pratiques de tricherie commises avant leur entrée à l'université.

Toutefois, notre étude laisse en suspens plusieurs pistes d'analyse de la triche chez les étudiants de l'ENS notamment le lien que cette pratique peut avoir respectivement avec le mode de recrutement des étudiants en question, la langue d'enseignement en rapport avec celle des étudiants, les méthodes d'enseignement et le système d'évaluation.

## **2.3 THÉORIE EXPLICATIVE**

Notre orientation de recherche s'appuie sur la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1996). Selon cette théorie, les croyances d'efficacité personnelle constituent le facteur clé de l'action humaine. Si une personne estime ne pas pouvoir produire de résultats satisfaisants dans un domaine, elle n'essaiera pas de les provoquer. Les croyances des

individus en leur efficacité influent sur pratiquement toutes leurs activités. Le SEP d'un individu est sa capacité productrice au sein de laquelle les sous-compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales doivent être organisées et orchestrées efficacement pour servir de nombreux buts. Il ne s'agit pas des aptitudes qu'il possède, mais ce qu'il croit pouvoir en faire dans des situations variées.

Avoir un SEP faible ou fort. Un fonctionnement efficace nécessite à la fois des aptitudes et des croyances d'efficacité pour bien les utiliser. Des personnes différentes avec des aptitudes identiques, ou la même personne dans des circonstances différentes, peuvent donc obtenir des performances faibles, bonnes ou remarquables, selon les variations de leurs croyances d'efficacité personnelle. Certes, le niveau initial de compétences influe sur les performances obtenues, mais son impact est fortement médiatisé par les croyances d'efficacité personnelle.

Les personnes qui croient fortement en leurs possibilités abordent les tâches difficiles comme des défis à relever plutôt que comme des menaces à éviter, ce qui augmente l'intérêt qu'elles y trouvent. Elles se fixent des objectifs stimulants et conservent une forte implication à leur égard, investissent beaucoup d'efforts et les augmentent en cas d'échecs ou de reculs. Elles restent centrées sur la tâche et raisonnent stratégiquement en face des difficultés. Elles attribuent l'échec à un effort insuffisant, ce qui favorise une orientation vers le succès, et elles récupèrent rapidement leur SEP après un échec ou une baisse de performance. Enfin, elles abordent les menaces ou les stressors potentiels avec la confiance qu'elles peuvent exercer un certain contrôle sur eux. Cette perspective efficace améliore les performances, réduit le stress et diminue la vulnérabilité à la dépression.

À l'inverse, les aptitudes personnelles peuvent être facilement limitées voire annulées par des doutes sur soi, de telle sorte que des individus talentueux peuvent faire un piètre usage de leurs aptitudes dans des situations qui sapent leurs croyances en eux-mêmes. Ces personnes évitent les tâches difficiles dans les domaines où elles doutent de leurs capacités. Elles ont du mal à se motiver et diminuent leurs efforts ou abandonnent rapidement devant les obstacles. Elles ont des aspirations réduites et s'impliquent faiblement vis-à-vis des objectifs qu'elles décident de poursuivre. Dans les situations éprouvantes, elles s'appesantissent sur leurs insuffisances, sur les difficultés de la tâche à accomplir et sur les conséquences problématiques de l'échec. Ces pensées perturbatrices ruinent ensuite leurs efforts et leur pensée analytique en distrayant leur attention de la meilleure manière d'exécuter les activités et en l'orientant vers les insuffisances personnelles et les malheurs éventuels. Elles retrouvent difficilement leur SEP à la suite d'un échec ou d'une performance amoindrie. Ayant tendance

à assimiler performance insuffisante et aptitude déficiente, il leur suffit de quelques échecs pour qu'elles perdent foi en leurs capacités. Ce sont des victimes désignées du stress et de la dépression. On ne peut pas parler de SEP dans un sens général. Il n'y a que des sentiments spécifiques d'efficacités, liées à telle ou telle activité. On peut avoir un fort SEP dans telle activité et un très faible SEP dans telle autre.

Ce chapitre a été consacré à la conceptualisation et la théorisation de notre étude. En effet, nous avons, afin d'éviter toute équivoque sémantique, défini de façon clair et précise, tous les mots et groupes de mots importants de notre thématique. Ensuite, fait une revue critique de la littérature spécifique au sujet, et enfin nous avons présenté les différentes théories pouvant apporter des éclairages philosophiques ou heuristiques sur notre sujet. Ce qui nous a permis de formuler nos hypothèses.

**DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET  
OPÉRATOIRE DE L'ÉTUDE**

## CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Dans ce chapitre, nous allons donc opérationnaliser nos hypothèses et présenter la méthode et la technique de collecte des données empiriques. Nos choix sont fonction de la nature et la définition du problème de recherche et du contexte de l'étude et de l'objectif principal poursuivi. Mais avant il nous semble important de présenter la démarche méthodologique. Nous avons élaboré deux questionnaires (le premier mesure l'estime de soi et le second mesure les comportements de fraude pendant les évaluations)

### 3.1 DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Nous avons choisi la démarche hypothético-déductive (encore appelé démarche inductive avec raisonnement hypothético-déductif) qui fait la synthèse entre la démarche déductive et la démarche inductive. En effet, nous sommes partis des observations factuelles sur le problème investigué et, à partir des analyses conceptuelles et théoriques, nous en avons formulé des hypothèses. Ensuite, nous avons analysé la situation pour aboutir à des inductions ; reformulé et vérifié nos hypothèses sur un échantillon représentatif de la population d'étude ; fait des déductions ou des inférences ; généralisé les résultats sur la population.

### 3.2 RAPPEL ET OPÉRATIONNALISATION DE L'HYPOTHÈSE GÉNÉRALE

#### 3.2.1 Rappel de l'hypothèse générale

Notre hypothèse générale (HG) était la suivante : « les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations dépendent du degré de leur estime de soi ». Cette hypothèse a une variable dépendante (VD) et une variable indépendante (VI).

La VD est le comportement de fraude pendant les évaluations. Elle a pour indicateurs :

- l'utilisation du téléphone portable ;
- l'utilisation des bouts de papiers ou « cartouches » ;

- la communication verbale entre candidats
- la formation des groupes de travail en commun
- l'utilisation des documents et autres ouvrages
- le monnayage des épreuves.

Sur le terrain, ces comportements de fraude peuvent, à l'observation, s'avérer être : très réguliers, réguliers, rares ou très rares

La VI de cette hypothèse est l'estime de soi. Elle a pour indicateurs : le sentiment de sécurité, le sentiment d'identité de soi, le sentiment d'appartenance, le sentiment de détermination, le sentiment de compétence. Sur le terrain, cette estime de soi peut, à l'observation, s'avérée être : très forte, forte, faible ou très faible.

Nous avons opérationnalisé cette HG en 5 hypothèses de recherche selon le cadre suivant :

- HR N<sup>0</sup> 1 : les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations dépendent du niveau du sentiment de sécurité qui les anime.

Cette hypothèse a une variable dépendante (VD) et une variable indépendante (VI). La VD est la même que celle de l'HG. La VI est le sentiment de sécurité qui anime l'étudiant. Elle a pour indicateurs :

- sécurité physique : la conviction d'être en paix, en harmonie et à l'aise avec ou face aux autrui significatifs
- sécurité psychologique : état de détente ; de bien-être, de sereineté, de calme, de tranquillité, gestion du stress

Sur le terrain, ce sentiment peut, à l'observation, s'avérée être : très fort, fort, faible ou très faible.

- HR N<sup>o</sup> 2 : les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations dépendent du niveau du sentiment d'identité qui les anime.

Cette hypothèse a une variable dépendante (VD) et une variable indépendante (VI). La VD est la même que celle de l'HG. La VI est le sentiment d'identité de soi qui anime l'étudiant. Elle a pour indicateurs : la connaissance de soi, besoin de préserver sa fierté personnelle, besoin de se différencier des autres, besoin d'être bien apprécié par les autrui significatifs, besoin de se valoriser en public

Sur le terrain, ce sentiment peut, à l'observation, s'avérée être : très fort, fort, faible ou très faible.

- HR N<sup>0</sup> 3 : les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations dépendent du niveau du sentiment d'appartenance qui les anime.

Cette hypothèse a une variable dépendante (VD) et une variable indépendante (VI). La VD est la même que celle de l'HG. La VI est le sentiment d'appartenance qui anime l'étudiant. Elle a pour indicateurs : la prise de conscience de son importance, la prise de confiance de sa place dans le groupe, facilité d'empathie, facilité de lier des relations interpersonnelles, fierté de son groupe d'appartenance

Sur le terrain, ce sentiment peut, à l'observation, s'avérée être : très fort, fort, faible ou très faible.

- HR N<sup>0</sup> 4 : les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations dépendent du niveau du sentiment de détermination qui les anime.

Cette hypothèse a une variable dépendante (VD) et une variable indépendante (VI). La VD est la même que celle de l'HG. La VI est le sentiment de détermination qui anime l'étudiant. Elle a pour indicateurs : opiniâtreté, volontarisme et zèle, conscience de son hardiesse, besoin de réalisation de soi, besoin de planification et de stratégie

Sur le terrain, ce sentiment peut, à l'observation, s'avérée être : très fort, fort, faible ou très faible.

- HR N<sup>0</sup> 5 : les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations dépendent du niveau du sentiment de compétence qui les anime.

Cette hypothèse a une variable dépendante (VD) et une variable indépendante (VI). La VD est la même que celle de l'HG. La VI est le sentiment de compétence qui anime l'étudiant. Elle a pour indicateurs : connaissance de ses forces, habilités, qualités et limites, conscience de ses responsabilités, son efficacité, son pouvoir, ses potentialités

Sur le terrain, ce sentiment peut, à l'observation, s'avérée être : très fort, fort, faible ou très faible.

**Tableau 1: Tableau synoptique de l'opérationnalisation de l'HG**

Hypothèses	Variables Des hypothèses	Indicateurs Des variables	Modalités des variables
HG : les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations dépendent du degré de leur estime de soi	VD : les comportements de fraude	<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'utilisation du téléphone portable</li> <li>- l'utilisation des bouts de papiers ou « cartouches »</li> <li>- la communication verbale entre candidats</li> <li>- la formation des groupes de travail en commun</li> <li>- l'utilisation des documents et autres ouvrages</li> <li>- le monnayage des épreuves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- très réguliers</li> <li>- réguliers</li> <li>- rares</li> <li>- très rares</li> </ul>
	VI : l'estime de soi	<ul style="list-style-type: none"> <li>- le sentiment de sécurité</li> <li>- le sentiment d'identité.</li> <li>- le sentiment d'appartenance</li> <li>- le sentiment de détermination</li> <li>- le sentiment de compétence</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- très forte</li> <li>- forte</li> <li>- faible</li> <li>- très faible</li> </ul>
HR 1 : les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations dépendent du niveau du sentiment de sécurité qui les anime.	VD : les comportements de fraude	<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'utilisation du téléphone portable</li> <li>- l'utilisation des bouts de papiers ou « cartouches »</li> <li>- la communication verbale entre candidats</li> <li>- la formation des groupes de travail en commun</li> <li>- l'utilisation des documents et autres ouvrages</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- très réguliers</li> <li>- réguliers</li> <li>- rares</li> <li>- très rares</li> </ul>

		- le monnayage des épreuves	
	VI : le sentiment de sécurité.	- sécurité physique : la conviction d'être en paix, en harmonie et à l'aise avec ou face aux autres significatifs - sécurité psychologique : état de détente ; de bien-être, de sérénité, de calme, de tranquillité, gestion du stress	- très fort - forte - faible - très faible
HR 2 : les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations dépendent du niveau du sentiment d'identité qui les anime.	VD : les comportements de fraude	- l'utilisation du téléphone portable ; - l'utilisation des bouts de papiers ou « cartouches » - la communication verbale entre candidats - la formation des groupes de travail en commun - l'utilisation des documents et autres ouvrages - le monnayage des épreuves	- très réguliers - réguliers - rares - très rares
	VI : le sentiment d'identité de soi.	- la connaissance de soi - besoin de préserver sa fierté personnelle - besoin de se différencier des autres - besoin d'être bien apprécié par les autres significatifs - besoin de se valoriser en public	- très fort - forte - faible - très faible
HR 3 : les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant	VD : les comportements de	- l'utilisation du téléphone portable - l'utilisation des bouts de papiers ou « cartouches »	- très réguliers - réguliers

les évaluations dépendent du niveau du sentiment d'appartenance qui les anime.	fraude	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la communication verbale entre candidats</li> <li>- la formation des groupes de travail en commun</li> <li>- l'utilisation des documents et autres ouvrages</li> <li>- le monnayage des épreuves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rares</li> <li>- très rares</li> </ul>
	VI : le sentiment d'appartenance.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la prise de conscience de son importance</li> <li>- la prise de confiance de sa place dans le groupe</li> <li>- facilité d'empathie</li> <li>- facilité de lier des relations interpersonnelles</li> <li>- fierté de son groupe d'appartenance</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- très fort</li> <li>- forte</li> <li>- faible</li> <li>- très faible</li> </ul>
HR 4 : les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations dépendent du niveau du sentiment de détermination qui les anime.	VD : les comportements de fraude	<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'utilisation du téléphone portable</li> <li>- l'utilisation des bouts de papiers ou « cartouches »</li> <li>- la communication verbale entre candidats</li> <li>- la formation des groupes de travail en commun</li> <li>- l'utilisation des documents et autres ouvrages</li> <li>- le monnayage des épreuves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- très réguliers</li> <li>- réguliers</li> <li>- rares</li> <li>- très rares</li> </ul>
	VI : le sentiment de détermination	<ul style="list-style-type: none"> <li>- opiniâtreté</li> <li>- volontarisme et zèle</li> <li>- conscience de son hardiesse</li> <li>- besoin de réalisation de soi</li> <li>- besoin de planification</li> <li>- besoin de stratégie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- très fort</li> <li>- forte</li> <li>- faible</li> <li>- très faible</li> </ul>

		- témérité	
HR 5 : les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations dépendent du niveau du sentiment de compétence qui les anime.	VD : les comportements de fraude	<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'utilisation du téléphone portable</li> <li>- l'utilisation des bouts de papiers ou « cartouches »</li> <li>- la communication verbale entre candidats</li> <li>- la formation des groupes de travail en commun</li> <li>- l'utilisation des documents et autres ouvrages</li> <li>- le monnayage des épreuves.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- très réguliers</li> <li>- réguliers</li> <li>- rares</li> <li>- très rares</li> </ul>
	VI : le sentiment de compétence.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- conscience de son efficacité</li> <li>- certitude de ses capacités</li> <li>- la conscience de son pouvoir</li> <li>- conscience de sa force</li> <li>- conscience de ses responsabilités</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- très fort</li> <li>- forte</li> <li>- faible</li> <li>- très faible</li> </ul>

### **3.3. TYPE D'ÉTUDE**

Selon Grawitz, on définit une recherche scientifique suivant huit points de vue essentiels. Dans cette optique, notre étude est du point de vue :

- des objectifs poursuivis, une recherche explicative, vérificative. Explicative parce qu'elle essaye d'expliquer le problème de recherche en tenant compte des théories existantes. Vérificative parce qu'elle examine ce problème à travers l'analyse des données factuelles tirées de la réalité concrète.

- de la méthode à la collecte des données, une enquête par questionnaire ;

- de la nature des données collectées, une étude quantitative, parce qu'elle s'appuie sur le recueil et le traitement d'un très grand nombre de données chiffrées ;

- de la nature du problème investigué, une recherche opérationnelle car elle est basée sur un problème pratique et qu'elle est effectuée pour aider dans la résolution de celui-ci ;

- du site de la collecte des données, une recherche locale, car elle est effectuée dans un territoire donné et bien délimité. C'est aussi une recherche sur le terrain car, pour collecter des informations, nous avons été en contact direct avec les sujets de la population ;

- de la périodicité de la collecte des données, une recherche synchronique parce que le problème est examiné à une période de temps bien donné et fixé ;

- de la représentativité, une recherche échantillonnée car elle porte sur un échantillon représentatif de la population d'étude ;

- de la spécialité, une recherche disciplinaire car elle est menée dans une seule discipline : le management de l'éducation.

### **3.4. SITE DE L'ÉTUDE**

Le site de l'étude est le lieu où les données ont été collectées ; c'est l'emplacement, le milieu physique et humain dans lequel se déroule l'étude. Pour le cas d'espèce, il s'agit de l'université de Yaoundé 1 que nous allons présenter la monographie.

L'Institut d'Études Universitaires voit le jour au Cameroun en octobre 1961. En 1962, elle est transformée en Université Fédérale du Cameroun. La dénomination d'Université de Yaoundé date de 1973. Lors de la réforme et de la décentralisation universitaire de 1993, elle est scindée en deux universités : Yaoundé I reste sur l'ancien site à Ngoa-Ekelle et Yaoundé II s'installe à Soa dans la périphérie de la capitale. L'Université de Yaoundé I accueille plus de 100000 étudiants (2023-2024) dans ses sept établissements d'enseignement. Elle a pour mission : d'élaborer et de transmettre les connaissances ; de développer la recherche et la formation des hommes ; de porter au plus haut niveau et au meilleur rythme de progrès les

formes supérieures de la culture et de la recherche ; de procurer l'accès à la formation supérieure à tous ceux qui en ont la vocation et la capacité ; de concourir à l'appui au développement et à la promotion sociale et culturelle ; de développer la pratique du bilinguisme.

### **3.4.1 Organisation de l'université de Yaoundé 1**

À la tête de l'Université est placé un Recteur. Nommé par décret présidentiel, le Recteur est choisi parmi les membres du Corps Enseignant des Institutions Universitaires, de rang magistral, ayant une longue expérience dans l'administration publique, jouissant d'une bonne moralité et faisant preuve de productivité et de rayonnement scientifique. Assisté d'un ou de plusieurs Vice-Recteur(s), le Recteur dirige l'Université sur le plan administratif et académique. Il veille à l'exécution des résolutions du Conseil d'Administration. Il est responsable des relations extérieures de l'Université et reçoit les correspondances adressées à celle-ci. Il est l'ordonnateur du budget de l'Université. Sous réserve des dispositions particulières régissant certains Établissements, les Chefs d'Établissements relèvent hiérarchiquement de lui. Il préside les conseils de direction, de perfectionnement et d'orientation. Il reçoit les procès-verbaux des conseils et assemblées des divers Établissements dont la décision qui n'exigent pas l'intervention du Conseil d'Administration ne deviennent exécutoires qu'après avoir reçu son visa.

Il est créé auprès du Recteur des formations de travail ci-après dénommées : Une Commission de la Planification Universitaire et de Développement ; Une Commission des Activités Culturelles, Sportives et Associatives ; Un Conseil de Discipline ; Un Conseil des Publications, de la Documentation et de la Bibliothèque ; Une Réunion de Coordination des Services Administratifs du Rectorat et en cas de besoin des Établissements.

Le Conseil d'Administration est l'organe suprême de l'Université de Yaoundé I. Il se réunit une fois par semestre en session ordinaire et en session extraordinaire sur convocation de son Président ou sur proposition des deux tiers de ses membres chaque fois que cela est nécessaire. Il assure l'exécution du plan de développement de l'Université tel que défini par le Conseil de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique et Technique et arrêté par le Président de la République. Il délibère et arrête le budget de l'Université dans la limite des crédits et des moyens disponibles. Il adopte les résolutions prises par le Conseil de l'Université. Il est consulté ou émet des avis sur la création des Etablissements, des Départements, Laboratoires et Centres Spécialisés, et sur les orientations et les choix de

coopération universitaire. Le Conseil d'Administration examine : Toutes les questions qui lui sont soumises par l'autorité de tutelle, par son Président ou par le Chef de l'Institution Universitaire ; Le régime, l'organisation et le programme des études et la recherche ; Toutes les questions qui lui sont soumises par le Ministre chargé de l'Enseignement Supérieur ou le Recteur et relatives à la vie et aux intérêts de l'Université. Il est créé une Section permanente du Conseil d'administration qui exerce les attributions de ce dernier entre ces diverses sessions à l'exception du vote du budget.

Le recteur est assisté des vices recteurs chargé des Enseignements, de la Professionnalisation et du Développement des Technologies de l'Information et de la Communication (VR-EPDTIC), de la Recherche, de la Coopération et des Relations avec le Monde des Entreprises (VR-RCRME), du Contrôle Interne et de l'Evaluation (VR-CIE)

Les organes et autorités de l'université de Yaoundé 1 sont alors : le Conseil d'Administration, le Conseil de l'Université, le Recteur, les Vice-Recteurs, le Secrétaire Général, le Conseiller Technique, les Conseils et Commissions Spécialisés, l'Administration Centrale, l'Agence Comptable et la Commission Financière, les Centres et Laboratoires Spécialisés, les Établissements.

L'administration Centrale comprend : le Secrétariat Général, la Direction des Affaires Académiques et de la Coopération, la Direction des Affaires Administratives et Financières, la Direction des Infrastructures, de la Planification et du Développement, la Direction du Centre des Œuvres Universitaires, le Centre Médico-Social.

### ***3.4.1.2 L'organisation académique***

En vue de s'arrimer à la norme internationale, l'université de Yaoundé 1 a projeté adopter le système Licence-Master-Doctorat (LMD) dans les années 1996. En 2007, un circulaire ministériel n° 07/0003/MINESUP/CAB/IGA/ce du 19 octobre va préciser les dispositions relatives au cadrage général en vue du lancement du système LMD dans l'enseignement Supérieur au Cameroun. Ce système s'articule sur trois cycles (palier de formation constitué de deux ou trois niveaux comportant chacun deux semestres de formation et conduisant à un diplôme) qui sont le cycle de Licence (L), comportant trois niveaux L1, L2, L3, le cycle de Master (M) composé de deux niveaux M 1 et M 2 et le cycle de Doctorat (D) s'étendant sur trois niveaux D 1, D 2 et D 3

C'est ainsi que l'Université de Yaoundé I offre des formations dans les domaines ci-après : 1. Sciences de l'éducation ; 2. Sciences Humaines ; 3. Langues, Linguistique,

Littératures et Civilisations ; 4. Arts et Industries Culturelles ; 5. Sciences et Technologie ; 6. Santé et Sciences biomédicales. Chaque domaine comprend des sous-domaines qui sont des ensembles de disciplines liées entre elles par des affinités scientifiques. Dans un domaine ou un sous-domaine, les formations sont regroupées en filières. Chaque filière présente des spécialités et comprend des enseignements obligatoires et optionnels. Il existe des spécialités majeures et des spécialités mineures. La spécialité majeure s'acquiert après avoir capitalisé au moins 120 crédits de la spécialité dans le cycle de Licence. La spécialité mineure s'acquiert après avoir capitalisé un minimum de 36 crédits de la spécialité dans le cycle de Licence. Chaque filière présente des options qui peuvent être à vocation académique ou professionnelle, mono ou pluridisciplinaire. Le Parcours type mono disciplinaire est composé d'une seule discipline. L'étudiant ne se forme qu'en une discipline. Le Parcours type bi disciplinaire comporte deux disciplines. Il offre plusieurs possibilités :

1. Le Parcours type bi disciplinaire formé d'une spécialité majeure et d'une spécialité mineure dans des proportions indiquées par les textes ;

2. Le Parcours type bi disciplinaire formé de deux spécialités majeures combinées avec des volumes horaires comparables, sur l'ensemble des 180 crédits du cycle de Licence

Chaque spécialité s'acquiert après avoir capitalisé au moins 70 crédits portant sur les UE fondamentales de la spécialité sur les 180 crédits du cycle de Licence. Le Parcours type bi disciplinaire double majeure comportant chacune, toutes les UE obligatoires des deux spécialités sur un ensemble de 240 crédits pour le cycle de Licence. Chaque spécialité s'acquiert après avoir capitalisé au moins 90 crédits portant sur les UE fondamentales de la spécialité sur les 240 crédits du cycle de Licence.

Les études y sont organisées par semestre, afin d'assouplir la réalisation des parcours de formation. L'année académique démarre au début du mois de septembre et comporte deux semestres de quatorze à seize semaines chacun. La semestrialisation implique la validation individuelle du semestre et non de l'année académique. Chaque semestre est validé dès lors que toutes les UE le constituant sont validées individuellement. Les examens de rattrapage se font à la fin de chaque semestre.

La formation est construite sur des Unités d'enseignement (UE). Chaque Unité d'enseignement correspond à un ensemble de chapitres organisés de manière pédagogique cohérente et selon une logique de progression devant mener l'apprenant vers l'acquisition des compétences identifiées au préalable. Les UE sont dispensées semestriellement et sont regroupées en quatre catégories : a) Les UE Fondamentales constituées de matières de base obligatoires pour un parcours donné ; b) Les UE complémentaires ou optionnelles qui

contribuent à l'enrichissement de connaissances ; c) Les UE transversales dont certaines telles que la Formation Bilingue et l'informatique sont obligatoires pour tous les Établissements de l'université de Yaoundé I et d'autres telles que : Humanité, Bonne Gouvernance, Maintien de la Paix, etc., non obligatoires d) Les UE libres à l'instar de Musique, Danse, Arts et Spectacle, Arts Plastiques, Sport, etc.

L'UE est l'unité de base constitutive d'un parcours ou d'un parcours-type. Elle peut comporter une ou plusieurs parties ; les crédits affectés à l'UE sont, dans ce cas, répartis entre les parties qui la composent. Elle peut être dispensée sous les formes suivantes :

1) Cours Magistraux (CM) : Ce sont des enseignements généralement dispensés en salle, expliquant les concepts et les théories scientifiques dans une discipline donnée ;

2) Travaux Dirigés (TD) : Ce sont des enseignements oraux dispensés aux étudiants rassemblés dans des groupes plus restreints et qui consistent à résoudre des exercices d'application pour mieux assoir les concepts et les théories développés aux cours magistraux ;

3) Travaux Pratiques (TP) : Ce sont des travaux de laboratoire qui servent à développer l'habileté intellectuelle et manuelle de l'étudiant, et son aptitude à présenter les résultats sous forme de rapport scientifique ;

4) Séminaire (SM) : C'est une communication orale faite par un étudiant sur un sujet donné dont l'objectif est de développer chez celui-ci l'aptitude à préparer un exposé et à le présenter devant un auditoire ;

5) Stages (ST) : Il s'agit d'une formation pratique réalisée par l'étudiant dans le monde professionnel dont l'objet est de lui permettre de collecter des données, les analyser et les présenter sous forme de rapport écrit ;

6) Travaux Personnels de l'étudiant (TPE) : Travail fourni par l'étudiant en dehors des heures en présentiel. Rédigé individuellement ou en groupes. Il peut être proposé par l'enseignant sous forme numérique.

7) Projets (PR) : C'est un protocole présenté par un étudiant. L'objectif est de juger son aptitude à concevoir un sujet et en proposer le plan, les méthodes et les moyens de sa réalisation.

8) Mémoires et Thèses : Il s'agit d'un exposé écrit comportant les résultats d'un travail de recherche réalisé en vue de l'obtention d'un Master ou d'un PhD.

9) Enseignement à distance : cet ordre d'enseignement sera organisé et régulé par un texte particulier. Les stages (ST), les travaux personnels de l'étudiant (TPE) et les projets (PR) sont assimilables aux travaux pratiques (TP) et évalués comme tels.

10) Le crédit est une valeur numérique d'unités capitalisables et transférables généralement comprises entre 1 et 6 et affectée à chaque UE. Le crédit représente le volume de travail que l'étudiant est supposé fournir pour assimiler les différentes composantes d'une UE (CM, TD, TP, ST, PR, SM, TPE...). Il est fonction du volume de travail engendré et de l'importance de l'UE dans le parcours. L'Université de Yaoundé I a adopté la recommandation de la CEMAC compatible avec le système européen et retient pour un crédit, une équivalence de 10 heures d'enseignements magistraux en présentiel par semestre. Pour le calcul du crédit et en fonction de spécialités, des équivalences peuvent s'établir entre les différentes composantes d'une Unité d'enseignement (UE). Dans certaines situations, 1 heure de CM peut équivaloir à 1,5 heure de TD ou à 3 heures TP. En général, une UE équivaut à 6 crédits au maximum. Les établissements et les départements doivent déterminer la valeur à accorder aux différentes UE, en fonction de leurs poids dans la formation. Toutes les UE ne peuvent avoir ni la même valeur, ni le même nombre de crédits.

11) Capitalisation et transférabilité de crédits La capitalisation est une acquisition définitive d'une UE obtenue avec une note égale ou supérieure à la moyenne exigée. Les crédits relatifs à cette UE sont alors dits capitalisés. Les crédits capitalisés sont : transférables d'un parcours de formation à un autre, d'une université à une autre et d'un pays à un autre. Ils sont définitivement acquis, quelle que soit la suite du parcours ; ils sont appréciés par la notation CA dans les relevés de notes. Les Crédits relatifs à une UE obtenue avec une note inférieure à la moyenne exigée, soit une cote inférieure à C, ne sont pas transférables ; ils sont dits capitalisés non transférables. Ils sont appréciés par la notation CANT dans les relevés de notes.

12) Le relevé de notes et de crédits semestriel ou annuel est un document présentant les performances académiques de l'étudiant. Il indique le nombre de crédits capitalisés ou non. Ce relevé est cosigné par le Chef du Département de recrutement de l'étudiant et par son Chef d'établissement. Ce document est préalable à la délivrance d'une attestation de Réussite que le Chef d'établissement doit signer au profit de l'étudiant. Les relevés de notes et de crédits et l'Attestation de réussite doivent obligatoirement être délivrés à la fin de chaque semestre.

13) Le diplôme sanctionne la fin d'un cycle de formation. Tout diplôme doit être accompagné d'un supplément récapitulant les notes, les crédits, le descriptif du parcours et les acquis de l'étudiant dans le cycle. Le diplôme et son supplément sont signés par le Recteur. À la fin de chaque année académique, la liste des diplômés doit être mise en ligne et les diplômes délivrés obligatoirement.

14) Le tutorat est une forme d'accompagnement assuré par des enseignants ou des étudiants de grade supérieur au bénéfice des étudiants débutants. La mise en place du tutorat se fait au niveau du Département, avec le concours des Enseignants, de l'association des Etudiants de l'établissement et du club académique de filière parrainé par le Département ou l'unité de Recherche et de Formation Doctorale.

15) Le chevauchement est l'autorisation accordée, dans un cycle, à un étudiant ayant capitalisé au moins 75% des crédits et obtenu une moyenne générale pondérée supérieure ou égale à 2/4, à s'inscrire l'année suivante aux UE non validées de ce niveau et aux UE du niveau immédiatement supérieur. Nul ne peut être "à cheval" sur trois niveaux, ou sur deux cycles.

16) Une Moyenne Générale Pondérée (MGP) est calculée en tenant compte du nombre de crédits capitalisés et du point de vue exprimé en qualité de points.

### ***3.4.1.3 Organisation pédagogique***

L'université est répartie en facultés et grandes écoles. La structure administrative des facultés comprend en général, outre le Doyen qui en assure la direction et la coordination de l'ensemble des Services : une Assemblée de Faculté, un Conseil de Faculté et des Services administratifs. Le Doyen est assisté de trois vice-doyens : un vice-doyen chargé de la Programmation et du Suivi des Activités Académiques ; un vice-doyen chargé de la Scolarité, des Statistiques et du Suivi des Étudiants ; un vice-doyen chargé de la Recherche et de la Coopération. Les Services administratifs sont composés d'une Division administrative et financière, et une Division des affaires académiques, de la scolarité et de la recherche. Peuvent être admis à s'inscrire à l'université de Yaoundé I en première année d'études les Camerounais et les étrangers qui en font la demande, sans distinction d'âge, de sexe ou de religion. Les enseignements à l'université de Yaoundé I se donnent sous trois formes : Les cours magistraux (CM) ; Les travaux dirigés (TD) ; Les travaux pratiques (TP).

### ***2.2.3.1 Organisation des procédures***

L'année académique est répartie en deux semestres. Un semestre comprend entre quatorze et seize semaines d'enseignement et d'évaluation. Les enseignements dispensés sont organisés au sein des Départements et des Unités de Recherche et de Formation Doctorale (URFD) par domaines, par sous-domaines, par filières ou mentions, par cycles ou grades et

par niveaux. Ces enseignements sont organisés en unités d'enseignement auxquelles sont attribués des crédits. La formation se fait en trois cycles répartis ainsi qu'il suit : le cycle de licence (L), celui de Master (M) et celui de Doctorat (D).

a) Le cycle de Licence (120 crédits) Après sa préinscription, l'étudiant qui est sélectionné par la Commission de recrutement, s'inscrit dans une filière de formation qui sera sanctionnée par l'obtention d'une licence. À l'Université de Yaoundé I, la Faculté délivre deux types de licence : Une licence académique (fondamentale ou appliquée), et une licence professionnelle. L'inscription dans ces établissements est réservée exclusivement aux personnes titulaires soit du Baccalauréat, soit du General Certificate of Education Advanced Level (GCE A/L), soit d'un diplôme admis en équivalence.

Un étudiant n'est considéré inscrit que s'il a pris une inscription administrative et une inscription académique. L'inscription administrative et l'inscription académique sont annuelles. Pour un étudiant inscrit à temps plein, la licence se déroule au minimum sur six semestres et correspond à 180 crédits. La moyenne exigée par semestre est de 30 crédits répartis entre les différents types d'UE de la manière suivante : - Trois à quatre UE fondamentales de 4 à 6 crédits par UE. - Une à deux UE complémentaires (optionnelles) ou libres à 2 à 4 crédits par UE ; - Une à deux UE transversales à 2 ou 3 crédits par UE. Pour un étudiant à temps partiel, la durée minimale pour l'obtention de la Licence est de dix semestres ; la durée maximale est de 16 semestres. Est considéré comme étudiant à temps partiel, toute personne justifiant d'un emploi régulier ou de toute incapacité à suivre les cours de manière régulière. Ces conditions doivent être appréciées et acceptées par une autorité compétente.

a. Licence académique : Pour être inscrit dans les formations universitaires conduisant au diplôme de Licence académique, l'étudiant doit justifier :

- soit du Baccalauréat ou du General Certificate of Education Advanced Level (GCE A/L) ;

- soit d'un diplôme admis en équivalence des deux diplômes. Les étudiants titulaires d'un Diplôme Universitaire de Technologie, d'un Brevet de Technicien Supérieur ou d'un diplôme équivalent, ou encore issus d'une classe préparatoire, peuvent être admis en classe de licence, sous réserve de la validation de leur parcours par l'université. Le cycle de Licence est constitué de trois niveaux comportant chacun deux semestres. Avec des objectifs spécifiques bien précis. Ainsi, en désignant par S n le semestre d'ordre n à partir de l'accès de l'étudiant à

l'enseignement supérieur. Le cycle de Licence est constitué de trois niveaux L 1, L 2, et L 3 : - L 1 (S 1 + S 2) = niveau d'accueil et d'orientation (60 crédits) - L 2 (S 3 + S 4) = niveau de différenciation (60 crédits) - L 3 (S 5 + S 6) = niveau de spécialisation (60 crédits) Les UE programmées dans chaque niveau doivent tenir compte du souci de progression. Par ailleurs, les offres doivent avoir une base au premier niveau tel que plusieurs parcours soient possibles. Ce qui signifie que la pluridisciplinarité doit être de mise au premier niveau. La concentration sur un domaine ne doit s'opérer que progressivement aux niveaux II et III.

La possibilité d'une formation bi disciplinaire peut également être envisagée dès le premier niveau et être menée de manière conséquente jusqu'au troisième niveau (parcours double). Chaque semestre du cycle de Licence doit comporter le nombre d'unités d'enseignement (UE) dont la validation doit permettre de capitaliser en moyenne 30 crédits. Une Licence académique est obtenue en capitalisant au total 180 crédits (soit 60 crédits par niveau) avec une moyenne au moins égale à 50/100. Les 180 crédits pour le cycle de Licence concernent les UE fondamentales, complémentaires et transversales. L'étudiant peut acquérir d'autres crédits dans les UE libres.

Licence professionnelle. L'admission en Licence professionnelle nécessite au préalable d'avoir capitalisé 120 crédits manifesté par la validation de quatre semestres de Licence, l'obtention d'un BTS. Elle est soumise à une sélection. A la fin de cette année de spécialisation, l'étudiant obtient une Licence professionnelle en capitalisant 60 nouveaux crédits soit un total de 180 crédits, avec une moyenne au moins égale à 50/100 et une MGP. 2/4.

Progression dans le cycle de Licence. Dans le cycle de Licence, l'étudiant passe d'un niveau inférieur au niveau supérieur s'il capitalise 100 % de crédits du niveau (60 crédits). Toutefois, l'étudiant est autorisé à s'inscrire aux UE du niveau supérieur s'il a capitalisé au moins 75 % des crédits du niveau de Licence et obtenu une moyenne générale pondérée d'au moins 2/4. Seules les UE acquises avec une note supérieure ou égale à 50/100, soient une qualité de points supérieure ou égale à 2, sont capitalisées et transférables en cas de changement de parcours par l'étudiant. L'étudiant d'un niveau donné du cycle, qui au bout de 4 semestres n'a pas capitalisé 60 crédits de ce niveau et obtenu une moyenne générale pondérée d'au moins 2, reçoit un avertissement. Il est formellement interdit d'être "à cheval" sur trois niveaux.

b) Le cycle de Master (120 crédits) Le Master est organisé en 4 semestres après l'obtention de la licence et correspond à 120 crédits. Le Master peut être à finalité recherche ou à finalité professionnelle dans tous les domaines de formation. Le choix du parcours «

recherche » ou « professionnel » s'effectue généralement à l'issue du second semestre de M1 (S8). Le cycle de Master est constitué de deux niveaux M 1 et M 2 : - M 1 (S 7 + S 8) est le niveau d'approfondissement des enseignements théoriques et méthodologiques (60 crédits) ; M 2 (S 9 + S 10) est le niveau de spécialisation comportant la soutenance d'un mémoire (60 crédits) Le niveau M 2 comporte 4 à 6 UE (24 à 30 crédits) au premier semestre (S 9), et le reste de crédits (entre 30 et 36) est consacré au mémoire et/ou au stage. La durée maximale d'obtention du Master est de 6 semestres pour les étudiants et de 8 semestres pour les travailleurs. Toutefois, une dérogation pour deux semestres supplémentaires peut être accordée par le Recteur à la demande de l'étudiant et sur avis motivé du Chef de l'établissement ou du Responsable de l'école Doctorale. Les étudiants ayant validé les 60 premiers crédits dans une université reconnue peuvent intégrer le niveau M 2 de l'université de Yaoundé I, sous réserve de l'accord du jury de recrutement. Conditions d'admission  
 Peuvent s'inscrire dans une École Doctorale en deuxième année de Master (M2), les lauréats d'une première année de Master recherche ou professionnel d'un domaine donné capitalisant 60 crédits. L'admission en deuxième année de Master est soumise à sélection et régulée en fonction des performances de l'étudiant et de la capacité d'encadrement de l'institution. À titre exceptionnel, des étudiants d'autres domaines peuvent être acceptés moyennant des cours de mise à niveau.

II.3 Le cycle de Doctorat (180 crédits) Le cycle de Doctorat est organisé entre six et huit semestres. L'admission au cycle de Doctorat se fait en fonction des résultats obtenus au cycle de Master et de la capacité d'accueil. Le Doctorat est un diplôme de niveau bac + 8 accessible aux titulaires d'un Master recherche ou d'un Master professionnel. Il est délivré, après la soutenance d'une thèse, au candidat ayant préalablement satisfait aux exigences du cycle telles que précisées ci-dessous. La formation conduisant au diplôme de Doctorat se fait en deux phases réparties de la manière suivante : La première phase de formation qui couvre les deux premiers semestres d'inscription et au cours desquels les trois modules suivants sont dispensés - Cours de Méthodologie de la recherche comportant deux Unités d'enseignement pour un total de douze crédits ; - Cours théorique comprenant deux Unités d'enseignement pour un total de douze crédits ; - Séminaires. Le doctorant doit présenter obligatoirement trois séminaires de six crédits chacun, pour un total de dix-huit crédits.

Au terme de cette phase, il est organisé un examen général de synthèse écrit et/ou oral dont la forme est définie par chaque URFD et validée par le CRFD. L'examen général de synthèse compte pour trois UE, soit dix-huit crédits. La première phase de formation compte

donc pour un total de soixante (60) crédits répartis ainsi qu'il suit : a) Cours de Méthodologie, 12 crédits ; b) Cours théorique, 12 crédits ; Séminaires, 18 crédits ;

- Examen général de synthèse, 18 crédits. Après validation des UE de la première phase et de l'examen général de synthèse, le doctorant peut être autorisé à poursuivre ses travaux de recherche pour la rédaction de sa thèse au terme de la deuxième phase. 2. La deuxième phase de formation qui couvre les quatre semestres suivants et au cours desquels les travaux des doctorants sont présentés et évalués pendant des séminaires doctoraux. Ces séminaires, qui se déroulent dans les URFD, comportent les deux modules suivants : - Communication et Conférences présentées par des Enseignants de rang magistral ; - État d'avancement des travaux présenté par les doctorants. Le suivi de la participation des étudiants est assuré par l'URFD du Centre. La délivrance d'une autorisation de soutenance à un candidat est conditionnée par sa participation effective à au moins deux séminaires doctoraux par année académique. La durée maximale pour l'obtention du diplôme de Doctorat est de 10 semestres. II.4 Coursus de formations dans les établissements professionnels. Compte tenu de leurs spécificités, les établissements professionnels continuent de fonctionner selon les cycles de formation classiques mais doivent s'arrimer au Système LMD

### 3.4.2 Stratégie Universitaire

À l'ère où les infrastructures physiques, dont les amphithéâtres, ne répondent plus aux attentes, tant le nombre d'étudiants est de plus en plus croissant, le Numérique Éducatif se présente comme la seule alternative fiable et incontournable. En fait, le Numérique Éducatif est cette politique qui promeut l'introduction, à tous égards, des Technologies de l'Information et de la Communication dans le système d'enseignement. À ce jour, cette politique a été implémentée sous différents aspects de la vie académique à l'Université de Yaoundé I et porte déjà ses fruits. À ce titre, l'on peut par exemple citer la télé-évaluation. L'objectif de cette mesure est de disposer d'une évaluation objective des masses c'est-à-dire des effectifs pléthoriques qu'on rencontre dans certaines filières, et surtout, dans les niveaux inférieurs des facultés à grands effectifs.

L'autre mesure du Numérique éducatif c'est les Classes Virtuelles. C'est un modèle inédit de communication entre les étudiants et les enseignants. Pour ce faire, chaque enseignant dispose d'une adresse de messagerie électronique interne, autant que chaque niveau de filière par établissement dispose de la sienne, connue de tous les étudiants de ce niveau. À ce titre, l'enseignant dépose son cours, ses travaux dirigés dans cet espace et tous les étudiants de ce niveau ont accès aux documents et peuvent donc les télécharger. De même,

un étudiant peut poser une question à l'enseignant à travers ce canal, celui-ci répond et tout le monde a l'information. Ainsi, l'étudiant qui n'a pas assisté à un cours peut bien le télécharger là-dedans. C'est bien une classe virtuelle. Il existe d'autres mesures notamment les cours en ligne, les préinscriptions et inscriptions en ligne, les demandes de chambre, etc.

### 3.4.3 Système de contrôle des connaissances et d'évaluation

Il existe plusieurs méthodes permettant un contrôle des connaissances des étudiants. En fonction du nombre de candidats à évaluer, l'enseignant peut être amené à choisir entre les épreuves mixtes intégrant des Questions à Choix Multiples communément appelés QCM, les épreuves à plusieurs sujets au choix, les questions nécessitant des réponses succinctes, la dissertation, les épreuves orales. Chaque épreuve doit être assortie d'un barème de correction.

La défense d'un projet de mémoire ou de thèse est publique. Elle doit obligatoirement être précédée d'un communiqué comportant le nom du candidat, le sujet de mémoire ou de thèse, les membres du jury, la date et le lieu de soutenance. Stages (ST) et Projets (PR) sont une nécessité aussi bien pour les formations académiques que pour les formations professionnelles ou professionnalisantes. Il est recommandé, par conséquent, leur intégration dans le processus de formation, et donc d'évaluation. Le Travail Personnel de l'étudiant (TPE) doit être évalué en termes de microprojets et/ou d'exposés à faire réaliser individuellement ou en groupe par les étudiants. La session normale d'examen sanctionne la fin des activités académiques du semestre. Elle se déroule selon les modalités séquentielles prévues par la réglementation en vigueur. Le programme exhaustif et détaillé des examens doit être publié trente jours avant la date prévue pour le début effectif des examens. Après chaque épreuve, les copies de composition, préalablement vérifiées dans les salles d'examen sont convoyées par les chefs de salles et déposées dans les salles d'anonymat contre décharges. Les copies, mises sous anonymat et scellées dans des enveloppes, sont mises à la disposition des Chefs de Départements pour corrections, convocation des jurys de vérification des résultats, délibération et transmission des notes au Chef d'établissement pour publication. La session d'examen de rattrapage est subséquente au processus d'examen final avec toutes ses modalités telles que décrites ci-dessus. Cette session de rattrapage se déroule immédiatement après la session normale d'examen. A l'issue de l'examen de rattrapage, les listes des diplômés sont affichées et publiées en ligne.

La grille d'évaluation de chaque UE est notée de 0 à 100. A la fin de chaque session d'examen, il est établi un relevé de notes et crédits au profit de l'étudiant. L'établissement de

ce relevé de notes et crédits doit prendre en compte les éléments suivants : - le code et l'intitulé de l'UE ; - le nombre de crédits affectés à VUE ; - les performances de l'étudiant (note/100, côte, qualité de points, mention). Pour chaque UE, la grille de notation et d'appréciation retenue est la suivante : Grille de notation et d'appréciation dans les établissements de l'université

Note/100	Côte	Qualité de points
80 et plus	A	B
	C	D
	E	F
0.00		

Crédits conformes Totalité Crédits capitalisés des Totalités des crédits prévus mais négociables Mention Très Bien, Bien, Assez-Bien, Passable, Insuffisant, Echec, Résultats, effectifs, crédits capitalisés et transférables, Crédits capitalisés mais non transférables. Dans les grandes écoles, seules les unités d'Enseignement validées avec la note C-portent le CANT Les autres côtes D+, D, E et F sont considérées comme des échecs. La côte minimale requise dans une UE pour obtenir les crédits transférables alloués est C. Les crédits obtenus pour une UE validée avec une côte inférieure à (C- à D) sont non transférables. La situation de l'étudiant n'ayant pas validé une UE est décrite par les symboles et leurs significations ci-après : I = Incomplet (absence à l'examen due à une raison acceptée par l'autorité académique) A = Abandon (absence non justifiée à l'examen) S = Suspension (autorisation à ne pas se présenter à l'examen) R = Reprise ou redoublement AL = Audition libre (crédits non capitalisables pour le diplôme).

a) Gestion des notes et du cursus de l'étudiant La responsabilité de la gestion des notes est dévolue aux jurys des Départements. Les notes vérifiées au niveau des jurys des départements sont transmises au Chef d'établissement pour publication après validation par le Conseil d'établissement. Le Chef d'établissement fait établir et signe les relevés de notes semestriels et les attestations de réussite. Les résultats définitifs sont présentés pour validation au Conseil d'université. À l'issue de cette validation, les projets de diplômes, assortis des attestations de réussite, des relevés semestriels de notes et des suppléments au diplômes sont transmis au Rectorat pour signature des diplômes s'il y a lieu.

Requêtes à l'issue d'une session d'examen. La requête, à l'issue d'une session d'examen, est une demande formulée par un étudiant qui conteste les résultats de son évaluation. Elle est recevable par les Chefs de Départements dans les soixante-douze (72) heures ouvrables qui suivent la date de publication officielle des résultats. Cette opération est conclue par la décision d'un jury. La moyenne générale pondérée (MGP) est calculée en tenant compte du nombre de crédits capitalisés et de la qualité des points. Le calcul de la moyenne générale pondérée se fait de la manière suivante, pour un cycle constitué de 10 UE par exemple : Méthode de calcul de la Moyenne Générale Pondérée N Côte Qualité de Nombre de Points accumulés (qualité UE d'ordre obtenue points crédits de l'UE de points x crédits) 1 CH101 B

$x 6 = 18$  2 LA101 A  $x 2 = 8$  3 CH102 C  $x 6 = 12$  4 IN101 B  $x 3 = 9$  5 MA101 D  $x 4 = 4$  6  
 PH101 C  $x 4 = 8$  7 CH101 A  $x 6 = 24$  8 CH203 B  $x 6 = 18$  9 CH301 C  $x 6 =$  CH304 A  $x 4 =$   
 16 Total MGP Nombre de points accumulés / nombre de crédits =  $129 / 47 = 2.74$  Le calcul  
 de la MGP pour un nombre  $m$  d'UE peut se résumer par la formule suivante : où  $m$  est le  
 nombre total d'UE  $x_i$  est la qualité de points pour l'UE numéro  $i$   $n_i$  est le nombre de crédits  
 de l'UE numéro  $i$ . La rectification des notes  $n$  est la somme des nombres de crédits. Les  
 rectifications des notes du jury, suite à une erreur constatée, ne peuvent être faites que par le  
 jury, sur la base des pièces justificatives.

Tout étudiant a droit, dans les trois jours suivant l'affichage des résultats, à une  
 Vérification des aspects techniques de l'évaluation, tels que le décompte des notes Sur les  
 feuilles de composition, la transcription des notes sur les relevés de notes la Communication  
 de ses copies d'examen ; Cette vérification est subordonnée à une requête motivée adressée au  
 Chef de Département. Celle-ci doit immédiatement être transmise au jury pour exploitation et  
 publication des résultats. Quelle que soit le résultat des vérifications, le requérant doit être  
 informé par le Chef de Département avec ampliation au chef d'établissement. La reprise d'une  
 Unité d'enseignement l'étudiant qui subit un échec à une UE doit la reprendre ou la substituer  
 une autre en conformité avec les dispositions suivantes : Reprise d'une UE obligatoire :  
 l'étudiant doit reprendre la même UE dès la reprise de l'enseignement. - Si la note obtenue  
 après cette reprise est inférieure à 35/100, il ne peut la capitaliser et devra prendre une autre  
 inscription pour la même UE. Un étudiant ne peut s'inscrire à plus de trois fois à la même UE  
 - Si l'UE est réussie, la nouvelle note se substitue à la note d'échec et est incluse dans le calcul  
 de la moyenne. Reprise d'une UE optionnelle : l'étudiant doit reprendre la même UE ou, avec  
 l'approbation du Chef de Département, lui substituer une autre UE optionnelle. La reprise d'un  
 niveau de cycle de formation Un étudiant est autorisé à reprendre un niveau dans un cycle s'il  
 n'a pas capitalisé de manière consécutive 75% des crédits requis au cours d'une année  
 académique, pour la progression d'un niveau donné à un niveau supérieur. Cette réalité peut  
 être constatée lorsque l'étudiant a obtenu plusieurs échecs ne lui permettant pas de cumuler le  
 nombre de crédits exigés, soit du fait des absences aux examens ou à d'autres évaluations, soit  
 du fait de maladie ou de tout autre inconvénient...

L'appel et l'identification des étudiants se font trente minutes avant le début des  
 épreuves. Aucun candidat ne peut être admis dans la salle après la distribution des épreuves.  
 Sauf cas de force majeure dûment constaté, la sortie des salles d'examen est strictement  
 interdite aux étudiants au cours de la première heure de composition après la distribution des

épreuves. La discipline est assurée par les enseignants, appuyés si nécessaire par les doctorants et les cadres du personnel d'appui

**Infractions lors d'une évaluation** Les actions répréhensibles suivantes constituent une infraction lors d'une évaluation et entraîne automatiquement l'attribution, au mis en cause, de la note zéro et son passage devant le conseil de discipline de l'établissement conformément à la réglementation en vigueur. Il s'agit du plagiat, de La substitution de personne ou d'un travail, de l'obtention par vol ou par corruption des épreuves ou des réponses aux questions d'examen, de l'utilisation pendant un examen de la copie d'examen d'un autre candidat, de l'obtention de toute aide non autorisée, qu'elle soit collective ou individuelle, de la falsification d'un document et de toute autre forme de fraude dûment constatée ;

Pour les cycles à plusieurs niveaux, il est organisé un jury par niveau et un jury de diplôme ou Commission de diplômes ou Grand Jury de Diplomation ou Jury de Synthèse, selon les cas. Jury de niveau Pour chaque session d'examen et pour un niveau donné, le jury est constitué d'un Président, d'un Vice-président et des membres qui sont les enseignants responsables des Unités d'enseignement ayant fait l'objet d'évaluation. Les Présidents et Vice-présidents sont désignés par le Chef de l'établissement sur proposition du Chef de département ou le Responsable de l'école Doctorale sur proposition du responsable de l'unité de Formation Doctorale. Le jury de niveau arrête les résultats définitifs pour chaque UE, apprécie et arrête les compensations ; Chaque semestre est validé dès lors que toutes les UE du semestre ont été validées ou fait l'objet de compensation. Aucun résultat ne peut être rendu public sans la validation préalable du jury. En outre, les jurys d'examen sont tenus de respecter scrupuleusement les délais prescrits par les chefs d'établissement ou les responsables des Écoles doctorales. Jury ou Commission de Diplôme Sous réserve des spécificités des grandes écoles, pour un cycle donné d'une filière, le jury de diplôme est constitué des présidents et vice-présidents de jurys des niveaux constituant le cycle. Il est convoqué et présidé par le Président du niveau le plus élevé du cycle, assisté de son vice-président. Le jury de diplôme siège après que les jurys des niveaux du cycle ont siégé. Son travail consiste à : a) vérifier si tous les étudiants ayant validé le niveau le plus élevé ont également validé le niveau inférieur ; b) dresser la liste des étudiants ayant validé tous les niveaux du cycle ; ce sont ces étudiants qui sont déclarés admis au diplôme couronnant le cycle. Ces listes doivent être établies par ordre de mérite et comporter pour chaque lauréat la moyenne générale pondérée (MGP), la côte (A, B ou C) et la mention.

La composition du jury de thèse de Doctorat/PhD. Est définie par l'article 17 de l'arrêté N 99/0081/MINESUP/DDES du 23 Décembre 1999 portant organisation du cycle de Doctorat

dans les Universités d'État du Cameroun. La proposition des membres du jury se fait dans l'ordre suivant : a) Le Directeur de thèse ; b) Le Chef de département ou le responsable de l'unité de formation doctorale ; c) Le Chef d'établissement ou le responsable de l'école doctorale après avis de la Commission Scientifique Consultative Le Recteur arrête la composition définitive du jury.

b) Expertise des thèses de Doctorat / PhD. La procédure d'expertise des thèses de Doctorat / PhD est définie par l'article 16 de l'arrêté N 99/0081/MINESUP/DDES du 23 Décembre 1999 portant organisation du cycle de Doctorat dans les Universités d'état du Cameroun. Les experts sélectionnés sont tenus de remettre leurs rapports dans un délai maximal de trois mois. Passé ce délai, une nouvelle expertise est commise

Chaque établissement de l'université de Yaoundé I doit produire, à l'intention des étudiants, un livret de l'étudiant comprenant le curriculum et le descriptif du cours. Un descriptif doit être produit pour chaque UE. Ce descriptif doit être concis et comporter les éléments suivants : 1. Un Code permettant de savoir le parcours, le niveau, le numéro de l'UE et le semestre 2. Deux ou trois lettres en relation avec la discipline, suivi de trois chiffres dont le premier indique le niveau, les deuxièmes et troisième désignent le numéro de l'UE, un numéro 3. Impair désigne une UE du 1<sup>er</sup> semestre et un numéro pair, une UE du deuxième semestre

L'intitulé de l'UE suivi de sa valeur en crédits et de sa répartition en heures de Cours Magistral (CM), Travaux dirigés (TD) et Travaux Pratiques (TP) s'il en existe ; 5. Le type de UE : Théorique (Cours, TD), Pratique (TP essentiellement) ou Mixte (CM, TD et TPE) ; 6. L'objectif visé et le niveau de connaissance exigée ; 7. Le prérequis et le profil de l'apprenant ; 8. Le sommaire ou le contenu ; 9. Les compétences visées. Le descriptif du cours est révisable tous les trois ans.

### **3.5. L'enquête**

#### **3.5.1 La pré-enquête et l'enquête**

Phase préliminaire du lancement de la recherche sur le terrain, la pré-enquête a débuté en janvier 2021 et s'est achevée en février 2021, elle a duré un mois. Cette pré-enquête avait pour but : d'apprécier la faisabilité de l'étude (durée, budget, moyens matériels, personnes ressources, etc.) ; de recueillir auprès de sujets tirés au hasard à l'Institut des Sciences Technologie Appliquée et de Gestion (ISTAG) des renseignements sur l'impact de la supervision pédagogique dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement/apprentissage;

d'étudier les rapports entre les faits recueillis pour « déterminer les hypothèses de l'enquête et, par conséquence, ses objectifs » Mucchielli (1985).

Pour se faire, nous avons utilisé des méthodes documentalistes, mais aussi, nous avons mené des enquêtes auprès des personnes ressources (professeurs, auteurs, étudiants, etc.). C'est ainsi que nous avons recueilli des données personnelles, environnementales comportementales et motivationnelles.

Les données personnelles concernent les critères sociodémographiques des potentiels sujets. Les données environnementales concernaient les conditions dans lesquelles les sujets travaillent : conditions financières, sociales, professionnelles, structures et infrastructures, relation avec la communauté universitaire relation interpersonnelles.

S'agissant des données comportementales, on a cherché à connaître les attitudes et les comportements des sujets pendant les cours et les évaluations : présence effective, prise des notes, relations avec les enseignants, résultats aux examens.

Enfin, parlant des données motivationnelles, on a cherché à savoir les projets et les difficultés de vie des étudiants

Compte tenu de toutes ces informations, nous avons formulé l'hypothèse de travail selon laquelle « les comportements de fraude pendant les évaluations qu'on observe chez les étudiants n'ont aucun rapport avec les éléments endogènes ou psychologiques comme l'estime de soi, mais plutôt avec des éléments exogènes comme le manque de moyens de financement des études ; la paresse ; le manque de motivation ; etc.

Pour la vérifier, nous avons passé des semi-directifs à quelques sujets de la population d'étude. Quand le sujet consentait à nous recevoir, nous commençons par nous présenter. Nous présentons ensuite les objectifs de la pré-enquête puis, pour orienter la conversation au cours de laquelle nous lui laissons la liberté de structurer sa réponse comme bon lui semblait, nous introduisons un thème (l'ordre importait peu). En effet, nous le laissons parler sans l'interrompre, ni interférer avec son discours tel qu'il l'organisait spontanément. Il s'agissait, en fait de laisser parler le sujet, pour qu'il dise ce qu'il a à dire, ce qu'il peut dire (Chilland, 1992).

Nous avons ainsi eu avec chaque sujet deux rencontres. La première durait au plus une heure, mais cette durée dépendait en réalité de la volonté, de la perspicacité du sujet, de ce qu'il avait à dire, de ce qu'il voulait dire et du temps qu'il nous donnait. Au cours de cette rencontre, nous donnions le premier questionnaire aux étudiants pour qu'ils les remplissent. Une fois la rencontre terminée, nous remercions le sujet et prenons congé de lui, non sans avoir pris rendez-vous pour la prochaine et la dernière rencontre.

Cette seconde rencontre se déroulait de la même façon que la première, mais était un peu plus bref. Au cours de cette rencontre, nous donnions le deuxième questionnaire aux étudiants pour qu'ils les remplissent.

Une fois que les données ont été recueillies, nous procédions à leur analyse, suivant la méthode de l'analyse de contenu telle que préconisée par Bardin (1991). Nous faisons à l'occasion des comparaisons entre les réponses (ou les propos) d'un même sujet à la première et à la deuxième rencontre, d'un sujet ou d'un groupe avec les réponses et propos d'un autre sujet ou d'un autre groupe. Cela nous permettait à chaque fois de réajuster nos questions ou thèmes. Ainsi, nous avons pu : connaître les caractéristiques physiques, sociales et culturelles de la population d'étude ; juger de la pertinence de la question de recherche ; ébaucher l'instrument de la collecte des données et d'analyse des résultats.

Forts de ces observations, nous avons opté pour une enquête par questionnaire quantitatif (pré-codé) et avons formulé une hypothèse générale d'étude. Mais la pré-enquête a aussi révélé l'immensité et l'hétérogénéité de la population d'étude. Aussi, afin d'éviter une dispersion et une extension illimitée de l'enquête, nous avons procédé immédiatement à l'étude de cette population.

### 3.5.2. La population de l'étude

#### ***3.5.2.1 Univers de l'étude***

La population ou l'univers de notre étude est la totalité des sujets sur lesquels nous observons les comportements de fraude aux évaluations et concluons notre travail (Quivy et Van Campenhout, 1995). Dans le cas d'espèce, il s'agit de l'ensemble des étudiants de l'université de Yaoundé 1.

#### ***3.5.2.2 Population mère***

L'immensité de la cité nous a conduit à la restreindre à une population cible ou mère qui est l'ensemble des sujets sur lesquels nous avons focalisé notre attention faute de pouvoir atteindre la totalité de la population (Richard, 1999). Pour le cas d'espèce, il s'agit des étudiants de la faculté des sciences de l'éducation de l'université de Yaoundé 1.

#### ***3.5.2.3. Population accessible***

Mais la taille de cette population reste encore trop grande, nous l'avons restreint à une population accessible qui est l'ensemble des sujets que nous avons effectivement rencontrés.

Il s'agit des étudiants de première année de Master de la faculté des sciences de l'éducation de l'université de Yaoundé 1.

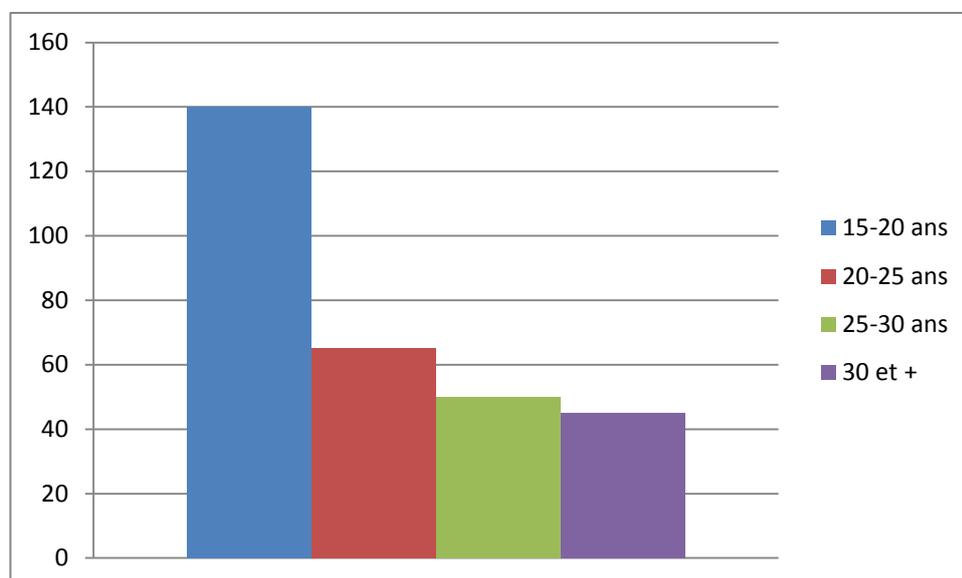
Grâce aux documents fournis par le service de scolarité de la faculté des sciences de l'éducation de l'université de Yaoundé 1, nous avons constitué une base de sondage qui nous a permis de décrire notre population accessible par rapport aux critères suivants :

## 1 L'âge et genre

	15-20 ans	20-25 ans	25-30 ans	30 et +	Total
Hommes	85	40	30	20	175
Femmes	55	25	20	25	125
Total	140	65	50	45	300

**Tableau 2: Distribution des sujets de la population accessible selon les âges et le genre**

Le tableau N° 2 ci-dessus montre que notre population accessible est jeune. En effet, les sujets âgés de 15-20 ans sont au nombre de 140, ceux de 20-25 sont 65, ceux de 25-30 sont 50 et ceux âgés de plus de 30 ans sont 45. Cette répartition est plus observable sur la figure suivante :



**Figure 1 : Histogramme des âges dans la population**

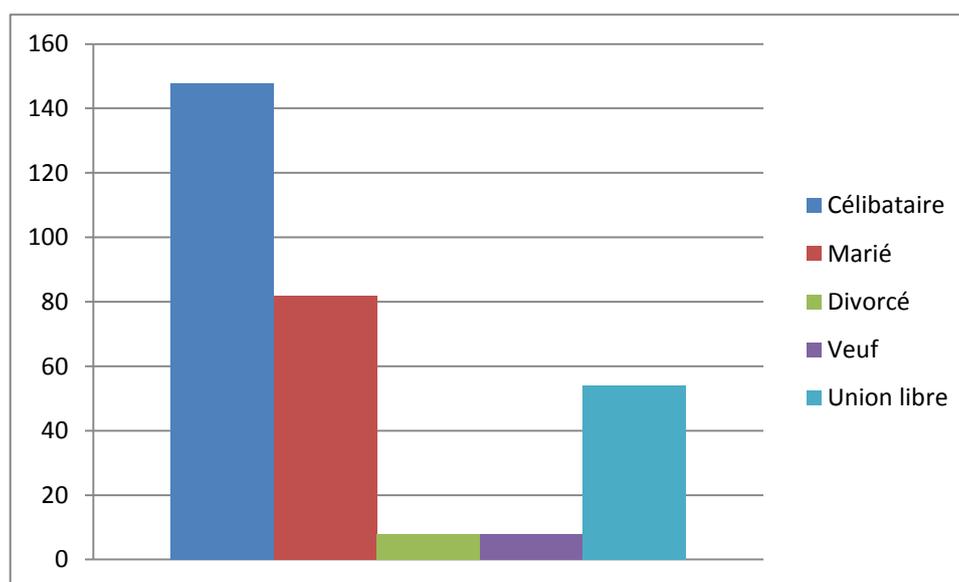
En effet, cette figure N°1 ci-dessus montre bien que les effectifs de la population selon les âges progressent inversement avec les âges : elles baissent au fur et à mesure que les âges augmentent.

## 2 - Le statut matrimonial et le genre

	Célibataire	Marié	Divorcé	Veuf	Union libre	Total
Hommes	135	21	4	6	9	175
Femmes	13	61	4	2	45	125
Total	148	82	8	8	54	300

**Tableau 3: Distribution des sujets de la population accessible selon le statut matrimonial**

Le tableau N° 3 ci-dessus montre que notre population accessible sont des célibataires. En effet, les hommes et les femmes célibataires sont au nombre de 148, ceux qui sont mariés sont 82, ceux qui sont divorcés sont 08, ceux qui sont veufs sont 08 et ceux qui sont en union libre sont 54. Cette répartition est plus observable sur la figure suivante :



**Figure 2 : histogramme des statuts matrimoniaux dans la population**

En effet, cette figure N°2 ci-dessus montre bien que la grande partie des effectifs de la population selon leur statut matrimonial sont des hommes libres, c'est-à-dire célibataire, divorcé ou veuf.

### 3.5.3. L'échantillonnage et l'échantillon

Pour assurer la représentativité de notre échantillon et garantir aussi la généralisation des résultats qu'il fournira à l'ensemble de l'univers de l'étude, nous avons, compte tenu non seulement du fait que notre population est hétérogène et que nous disposions de la liste

nominative des étudiants de première année de licence en science de l'éducation (d'une base de sondage), mais aussi que tous ces étudiants avaient la même chance de faire partie de l'échantillon, opté pour un échantillonnage aléatoire et stratifié.

En effet, nous avons regroupé les étudiants strates relativement homogènes suivant une caractéristique sociodémographique donnée, puis avons sélectionné un échantillon dans chaque strate. Par rapport à l'étude de faisabilité et nos disponibilités, nous avons arbitrairement fixé la taille (n) de l'échantillon à 120 individus. Connaissant la taille (N) de la population et la taille (N') de chaque strate de cette population, nous avons calculé la taille (n') de chaque strate de la population par la formule suivante :

$$n' = \frac{n N'}{N}$$

Le choix des sujets de chaque strate de l'échantillon s'est effectué par le tirage au hasard et sans remise après catégorisation. En effet, un numéro avait été attribué à chaque sujet de la base de sondage et transcrit sur un morceau de papier plié en quatre et jeté dans un seau vide. Les étudiants de Master en sciences de l'éducation ont été sollicités pour tirer au hasard et sans remise un bout de papier du seau. Ensuite, ils nous ont communiqué oralement le numéro grâce auquel nous avons identifié le sujet dans la liste de sondage.

Une fois sur le terrain en cas d'indisponibilité et absence ou décès d'un étudiant choisi, nous procédons à son remplacement de la même façon pour que le choix du sujet de la base de sondage. C'est ainsi que nous avons obtenu l'échantillon que nous décrivons par rapport aux mêmes caractéristiques sociodémographiques que ceux de la population.

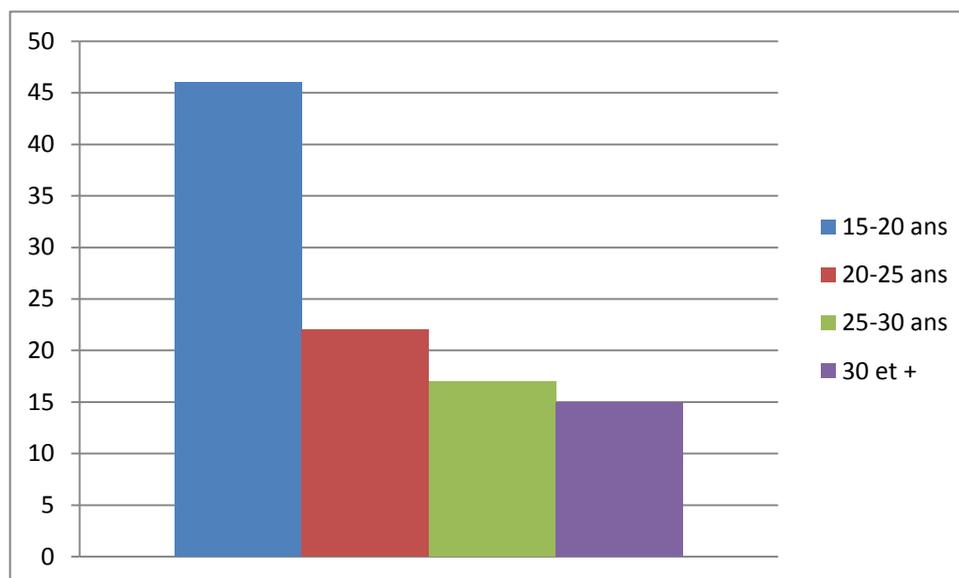
#### 1) l'âge et genre

	15-20 ans	20-25 ans	25-30 ans	30 et +	Total
Hommes	31	16	12	9	68
Femmes	21	12	9	10	52
Total	52	28	21	19	120

**Tableau 4: Distribution des sujets de l'échantillon selon les âges et le genre**

Le tableau N° 4 ci-dessus montre que notre échantillon est jeune. En effet, les sujets âgés de 15-20 ans sont au nombre de 52, ceux de 20-25 ans sont 28, ceux de 25-

30 ans sont 21 et ceux âgés de plus de 30 ans sont 19. Cette répartition est plus observable sur la figure suivante :



**Figure 3 : histogramme des âges dans l'échantillon.**

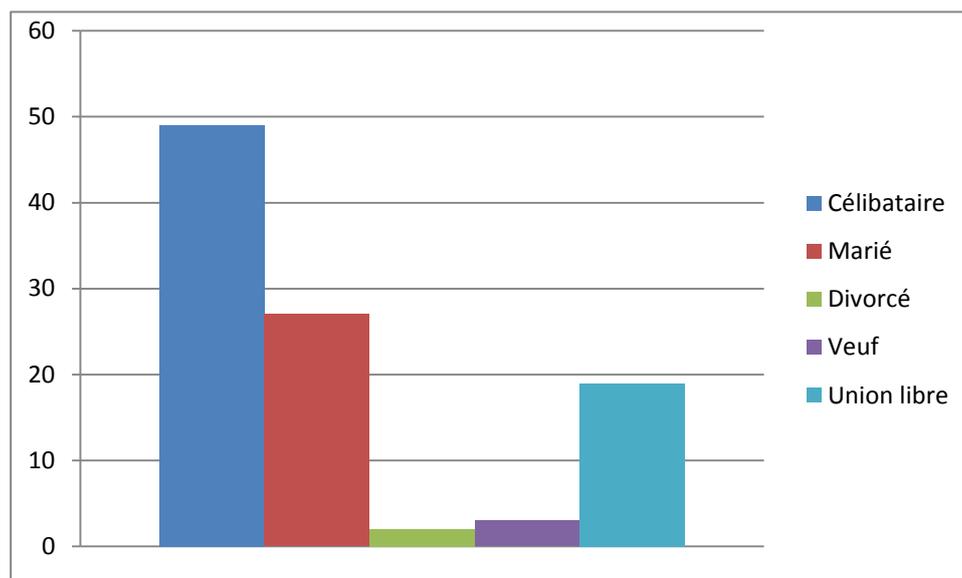
En effet, cette figure N°3 ci-dessus montre bien que les effectifs de la population selon les âges progressent inversement avec les âges : elles baissent au fur et à mesure que les âges augmentent.

## 2) le statut matrimonial et le genre

	Célibataire	Marié	Divorcé	Veuf	Union libre	Total
Hommes	49	9	3	4	5	68
Femmes	6	22	3	3	18	52
Total	55	31	6	7	23	120

**Tableau 5: Distribution des sujets de l'échantillon accessible selon le statut matrimonial**

Le tableau N° 5 ci-dessus montre que notre population accessible sont des célibataires. En effet, les hommes et les femmes célibataires sont au nombre de 55, ceux qui sont mariés sont 31, ceux qui sont divorcés sont 06, ceux qui sont veufs sont 07 et ceux qui sont en union libre sont 23. Cette répartition est plus observable sur la figure suivante



**Figure 4 : histogramme des statuts matrimoniaux dans l'échantillon**

En effet, cette figure N°4 ci-dessus montre bien que la grande partie des effectifs de la population selon leur statut matrimonial sont des hommes libres, c'est-à-dire célibataire, divorcé et veuf.

La comparaison entre tous ces tableaux et figures de la population avec ceux de l'échantillon montre que cet échantillon est bel et bien représentatif de la population de laquelle elle est tirée. Ce qui garantit la généralisation ultérieure des résultats de l'enquête dans cette population et par extrapolation dans l'univers d'étude.

### **3.5. 4 L'instrument de la collecte des données**

Pour collecter les données, nous avons élaboré deux questionnaires (Mucchielli, 1985). En fait, il s'agit d'échelles de mesure car, le sujet doit se situer sur une échelle de 4 points élaborée selon le modèle de Likert (1961). Le choix de l'instrument c'est effectué par nos hypothèses qui testent le lien entre l'estime de soi et les comportements de fraudes pendant les évaluations et notre objectif qui est d'évaluer, d'examiner le lien entre l'estime de soi et les comportements de fraudes pendant les évaluations.

### **3.5.5. Le pré-test ou la validation du questionnaire**

#### ***3.5.5.1 la validation externe du questionnaire***

Avant l'administration effective du questionnaire à nos sujets, nous avons procédé à sa mise à l'épreuve sur 30 étudiants de première année de Master des sciences de l'éducation. Il s'agissait de vérifier les qualités psychométriques de notre questionnaire.

Cet essai a été suivi de deux rencontres avec 30 sujets au cours desquels nous avons intensifié au maximum les moyens d'analyse, le fonctionnement du questionnaire, les réactions des sujets aux questions, les réponses des sujets.

La première rencontre consistait en des discussions libres avec les sujets dont au cours desquels nous essayons, dans le but d'assurer la clarté et la précision des mots utilisés, d'analyser les difficultés rencontrées dans la compréhension des items. Lorsqu'un sujet avait besoin d'éclaircissement sur un thème, nous cherchions ensemble le mot qui convient pour le remplacer. Lorsque le sujet répondait par des « distinguos » entre les mots ou les groupes de mots utilisés, nous démultiplions la question. Chaque difficulté était ainsi analysée, traitée puis remédiée.

Pour tester la sensibilité de notre questionnaire, nous avons changé la forme des questions en introduisant des doublons à distance respectable et en changeant la place de certains mots dans le même item. Nous avons aussi changé l'ordre des questions à l'intérieur du questionnaire.

Le test de fidélité a été effectué à la fin des deux rencontres. Il s'agissait de comparer la consistance des réponses des sujets au premier entretien et au deuxième entretien.

Pour tester la validité de notre questionnaire nous avons confronté les réponses de chaque sujet aux points de vue des camarades, proches ou lointains, parents ou amis lorsque cela était possible.

Ce pré-test nous a permis non seulement de revoir les difficultés sémantiques et syntaxiques des questions, mais aussi d'organiser les questions de manière à faciliter les réponses aux répondants et de leur faciliter les mécanismes de défense du moi social.

### ***3.5.5.2 Validation interne du questionnaire***

Pour garantir la validité interne de notre questionnaire, nous avons assuré la congruence entre ses éléments conceptuels, notamment le problème de recherche, les questions, les objectifs de l'étude, etc. (Tsafak, 1999). Ce qui nous a donné le tableau suivant :

**Tableau 6: Tableau synoptique de la validation interne du questionnaire**

	<b>Objet de l'étude</b>	<b>Problème</b>	<b>Cause du problème</b>	<b>Questions de recherche</b>	<b>Objectifs</b>	<b>Hypothèses</b>	<b>Variables</b>	<b>Items du questionnaire</b>
Principal	Comportements de fraude aux évaluations chez les étudiants	Fraude aux évaluations	Faible estime de soi	Les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations dépendent-ils du degré de leur estime de soi ?	Examiner le lien entre les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations et le degré de leur estime de soi.	Les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations dépendent du degré de leur l'estime de soi	VD : les comportements de fraude	Q48
							VI : l'estime de soi	

Spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>- comportements de fraude pendant les devoirs sur table chez les étudiants</li> <li>- comportements de fraude pendant les contrôles continus chez les étudiants</li> <li>- comportements de fraude pendant les examens chez les étudiants</li> <li>- comportements de fraude pendant les exposés chez les étudiants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'utilisation du téléphone portable ;</li> <li>- l'utilisation des bouts de papiers ou « cartouches »</li> <li>- la communication verbale entre candidats</li> <li>- la formation des groupes de travail en commun</li> <li>- l'utilisation des documents et autres ouvrages</li> <li>- le monnayage des épreuves.</li> </ul>	Faible sentiment de sécurité	Les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations dépendent-ils du niveau du sentiment de sécurité qui les anime.	Examiner le lien entre les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations et le niveau du sentiment de sécurité qui les anime	Les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations dépendent du niveau du sentiment de sécurité qui les anime	VD : les comportements de fraude	Q15
			Faible sentiment d'identité de soi	Les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations dépendent-ils du niveau du	Examiner le lien entre les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations et le niveau du	Les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations dépendent du niveau du	VI : le sentiment de sécurité	
						VD : les comportements de fraude	Q21	
						VI : sentiment d'identité de soi		

				sentiment d'identité de soi qui les anime ?	sentiment d'identité de soi qui les anime	sentiment d'identité de soi qui les anime		
			Faible sentiment d'appartenance	Les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations dépendent-ils du niveau du sentiment d'appartenance qui les anime ?	Examiner le lien entre les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations et le niveau du sentiment d'appartenance qui les anime	Les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations dépendent du niveau du sentiment d'appartenance qui les anime	VD : les comportements de fraude	Q26
				Faible sentiment de détermination	Les comportements de fraude manifestés par	Examiner le lien entre les comportements de fraude	Les comportements de fraude manifestés par	

				les étudiants pendant les évaluations dépendent-ils du niveau du sentiment de détermination qui les anime ?	manifestés par les étudiants pendant les évaluations et le niveau du sentiment de détermination qui les anime	les étudiants pendant les évaluations dépendent du niveau du sentiment de détermination qui les anime	VI : le sentiment de détermination	Q31
			Faible sentiment de compétence	Les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations dépendent-ils du niveau du sentiment de compétence qui les anime ?	Examiner le lien entre les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations et le niveau du sentiment de compétence qui les anime	Les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations dépendent du niveau du sentiment de compétence qui les anime	VD : les comportements de fraude	
							VI : le sentiment de compétence	Q41

### 3.5.6 L'administration du questionnaire

Le sondage proprement dit a duré trois mois (du 1er avril au 30 juin 2022). Les questionnaires, accompagnés des lettres de l'autorité universitaire compétente avalisant l'enquête, étaient remis en main propre aux étudiants rencontrés dans le campus. Renseignés, ils nous ont été retournés par le même canal trois jours plus tard. Au total 120 questionnaires ont été remis aux étudiants et 120 nous ont été retournés, d'où un taux de sondage de 100 % dans l'échantillon et de 43,85 % dans la population accessible.

### 3.5.7 La procédure d'analyse des données

Elle a consisté à la saisie des données et à l'application des tests de vérification de ces données. La saisie des données a consisté à un dépouillement/vérification informatique et une tabulation des mêmes données avec l'aide du logiciel SPSS version 25. Nous avons exigé le système de saisie-validation, conçu par IBM 3741. L'ordinateur nous a fourni toutes les statistiques nécessaires pour l'analyse descriptive et inférentielle.

L'application des tests de vérification a consisté à appliquer le test d'amplitude, de numéricité et de complétude. L'application de ces tests s'est justifiée par le fait que certaines données listées manuellement présentaient des variations avec les données listées par ordinateur. Le test d'amplitude a servi à vérifier l'authenticité des modalités des variables collectées avec celles prévues lors de la codification du questionnaire, à découvrir des réponses qui n'entraient pas dans le cadre de cette codification et enfin, à découvrir des modalités centrales, c'est-à-dire une convergence des réponses vers une modalité donnée, ou alors vers des modalités différentes et plus générales que celles prévues. Le test de numéricité a servi à détecter dans le fichier, l'existence de caractères qui ne sont pas numériques et le test de complétude à vérifier si tous les items avaient été saisis, codifiés et répondus.

Dans ce chapitre, nous avons détaillé la démarche méthodologique empruntée. Il apparaît clairement que notre étude est une enquête par questionnaire. En effet, le travail a commencé par une pré-enquête dont le but était de nous assurer de la faisabilité de la recherche et de formuler les hypothèses de l'étude. Ensuite nous sommes passés à l'enquête proprement dite qui a consisté à l'étude de la population, la construction de l'échantillon et de l'instrument de la collecte des données, à l'administration du questionnaire et à l'analyse descriptive et inférentielle des données collectées. Tout ceci nous a permis d'aboutir à des résultats que nous allons analyser dans le chapitre suivant.

## CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans le présent chapitre, nous allons, dans un premier temps et pour chaque thème du questionnaire, effectuer une analyse descriptive des données collectées en nous limitant à celles qui sont essentielles pour la vérification des hypothèses. Il s'agira de traduire ces données en images visuelles à la fois concises et compréhensibles. Pour ce faire, nous construirons des tableaux à doubles entrées, des histogrammes, des graphiques. Il s'agira de soumettre les données collectées à des mesures afin de vérifier les hypothèses formulées. Enfin, nous allons, au regard des théories explicatives énoncées, de bien d'autres et de la réalité, interpréter et discuter les résultats de ces analyses.

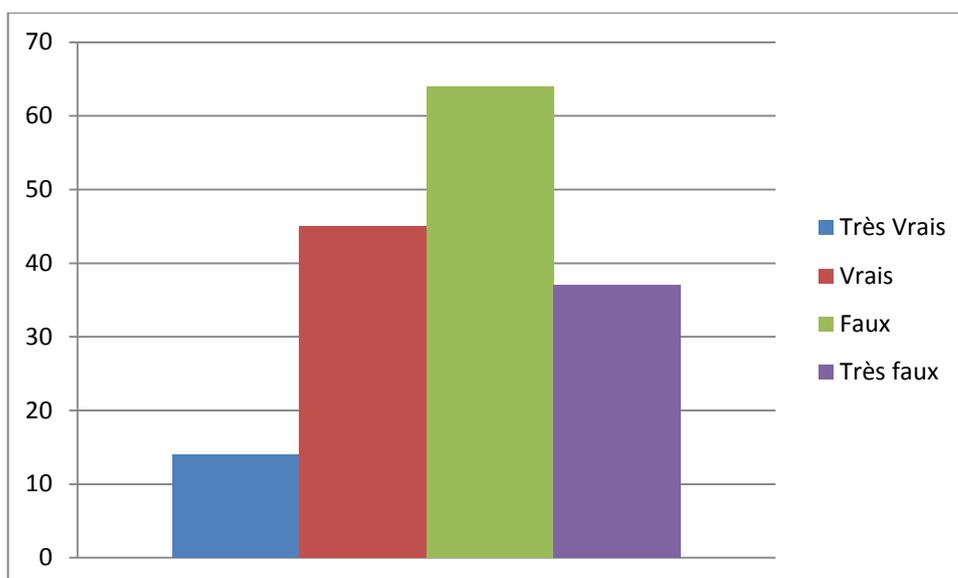
### 4.1 ANALYSE DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS

#### 4.1.1. Analyse descriptive des réponses à la question N°15

Q 15	Très Vrais		Vrais		Faux		Très faux		Total
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	
Hommes	11	4,98	11	13,44	15	12,45	15	12,45	52
Femmes	15	8,30	14	15,83	19	14,11	20	18,26	68
Total	26	13,28	25	29,27	34	26,56	35	30,71	120

**Tableau 7: Répartition des réponses des sujets à la question NO 15**

Le sujet était appelé à dire s'il se sentait toujours ou non en sécurité pendant les évaluations. Le tableau N°7 ci-dessus montre que les réponses sont inégalement réparties sur les différentes modalités. Les effectifs atteignent le pique avec les réponses négatives. En effet, 69 sujets, soit 58,93% estiment que l'opinion est fausse, alors que 51 sujets, soit 42,55% affirment le contraire ainsi que le montre l'histogramme suivant.



**Figure 5 : Histogramme des réponses à la question N° 15**

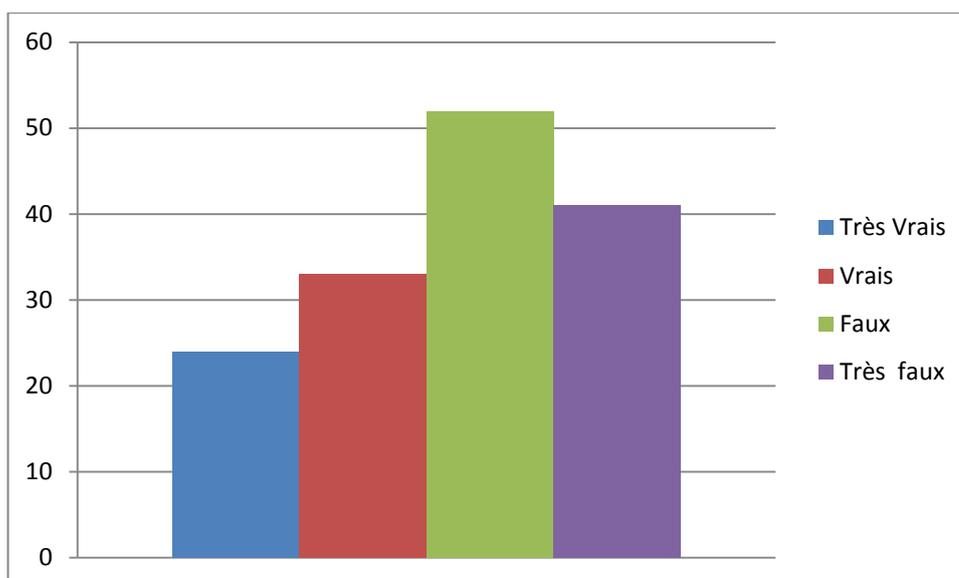
La figure N°5 ci-dessus montre que Les effectifs atteignent le pique avec les réponses négatives.

#### 4.1.2. La présentation et l'analyse descriptive des réponses à la question No 21

Q21	Très Vrais		Vrais		Faux		Très faux		Total
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	
Hommes	13	6,64	10	8,3	18	19,09	11	9,13	52
Femmes	14	7,47	16	13,28	15	16,60	23	19,09	68
Total	27	14,11	26	21,58	33	35,69	34	28,22	120

**Tableau 8: Répartition des réponses des sujets à la question NO 21**

Le sujet était appelé à dire s'il éprouve un très fort sentiment d'identité quelle que soit la situation dans laquelle il se trouve. Le tableau N° 8 ci-dessus montre que les réponses sont inégalement réparties sur les différentes modalités. Les effectifs atteignent le pique avec les réponses négatives. En effet 67 sujets soit 73,91 %, estime que l'opinion est fausse, alors que 53 sujets soit 35,69% affirment le contraire ainsi que le montre l'histogramme ci-dessous.



**Figure 6 : Histogramme des réponses à la question N° 21**

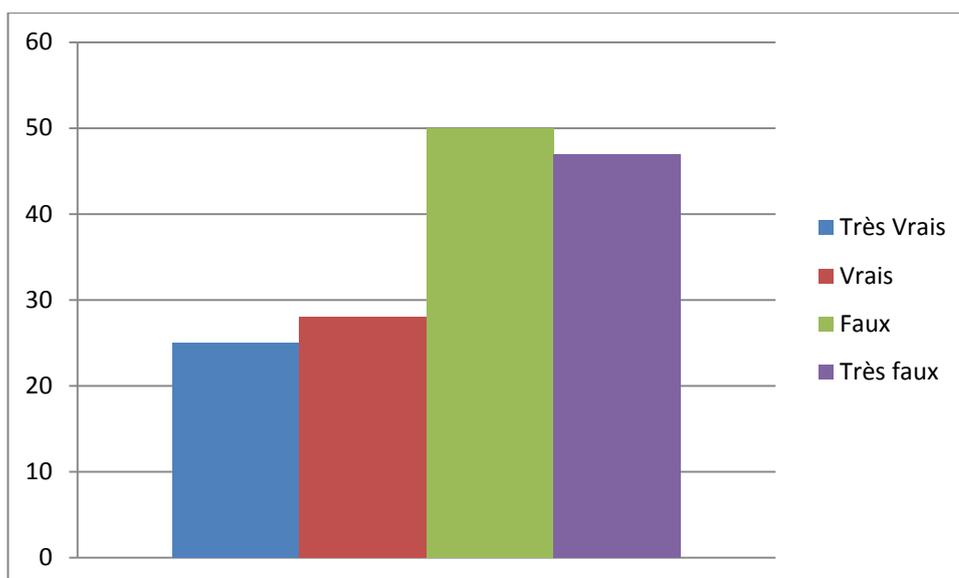
La figure N° 6 ci-dessus montre que les effectifs atteignent le pique avec les réponses négatives.

#### 4.1.3. La présentation et l'analyse descriptive des réponses à la question No 26

Q26	Très Vrais		Vrais		Faux		Très faux		Total
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	
Hommes	16	9,13	8	6,64	14	15,77	14	11,62	52
Femmes	12	5,81	13	10,79	19	19,92	24	19,92	68
Total	28	14,94	21	17,43	33	35,69	38	31,54	120

**Tableau 9: Répartition des réponses des sujets à la question NO 26**

Le sujet était appelé à dire s'il éprouve un très fort sentiment d'appartenance quelle que soit la situation dans laquelle il se trouve. Le tableau N° 8 ci-dessus montre que les réponses sont inégalement réparties sur les différentes modalités. Les effectifs atteignent le pique avec les réponses négatives. En effet, 71 sujets, soit 67,23 % des sujets estiment que l'opinion est fausse, alors que 49 sujets, soit 32,37% affirment le contraire ainsi que le montre l'histogramme ci-dessous.



**Figure 7 : Histogramme des réponses à la question N° 26**

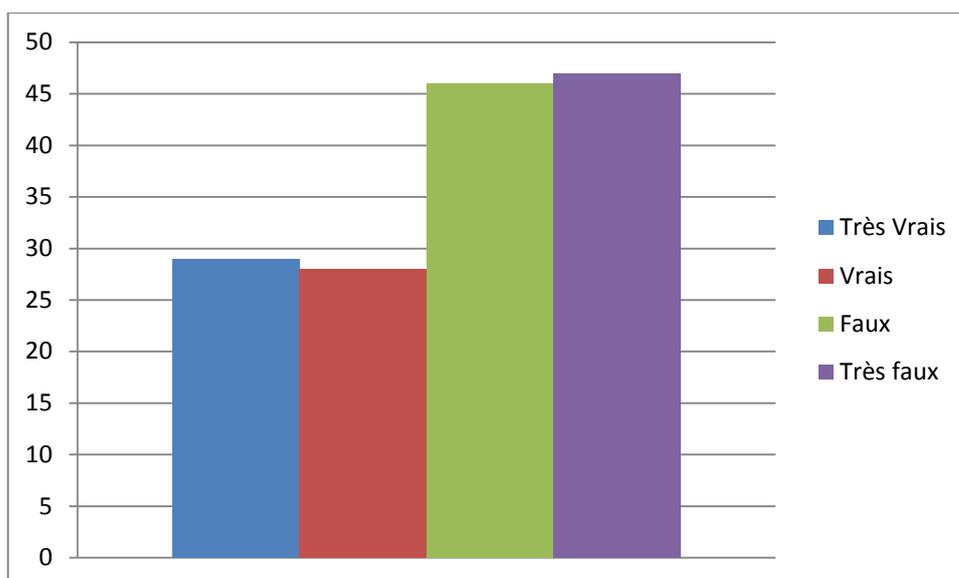
La figure N° 7 ci-dessus montre que Les effectifs atteignent le pique avec les réponses négatives.

#### 4.1.4. La présentation et l'analyse descriptive des réponses à la question No 31

Q31	Très Vrais		Vrais		Faux		Très faux		Total
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	
Hommes	10	8,30	12	18,26	20	16,60	10	8,30	52
Femmes	12	18,26	19	15,77	13	15,77	24	23,24	68
Total	22	26,56	31	33,92	33	32,37	34	31,54	120

**Tableau 10: Répartition des réponses des sujets à la question NO 31**

Le sujet était appelé à Dire s'il se considère ou non comme une personne très déterminée. Le tableau N° 10 ci-dessus montre que les réponses sont inégalement réparties sur les différentes modalités des réponses. Les effectifs atteignent le pique avec les réponses négatives. En effet, 67 sujets, soit 70,54 % des sujets estiment que l'opinion est fausse, alors que 53, soit 59,09 % affirment le contraire ainsi que le montre l'historgramme suivant :



**Figure 8 : Histogramme des réponses à la question N° 31**

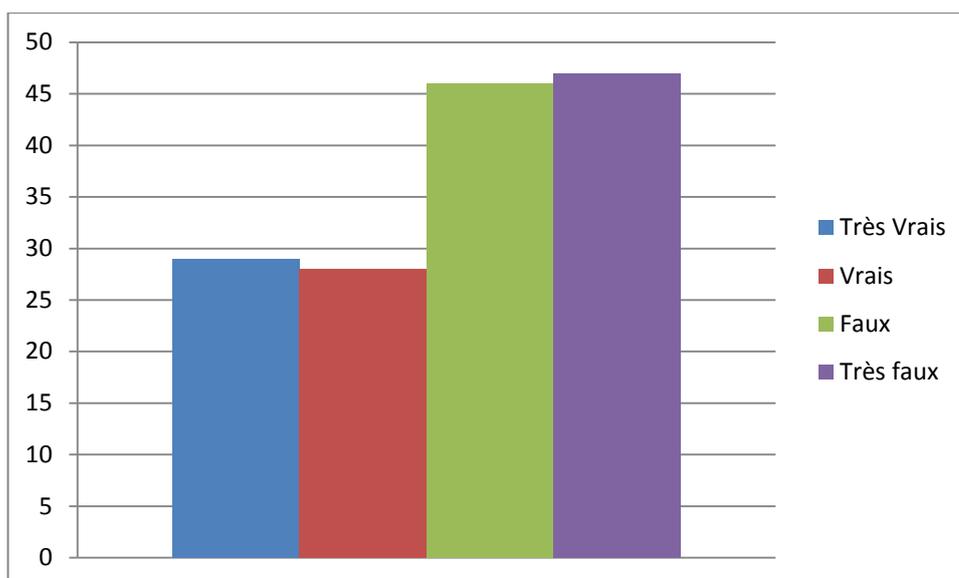
La figure N° 8 ci-dessus montre que Les effectifs atteignent le pique avec les réponses négatives.

#### 4.1.5. La présentation et l'analyse descriptive des réponses à la question No 41

Q41	Très Vrais		Vrais		Faux		Très faux		Total
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	
Hommes	10	8,30	12	18,26	22	16,60	8	8,30	52
Femmes	12	18,26	19	15,77	13	15,77	24	23,24	68
Total	22	26,56	31	34,03	35	32,37	32	31,54	120

**Tableau 11: Répartition des réponses des sujets à la question NO 41**

Le sujet était appelé à Dire s'il a le sentiment d'être compétent. Le tableau N° 11 ci-dessus montre que les réponses sont inégalement réparties sur les différentes modalités des réponses. Les effectifs atteignent le pique avec les réponses négatives. En effet, 67 sujets, soit 70,54 % des sujets estiment que l'opinion est fausse, alors que 53, soit 59,09 % affirment le contraire ainsi que le montre l'historgramme suivant.



**Figure9 : Histogramme des réponses à la question N° 41**

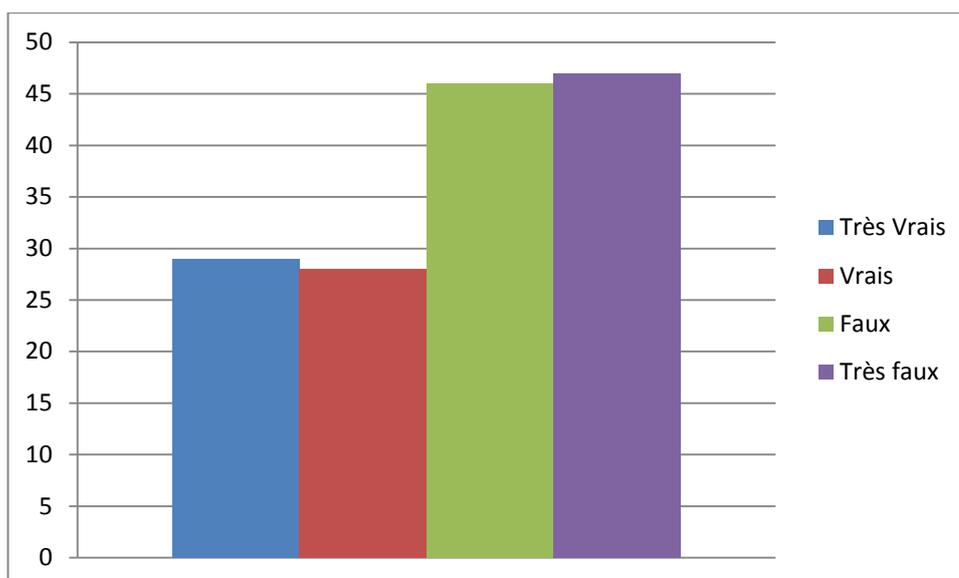
La figure N° 9 ci-dessus montre que Les effectifs atteignent le pique avec les réponses négatives.

#### 4.1.6. La présentation et l'analyse descriptive des réponses à la question No 48

Q48	Très Vrais		Vrais		Faux		Très faux		Total
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	
Hommes	10	8,30	12	18,26	22	16,60	8	8,30	52
Femmes	12	18,26	19	15,77	11	15,77	26	23,24	68
Total	22	26,56	31	34,03	33	32,37	34	31,54	120

**Tableau 12: Répartition des réponses des sujets à la question NO 48**

Le sujet était appelé à Dire s'il adopte souvent des comportements de fraude pendant les évaluations. Le tableau N° 12 ci-dessus montre que les réponses sont inégalement réparties sur les différentes modalités des réponses. Les effectifs atteignent le pique avec les réponses négatives. En effet, 77 sujets, soit 70,54 % des sujets estiment que l'opinion est fausse, alors que 43, soit 59,09 % affirment le contraire ainsi que le montre l'historgramme suivant.



**Figure 10 :** Histogramme des réponses à la question N° 48

La figure N° 10 ci-dessus montre que Les effectifs atteignent le pique avec les réponses négatives.

## 4.2 ANALYSE INFÉRENTIELLE DES DONNÉES

### 4.2.1. La vérification de l'hypothèse de recherche N°1

#### Tableau croisé

Effectif

	Vous adoptez souvent des comportements de fraudes pendant les évaluations				Total
	Très vrai	Vrai	Faux	Très faux	
Très vrai	22	4	0	0	26
Pendant les évaluations, Vrai	0	25	0	0	25
vous vous sentez toujours Faux	0	2	32	0	34
en sécurité Très faux	0	0	1	34	35
Total	22	31	33	34	120

### Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	307,344 <sup>a</sup>	9	0,000
Rapport de vraisemblance	282,903	9	0,000
Association linéaire par linéaire	113,443	1	0,000
Nombre d'observations valides	120		

a. 2 cellules (12,5%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 4,58.

### Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal      Coefficient de contingence	0,848	0,000
Nombre d'observations valides	120	

a. L'hypothèse nulle n'est pas considérée.

b. Utilisation de l'erreur standard asymptotique dans l'hypothèse nulle.

Il apparaît donc clairement que HR1 est confirmée, et qu'il existe un fort lien entre les comportements de fraudes et le sentiment de sécurité.

#### 4.2.2 La vérification de l'hypothèse de recherche N° 2

**Tableau croisé**

Effectif

		Vous adoptez souvent des comportements de fraudes pendant les évaluations				Total
		Très vrai	Vrai	Faux	Très faux	
Vous avez un très fort sentiment d'identité quelle que soit la situation dans laquelle vous vous trouvez	Très vrai	22	5	0	0	27
	Vrai	0	26	0	0	26
	Faux	0	0	33	0	33
	Très faux	0	0	0	34	34
Total		22	31	33	34	120

**Tests du Khi-deux**

	Valeur	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	322,007 <sup>a</sup>	9	0,000
Rapport de vraisemblance	303,648	9	0,000
Association linéaire par linéaire	115,270	1	0,000
Nombre d'observations valides	120		

a. 2 cellules (12,5%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 4,77.

### Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal Coefficient de contingence	0,854	0,000
Nombre d'observations valides	120	

- L'hypothèse nulle n'est pas considérée.
- Utilisation de l'erreur standard asymptotique dans l'hypothèse nulle.

Il apparaît donc clairement que HR2 est confirmée, et qu'il existe un fort lien entre les comportements de fraudes et le sentiment d'appartenance

#### 4.2.3 La vérification de l'hypothèse de recherche N° 3

##### Tableau croisé

Effectif

	Vous adoptez souvent des comportements de fraudes pendant les évaluations				Total	
	Très vrai	Vrai	Faux	Très faux		
Vous êtes toujours animé par un sentiment de fierté d'appartenir au groupe dans lequel vous évoluez	Très vrai	22	6	0	0	28
	Vrai	0	21	0	0	21
	Faux	0	4	29	0	33
	Très faux	0	0	4	34	38
Total	22	31	33	34	120	

### Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	264,002 <sup>a</sup>	9	0,000
Rapport de vraisemblance	250,477	9	0,000
Association linéaire par linéaire	108,541	1	0,000
Nombre d'observations valides	120		

a. 1 cellules (6,2%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 3,85.

### Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal                      Coefficient de contingence	,866	0,000
Nombre d'observations valides	120	

a. L'hypothèse nulle n'est pas considérée.

b. Utilisation de l'erreur standard asymptotique dans l'hypothèse nulle.

Il apparait donc clairement que HR3 est confirmée, et qu'il existe un fort lien entre les comportements de fraudes et le sentiment de fierté d'appartenir au groupe dans lequel vous évoluez

#### 4.2.4. La vérification de l'hypothèse de recherche N° 4

##### Tableau croisé

Effectif

		Vous adoptez souvent des comportements de fraudes pendant les évaluations				Total
		Très vrai	Vrai	Faux	Très faux	
Vous êtes une personne très déterminée	Très vrai	22	0	0	0	22
	Vrai	0	31	0	0	31
	Faux	0	0	33	0	33
	Très faux	0	0	0	34	34
Total		22	31	33	34	120

##### Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	360,000 <sup>a</sup>	9	0,000
Rapport de vraisemblance	329,523	9	0,000
Association linéaire par linéaire	119,000	1	0,000
Nombre d'observations valides	120		

a. 1 cellules (6,2%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 4,03.

### Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal Coefficient de contingence	0,866	0,000
Nombre d'observations valides	120	

- L'hypothèse nulle n'est pas considérée.
- Utilisation de l'erreur standard asymptotique dans l'hypothèse nulle.

Il apparaît donc très clairement que HR4 est confirmée, et qu'il existe un fort lien entre les comportements de fraude et le sentiment de détermination

#### 4.2.5. La vérification de l'hypothèse de recherche N° 5

##### Tableau croisé

Effectif

		Vous adoptez souvent des comportements de fraudes pendant les évaluations				Total
		Très vrai	Vrai	Faux	Très faux	
Vous vous considérez comme une personne très compétente dans vos études.	Très vrai	22	1	0	0	23
	Vrai	0	30	0	0	30
	Faux	0	0	33	4	37
	Très faux	0	0	0	30	30
Total		22	31	33	34	120

### Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	325,516 <sup>a</sup>	9	0,000
Rapport de vraisemblance	295,948	9	0,000
Association linéaire par linéaire	114,898	1	0,000
Nombre d'observations valides	120		

a. 1 cellules (6,2%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 4,22.

### Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal Coefficient de contingence	0,855	0,000
Nombre d'observations valides	120	

a. L'hypothèse nulle n'est pas considérée.

b. Utilisation de l'erreur standard asymptotique dans l'hypothèse nulle.

Il apparait donc très clairement que HR4 est confirmée, et qu'il existe un fort lien entre les comportements de fraude et le sentiment de compétence

Ce chapitre nous a servi à analyser les données empiriques collectées à l'aide de notre questionnaire. L'analyse descriptive, à travers les tableaux, transformé les chiffres en images pour que nous en ayons une vision plus nette, plus concise et plus significative. L'analyse inférentielle nous a permis de constater la validité de notre hypothèse générale. Mais, ces résultats sont tirés de l'échantillon. Il faut maintenant les discuter et les généraliser dans la population d'étude.

## CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

L'analyse statistique inférentielle des résultats de l'enquête nous a conduits à conclure que le développement des comportements de fraude aux évaluations à l'université de Yaoundé 1 est tributaire de l'estime de soi des étudiants. L'interprétation de ce résultat consiste notamment à l'expliquer et à le commenter à la lumière de la revue de la littérature, des théories exposées ainsi que des faits ou événements de la vie courante. La discussion quant à elle consiste en une analyse critique de la pertinence, de la valeur et de la portée de nos résultats regard de certaines théories et point de vue d'auteurs. C'est à cette tâche que nous allons nous atteler dans les lignes suivantes.

### 5.1 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.

#### 5.1.1 Interprétation de l'HR1

Selon nos statistiques, les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations dépendent du niveau du sentiment de sécurité qui les anime. En effet, selon Reasoner (1995), les étudiants qui ont un faible sentiment de sécurité sont prompts à adopter des comportements défensifs pour prévenir les agressions verbales, physiques et psychologiques que leur imposent les situations d'examen. Pour résorber ce gène, ils sont obligés de tricher ; Par contre ceux qui ont une forte estime de soi, sont détendus, sont à l'aise et présentent des comportements et attitudes qui dénotent de la confiance en soi face à des difficultés. Ils sont capables de gérer les situations stressantes.

#### 5.1.2 Interprétation de l'HR2

Selon nos résultats, les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations dépendent du niveau du sentiment d'identité de soi qui les anime. En effet, les étudiants qui ont une faible estime de soi ont une mauvaise opinion d'eux-mêmes et de leurs aptitudes. Ils doutent d'eux-mêmes, et ont le tract devant le public, et ont peur d'exprimer leurs opinions. Ce qui les pousse à la fraude. Alors que ceux qui ont un fort sentiment d'estime de soi sont fiers d'eux. Ils ont le sentiment d'être unique au monde, et se croit

capables d'obtenir l'estime des autres. Ils ont une forte propension à se valoriser en public. Aussi, évitent-ils tout comportement dégradant, notamment la fraude.

### **5.1.3 Interprétation de l'HR3**

Nous sommes parvenus aux résultats selon lesquels, les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations dépendent du niveau du sentiment d'appartenance qui les anime. En effet, les étudiants qui ont une faible estime de soi, sont timides et ont difficilement des rapports interindividuels. Ils sont immatures. Ce qui les pousse à des comportements enfantins comme la fraude. Alors que ceux qui ont un fort sentiment d'estime de soi, sont conscients de leur importance pour les autres significatifs. Ils sont empathiques et lient facilement des liens interpersonnels. En outre, ils sont fiers de leur appartenance au groupe. Aussi, ne se permettent-ils pas des comportements qui les excluent du groupe ou qui jettent l'anathème sur le groupe, comme les comportements de fraude.

### **5.1.4 Interprétation de l'HR4**

Nous sommes parvenus aux résultats selon lesquels, les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations dépendent du niveau du sentiment de détermination qui les anime. En effet, les étudiants qui ont une faible estime de soi se découragent vite face à la difficulté. Ce qui les pousse à des comportements enfantins comme la fraude. Or, ceux qui ont un fort sentiment d'estime de soi, sont de fins stratèges et planificateurs. Ils sont opiniâtres, zélés et apprennent vite et bien de leurs erreurs. Aussi, face à la difficulté, ils ne cherchent pas des solutions de facilité comme la fraude, mais au contraire essaient patiemment toutes les possibilités et stratégies connues et officielles de résolution.

### **5.1.5 Interprétation de l'HR5**

Selon nos résultats, les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations dépendent du niveau du sentiment de compétence qui les anime. En effet, les étudiants qui ont une faible estime de soi connaissent et sont habitués à l'échec scolaire. Ils manquent de confiance en eux, et en leurs capacités et potentialités intellectuelles. Aussi, sont-ils prompts à la tricherie. C'est le contraire avec ceux qui ont une forte estime de soi.

## 5.2 DISCUSSION DES RÉSULTATS

La confirmation de l'HG ne saurait faire l'unanimité si l'on considère certaines réflexions menées par des auteurs. En effet, il existe d'autres facteurs qui sont liés aux comportements de fraude, et pour lesquels l'estime de soi est impuissante. Il s'agit notamment de la peur, la paresse, l'angoisse et l'ennui, la panique, l'anxiété et les phobies. On est aussi en droit de penser que le faible sentiment d'efficacité personnel est, plus que l'estime de soi, l'une des causes de comportements de fraudes aux examens et aux évaluations.

La fraude aux examens dépend aussi des pratiques extra-universitaires « déviantes ». En effet, l'intensité de la tricherie augmente avec la pratique de certaines activités extra-universitaires. Cette hypothèse semble être confortée par l'examen des loisirs des étudiants : 79,5 % des étudiants ayant participé à une ou plusieurs soirées étudiantes dans le mois précédent l'enquête déclarent avoir triché contre 63,5 % pour ceux qui ne s'y sont pas rendus. Peut-être faut-il y voir ici l'expression d'un style de vie davantage organisé autour de la vie estudiantine que de la vie studieuse (Grignon et Gruel, 1999). Il s'agit alors pour eux de compenser le « manque de temps » et/ou le « désintérêt » pour certaines matières par la fraude aux examens.

Au cours des dernières décennies, l'insuffisance des ressources allouées aux universités d'Afrique subsaharienne a eu pour corollaire la détérioration des conditions de travail des enseignants et des conditions d'étude des étudiants. Cela se caractérise en l'occurrence par la dégradation des infrastructures, le manque d'enseignants et les effectifs pléthoriques dans les salles de cours et les amphithéâtres (Feudjio, 2009 ; Makosso, 2006 ; Tchouata, 2009 ; UNESCO, 2008). Ces caractéristiques prédisposent lesdites institutions à l'expansion de la fraude aux examens redoutée au sein des universités. En outre, les études de Crittenden, Hanna et Peterson (2009) révèlent que les étudiants qui mènent leurs études dans des sociétés très corrompues sont plus enclins à la triche académique que ceux vivant dans les sociétés moins corrompues.

Ainsi, selon une étude menée par Ekambi (2003 : 56) auprès des étudiants des universités camerounaises, il ressort que « certains interviewés estiment à 75 % la proportion des étudiants contactés pour participer à une fraude par des "intermédiaires" et à 50 % celle des participants à la fraude ». Dans la même perspective, neutre recherche menée par Tchouata (2009). À l'Université de Yaoundé I montre que 60,8 % des étudiants enquêtés estiment que la pratique de la fraude est élevée dans cette institution universitaire et 94

enquêtés sur 296 croient que de 50 à 90 % de leurs camarades trichent au cours des examens sans se faire identifier.

Les étudiants de l'ENS seraient plus motivés par les buts de performance (qui poussent à essayer d'être meilleurs ou à gagner) que les buts de maîtrise (qui poussent les individus à étudier, à approfondir leurs connaissances, à essayer de maîtriser les tâches qui leur sont données). Face à une tâche d'apprentissage, un individu peut adopter différents types de buts. Les buts de performance (encore appelés buts de compétence relative ou buts d'implication dans l'ego) correspondent au désir de faire preuve de compétences, soit en essayant d'être meilleur que les autres, soit en essayant d'éviter d'être moins bon que les autres. Les buts de maîtrise (encore appelés buts d'apprentissage ou buts d'implication dans la tâche) correspondent, par contre, à la volonté d'apprendre ou d'augmenter son niveau de connaissance (Butera et Darnon, 2006). Comme le notent Bowen, Chouinard et Janosz (2004), le type de buts d'accomplissement poursuivis par les apprenants est assorti de processus cognitifs ayant des conséquences cognitives, affectives et comportementales. Ainsi, la motivation par les buts de performance, issue de l'esprit de compétition en milieu scolaire, peut être accompagnée des effets délétères sur le processus d'apprentissage. Le désir de gagner aurait pour corollaire l'apparition de comportements antisociaux tels que la tricherie au cours des examens.

### **5.3. LES LIMITES DE L'ÉTUDE ET PERSPECTIVES**

Malgré toutes les précautions prises, nous avons rencontré les difficultés qui ont limité notre travail. Ce sont notamment les difficultés : d'ordre conceptuel, méthodologique et des difficultés d'ordre de faisabilité.

En ce qui concerne les difficultés d'ordre conceptuel, l'étude de nos concepts ne peut faire l'unanimité au regard de leurs caractères polysémiques. En outre, nous avons négligé certains facteurs déterminants de notre étude, notamment les effectifs pléthoriques, le manque des manuels scolaires.

Sur le plan méthodologique, la taille de notre population accessible semble trop petite. Nous avons eu beaucoup de difficultés à atteindre la population accessible à cause des emplois de temps compliqués. Aussi, la taille de l'échantillon s'est trouvée réduite. Il aurait fallu étendre notre étude sur toute la population estudiantine. Enfin, l'étude a nécessité tout un matériel dont certains nous ont fait défaut (moyen de locomotion, rendez-vous manqués, certains étaient affectés).

Ces difficultés révèlent la nécessité d'approfondir notre étude non seulement par une extension dans le temps et dans l'espace, mais aussi et surtout en prenant en compte d'autres facteurs, notamment : la numérisation des évaluations, la lutte contre les difficultés psychologiques comme le stress, la peur, l'anxiété, les angoisses, les phobies, etc. Tous ces facteurs peuvent générer des études futures, d'où le caractère féconde de notre travail.

#### **5.4. QUELQUES PROPOSITIONS A MONSIEUR LE DOYEN DE LA FSE POUR RESOUDRE LE PROBLEME DE LA FRAUDE PENDANT LES EVALUATIONS**

##### **❖ Sur la fraude**

Pour résoudre le problème de fraude au sein de votre établissement, nous vous proposons monsieur le doyen de :

- créer un code de conduite éthique en élaborant un document définissant les valeurs et les principes de l'établissement ;
- former les enseignants et le personnel en les sensibilisant aux risques de fraude et aux moyens de la prévenir ;
- établir des procédures de surveillance en mettant en place des mécanismes de contrôle pour détecter les comportements suspects ;
- utiliser des méthodes d'évaluation variées : combiner évaluations écrites, orales et pratiques ;
- changer régulièrement les formats d'évaluations : éviter les modèles répétitifs ;
- promouvoir la transparence en rendant les informations sur les évaluations et les résultats accessibles aux étudiants ;
- organiser des ateliers sur l'intégrité académique en sensibilisant les étudiants sur les conséquences de la fraude ;
- réaliser des audits réguliers en évaluant l'efficacité des mesures, collecter les retours des enseignants et des étudiants, identifier les zones d'améliorations ;
- appliquer les sanctions de manière cohérente : éviter les traitements différenciés, informer les étudiants sur les risques de la fraude.

##### **❖ Sur l'estime de soi**

Pour booster l'estime de soi des étudiants au sein de votre établissement, nous vous proposons monsieur le doyen de :

- créer un service de coaching personnel en aidant les étudiants à définir leurs objectifs ;
- organiser des événements culturels et sportifs : promouvoir la diversité et l'inclusion ;
- organiser des ateliers de développement personnel en gestion du stress, confiance en soi etc... ;
- promouvoir les activités extrascolaires ;
- créer un système de récompense pour les réalisations académiques et personnelles : organiser des cérémonies de remise de prix, valoriser les réussites ;
- créer des espaces de détente et de relaxation pour aider les étudiants à gérer le stress
- inviter des conférenciers motivants qui peuvent inspirer les étudiants ;
- former les enseignants pour identifier les signes de faibles estimes de soi, à donner des retours constructifs et aider les étudiants à progresser
- créer les liens entre les enseignants et les étudiants en favorisant la communication ;

## CONCLUSION GÉNÉRALE

La présente recherche a été subdivisée en cinq chapitres. Le premier a concerné la « problématique générale de l'étude ». Il révèle que le problème principal de recherche est la recrudescence des comportements de fraudes chez les étudiants notamment lors des évaluations. Les causes se sont avérées très nombreuses. On compte parmi elles, l'estime de soi. Mais ce point de vue soulève une vive et incommode polémique entre divers acteurs de l'éducation. Face à l'embarras suscité par cette discussion, nous nous sommes posé la question principale de recherche de savoir si les comportements de fraude manifestés par les étudiants pendant les évaluations sont effectivement tributaires de leur estime de soi. Cette question a révélé l'objectif principal qui était de vérifier l'existence et surtout la pertinence d'un lien de contingence entre les comportements de fraude et l'estime de soi. Une telle étude nous a semblé intéressante parce qu'elle peut, sur le plan pratique, permettre de fluidifier l'organisation des examens et concours dans les universités. Sur le plan théorique elle permettra de savoir si l'estime de soi de Karl Roger trouve une validité dans notre contexte d'étude.

Dans le deuxième chapitre, il a été question de parcourir de manière critique et succincte la revue de la littérature relative à notre sujet pour prendre connaissance de l'état de la question dans les discussions animées par les spécialistes et de leurs points de vue. Aussi, avons-nous commencé par une clarification sémantique des principaux concepts utilisés. Ensuite nous avons effectué une recension des écrits portant sur la thématique examinée. Nous avons enfin présenté les théories qui expliquent nos hypothèses et notre orientation de recherche.

Le troisième chapitre nous a servi de cadre pour présenter la méthodologie de l'étude. Selon nos résultats, la démarche choisie pour ce travail est la démarche hypothéticodéductive, la méthode d'investigation, l'enquête et, ayant comme outil de collecte des données empiriques le questionnaire. Cette enquête est effectuée sur un échantillon représentatif de 120 étudiants de Master 1 de la faculté des sciences de l'éducation de l'université de Yaoundé 1.

Le quatrième chapitre et le cinquième nous ont respectivement aidé à analyser les données empiriques collectées, à les discuter et à les interpréter. Au terme de ces analyses, toutes nos hypothèses de recherche ont été confirmées, ce qui nous a amené à confirmer toutes nos hypothèses de recherche et, par conséquent, notre hypothèse générale.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Andre, C. et Lelord, F. (1999). *L'estime de soi : S'aimer pour mieux vivre avec les autres*, Paris, Odile Docob.
- Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, Montréal, Centre éducatif et culturel inc.
- Bandura, A. (1996). *L'apprentissage social*, Liège, Mardaga.
- Bardin, L. (1991). *L'analyse de contenu*, Paris, P.U.F.
- Becker, H. (1985). *Outsider*, Paris, A.M. Métailié.
- Belinga Bessala, S. (2013). *Didactique et professionnalisation des enseignants*, Edition revue et augmentée, Yaoundé, Edition Clé.
- Bipoupout, J.C. (2015). *La tricherie en milieu scolaire en Afrique : quels enjeux ?* Paris, l'Hamattan.
- Bize, P. R. Goguelin, P. et Carpentier, R. (1967). *Le penser efficace, tome II. La problématique*, Paris, Société d'Édition d'Enseignement Supérieure.
- Bourcet, C. (1994). *Évaluation de soi, climat familial et adaptation scolaire à l'adolescence, thèse de doctorat de psychologie*, Université René Descartes, Sorbone Paris.
- Braden, N. (1995). *Les six clés de la confiance en soi*, Paris, Édition J'ai lu.
- Branden, N. (2011). *L'estime de soi, une force positive : un regard sur notre ressource psychologique la plus importante*, Québec, Édition « j'ai lu »
- Buteva, F. Darmon, C. Buchs, C. et Muller, D. (2006). *Les méfaits de la compétition : comparaison sociale et focalisation dans l'apprentissage*, Dans R.V. Joule et P. Huget (dir.), *Bilans et perspectives en psychologie sociale*, tome 1, P.15-44.
- Chilland, C. (1992). *L'entretien clinique*, Paris, PUF.

- Chorinard, R., Achambault, J. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*, Montréal : Gaetan Morin.
- Coopersmith, S. (1984). *Manuel d'inventaire d'estime de soi de Coopersmith*, Paris, éditions du centre de psychologie appliquée.
- Crittenden, L. Hanna, R.C. et Peterson, R.A. (2009). *The Cheating Culture: A Global Societal Phenomenon*, *Business Horizons*, 52(4), 337-346.
- De Landsheere, G. (1992). *L'éducation et la formation*, Paris, PUF
- Duclos, G. (2000). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Collection Parents, Edition le magazine de l'Hôpital Ste Justine.
- Ekambi, M.J. (2003). *Les étudiants, la vie, l'amour et les études*, *African Studies Review*, 46(2), 37-60.
- Feudjo, Y. B. D. (2009). *L'adoption du « Système LMD » par les universités du Cameroun : enjeux, contraintes et perspectives*, *Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, 7(1et2) ; p.141-157.
- Frickey, A. (2000). *La scolarisation des étudiants débutants*, les dossiers de l'évaluation statistique, no 115, p.45-51.
- Goumaz, O. (1991). *Enseignant-Enseigné : une estime réciproque*, Genève, édition des sables.
- Graves, S. M. (2008). *Student cheating habits: A Predictor of Work Place Deviance*, *Journal of diversity managements*, 3 (1), p.15-22.
- Guibert, P. et Michaud, C. (2009). *Les facteurs individuels et contextuels de la fraude aux examens universitaires*, *Revue française de pédagogie*, 169(4), 43-52.
- Hadji, Ch. (1990). *Évaluation, les règles du jeu*, ESF.
- Hallack, J. et Poisson, M. (2009). *Écoles corrompues, Universités corrompues : que faire ?* Paris, Unesco.

- Hammel, M., Blanchet, L. et Martin, C. (2001). *Nous serons vieux : les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire*, Quebec, les publications du Quebec.
- Hoge, D. R. Smit, E. K. et Hanson, S. L. (1990). *School Experiences Predicting Changes in Self-esteem of Sixth and Seventh Grade Students*, Journal of educational psychology, vol 82, N°117p.127.
- Houston, J. (1978). *Curvilinear Relationships Among Anticipated Success, Cheating Behavior, Temptation to Cheat and Perceived Instrumentality of Cheating*, Journal of educational psychology, vol. 70, no 5, p.758-762
- Itong à Goufan, E. (2024). *Les phases transdisciplinaires de la recherche en sciences humaines et sociales par l'exemple*, Vilinius : Edition Universitaires Européennes.
- Itong à Goufan, E. (2019). *La pédagogie du développement et de l'intégration des compétences : Historique, Théories et pratiques*, Douala : Éditions Cheick Anta Diop.
- Lahire, B. (1997). *Les manières d'étudier*, Paris, La documentation française.
- Lembert, E., Hogan, N. et Barton, S. (2003). *Collegiate Accademic Dishonesty Revisited: What Have They Done, How Often Have They Done it, Who Does it, and Why Did They do it*, Electronic Journal of sociology, no 3, p. 45-55.
- Lemert, E. (1967). *Human Deviance, Social Problems and Social Control*, Englewood Clifts, Patience Hall.
- Lescarret, O. (1997). *Pratiques familiales, estime de soi et compétences cognitives*, Université de Toulouse, Rapport terminal, convention d'étude n°93227. Ministère de l'éducation Nationale.
- Likert, R. (1961). *New Patterns of Management*, New-York, Mc GrawHill.
- Mace, G (1982). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*, 2<sup>ème</sup> éd. Bruxelles, De Boeck-University.

- Makosso, B. (2006). *La crise de l'enseignement supérieur en Afrique francophone : une analyse pour les cas du Burkina Faso, du Cameroun, du Congo et de la Cote D'ivoire*, Revue de l'enseignement supérieur en Afrique, 4(1), 69-86.
- Marchand, P. (2008). *La fraude au baccalauréat est aussi Vielle que le diplôme : 200 ans*, La voix du Nord, juin
- Marsh, H. W., Smith, I. D. et Barnes, J. B. et Butler, S. (1983). *Self-concept: Reliability, Stability, Dimensionality, Validity and the Measurement of Change*; Journal of Educational Psychology, 75, P. 772-790.
- Mc.Cabe, D. et Trevino, L. (1993). *Academic Dishonesty: Honor Codes and Other Contextual Influences*, Journal of higher education, vol. 64? No 5, p. 522-538
- Mc. Cabe, D., Trevino, L. et Butterfield, K. (2001). *Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research*, Ethics and behavior, vol. 11, no 3, p. 219-231
- Merikaga, H. (2010). *L'histoire romaine dans les universités africaines : passer les examens sans fraude*, Paris France : l'Harmattan.
- Michaud, C. (2004). *L'évaluation de la réussite universitaire*, in M-F, Bonnet (coord.) : *Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, l'Harmattan.
- Mucchielli, R. (1985), *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale, connaissance du problème*, 8e édition. Paris, Les Éditions E. S.F-Entreprise Moderne d'Édition et Librairies Techniques.
- Nonis, F. et Swift C. (2001). *An Examination of the Relationship Between Academic Dishonesty and Workplace Dishonesty: A Multicaupus Investigation*, Journal of educational for business, 77(2), 69-77.
- Oubrayrie, N. ; De leonardis, M. et Safout, C. (2001). *Un outil pour l'évaluation de l'estime de soi chez l'adolescent*, Université de Toulouse, Revue européenne de psychologie appliquée, 4è Tom, vol. 44, n°4, P. 309-317.
- Perraton, N. et Bonenfant, M. (2001). *La rue : entre la règle et la tricherie*, Quebec, PUQ.

- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*, 2ème éd., Paris, Dunod.
- Reasoner, W. R. (1982). *Building self-esteem*. Santa Cruz, Educational and training services.
- Reasoner, W. R. (1995). *Comment développer l'estime de soi*, Canada, éditions Psychométries.
- Richard, J.F. (1999). *Statistique descriptive et inférence statistique : Cours de Psychologie, Tome 4, Mesure et analyse*, Paris, Dunod.
- Taylor, R. L. et Hamilton, J. C. (1997). *Preliminary Evidence for the Role of Self-Regulatory Processing in Sensation Seeking. Anxiety, stress and coping*, n°10, p.351-375.
- Tchouata, F.C. (2009). *Déterminants sociocognitifs du locus de contrôle et attitudes des étudiants vis-à-vis de la tricherie pendant les examens*, Mémoire de DEA, Université de Yaoundé I, Cameroun.
- Tchouata, F. C. Lmago, M.F. et Singo Njabo, C.R. (2014). *Fraude aux examens et formation des enseignants : le cas de l'École Normale de Yaoundé, Formation et profession*, 22(3), p.48-62.
- UNESCO (2008). *Réforme de l'enseignement supérieur en Afrique : éléments de cadrage*, Dakar : UNESCO.
- Whitley, B. (1998). *Factors Associated with Cheating a Wrong College Students, A Review Research on Higher Education*, n°3, p.235-275.
- Wylie, R.C. (1974). *The Self-concept, Review of Methodological Considerations and Measuring Instrument*, vol1 Lincoln, University of Nebraska Press.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>ii</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX .....</b>	<b>iii</b>
<b>LISTE DES FIGURES.....</b>	<b>iv</b>
<b>LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....</b>	<b>v</b>
<b>SOMMAIRE .....</b>	<b>vi</b>
<b>RESUME.....</b>	<b>vii</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>viii</b>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE .....</b>	<b>1</b>
<b>PREMIÈRE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE DE L'ÉTUDE .....</b>	<b>2</b>
<b>CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE DE L'ÉTUDE.....</b>	<b>3</b>
1.1 CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE.....	3
1.1.1 Contexte de l'étude .....	3
<b>Quelques cas de fraude pendant les évaluations en la faculté des sciences de l'éducation .....</b>	<b>3</b>
<input type="checkbox"/> <b>Conseil de discipline du 18 Juillet 2022.....</b>	<b>3</b>
La session normale des examens de Master1 dans l'ensemble c'est très bien déroulé sur le plan organisationnel ; toutefois nous déplorons malheureusement 06 manquements à l'éthique universitaire .....	3
1.1.2 Justification de l'étude .....	7
1.2 FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME DE L'ÉTUDE.....	9
1.3 PROBLÉMATIQUE SPÉCIFIQUE DE L'ÉTUDE .....	11
1.4. QUESTIONS DE RECHERCHE DE L'ÉTUDE.....	13
1.4.1 Question principale .....	13
1.4.2. Questions spécifiques de l'étude.....	14
1.5.1 L'hypothèse générale de l'étude .....	14
1.5.2 Les hypothèses de recherche.....	14
1.6 OBJECTIFS DE L'ÉTUDE.....	15
1.6.1 Objectif principal .....	15
1.6.2. Objectifs spécifiques de l'étude. ....	15
1.7. INTÉRÊT DE L'ÉTUDE .....	15
1.8 DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE .....	15
1.8.1. Délimitations thématiques .....	15
1.8.2. Délimitations géographiques .....	16
1.8.3. Délimitation temporelle .....	16

<b>CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE</b> .....	17
.....	17
2.1. ANALYSE CRITIQUE DES CONCEPTS-CLÉS DE L'ÉTUDE.....	17
2.1.1 L'estime de soi.....	17
2.1.2 La fraude et comportement de fraude .....	18
2.1.3 La situation d'évaluation.....	21
2.2 REVUE DE LA LITTÉRATURE .....	21
2.2.1 État des lieux sur l'estime de soi.....	21
<b>2.2.1.1 Les caractéristiques et modalités de l'estime de soi</b> .....	21
<b>2.2.1.2 L'estime de soi et la santé de l'adolescent</b> .....	23
<b>2.2.1.3 L'influence des enseignants sur l'estime de soi du jeune</b> .....	23
<b>2.2.1.4 L'estime de soi et la prise de risque</b> .....	24
<b>2.2.1.5 Les bienfaits d'une basse estime de soi</b> .....	24
<b>2.2.1.6 Le sentiment d'efficacité personnel (SEP), le développement personnel et l'estime de soi</b> .....	26
2.2.2 État des lieux sur la fraude aux examens .....	29
<b>2.2.2.1 La fraude aux examens : bannissement et explications</b> .....	29
<b>2.2.2.1 les facteurs individuels et contextuels de la fraude aux examens universitaires</b> .....	30
2.2.2.2 Mesure des pratiques de tricherie scolaire et universitaire .....	33
<b>2.2.2.3 Effets des caractéristiques individuelles et des expériences de tricherie scolaire</b> .....	33
2.3 THÉORIE EXPLICATIVE .....	37
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE DE L'ÉTUDE	40
.....	40
<b>CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE</b> .....	41
3.1 DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE .....	41
3.2 RAPPEL ET OPÉRATIONNALISATION DE L'HYPOTHÈSE GÉNÉRALE .....	41
3.2.1 Rappel de l'hypothèse générale .....	41
<b>3.3. TYPE D'ÉTUDE</b> .....	58
<b>3.4. SITE DE L'ÉTUDE</b> .....	58
<b>3.4.1 Organisation de l'université de Yaoundé 1</b> .....	59
3.4.1.2 <i>L'organisation académique</i> .....	60
<b>3.4.1.3 Organisation pédagogique</b> .....	64
3.4.1.3.1 <i>Organisation des procédures</i> .....	64
3.4.2 Stratégie Universitaire.....	68
3.4.3 Système de contrôle des connaissances et d'évaluation .....	69
3.5. L'enquête.....	73
3.5.1 La pré-enquête et l'enquête.....	73

3.5.2. La population de l'étude .....	75
<b>3.5.2.1 Univers de l'étude</b> .....	75
<b>3.5.2.2 Population mère</b> .....	75
<b>3.5.2.3. Population accessible</b> .....	75
3.5.3. L'échantillonnage et l'échantillon .....	77
3.5. 4 L'instrument de la collecte des données .....	80
3.5.5. Le pré-test ou la validation du questionnaire .....	80
<b>3.5.5.1 la validation externe du questionnaire</b> .....	80
<b>3.5.5.2 Validation interne du questionnaire</b> .....	81
3.5.6 L'administration du questionnaire .....	86
3.5.7La procédure d'analyse des données.....	86
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	87
4.1 ANALYSE DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS.....	87
4.1.1. Analyse descriptive des réponses à la question N°15 .....	87
4.1.2. La présentation et l'analyse descriptive des réponses à la question No 21 .....	88
4.1.3. La présentation et l'analyse descriptive des réponses à la question No 26 .....	89
4.1.4. La présentation et l'analyse descriptive des réponses à la question No 31 .....	90
4.1.5. La présentation et l'analyse descriptive des réponses à la question No 41 .....	91
4.1.6. La présentation et l'analyse descriptive des réponses à la question No 48 .....	92
4.2 ANALYSE INFÉRENTIELLE DES DONNÉES .....	93
4.2.1. La vérification de l'hypothèse de recherche N°1.....	93
4.2.2 La vérification de l'hypothèse de recherche N° 2.....	94
4.2.3 La vérification de l'hypothèse de recherche N° 3.....	96
4.2.4. La vérification de l'hypothèse de recherche N° 4.....	98
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	101
5.1 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	101
5.1.1 Interprétation de l'HR1 .....	101
5.1.2 Interprétation de l'HR2 .....	101
5.1.3 Interprétation de l'HR3 .....	102
5.1.4 Interprétation de l'HR4 .....	102
5.1.5 Interprétation de l'HR5 .....	102
5.2 DISCUSSION DES RÉSULTATS .....	103
5.3. LES LIMITES DE L'ÉTUDE ET PERSPECTIVES .....	104
<b>5.4. QUELQUES PROPOSITIONS A MONSIEUR LE DOYEN DE LA FSE POUR RESOUDRE LE PROBLEME DE LA FRAUDE PENDANT LES EVALUATIONS</b> .....	105
CONCLUSION GÉNÉRALE .....	107
.....	113
ANNEXES .....	117
Annexe 1 : Questionnaire .....	ix

<b>Annexe 2 : Test du khi carré.....</b>	<b>xiii</b>
<b>Annexe 3 : Quelques exemples de cas de fraude pendant les évaluations en la faculté des sciences de l'éducation .....</b>	<b>xiv</b>
<b>Conseil de discipline du 18 Juillet 2022 .....</b>	<b>xiv</b>
<b>Annexe 4 : autorisation de recherche .....</b>	<b>xvi</b>
<b>Annexe 5 : autorisation de stage.....</b>	<b>xvii</b>
<b>Annexe 6 : Demande de consultation des archives des conseils de disciple .....</b>	<b>xviii</b>



**ANNEXES**

## Annexe 1 : Questionnaire

Bonjour Madame /Monsieur

Ce questionnaire qui vous est distribué est rédigé à des fins uniquement académiques. En effet, nous sommes des étudiants de 5<sup>ème</sup> année à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé 1. Nous nous intéressons aux comportements de fraudes manifestés par les étudiants pendant les évaluations et à leur estime de soi.

En vous garantissant l'anonymat, nous vous prions de bien vouloir le remplir en mettant tout simplement une croix dans la case qui correspond à votre réponse ou à votre jugement à la question posée ou l'opinion exprimée.

### IDENTIFICATION DE L'ENQUÊTÉ

N <sup>o</sup> de l'item	Formulation de l'item	Réponses				
1	Vous êtes du genre	Masculin			Féminin	
2	Votre âge se situe entre	15-20 ans	20-25 ans	25-30 ans	30 -35	35 ans et plus
3	Votre statut matrimonial est	Marié		Célibataire	Divorcé	Veuf
4	Votre statut universitaire est	Nouveau		Anciens		
5	Votre statut social est	Fonctionnaire	Homme d'affaire	Sans emploi		

**ESTIME DE SOI**

N <sup>o</sup>	Items	Réponses			
		Très vrai	Vrai	Faux	Très faux
6	Vous ressentez partout une paix intérieure quel que soit le lieu où vous vous trouvez ou la situation que vous vivez				
7	Vous vous sentez toujours en harmonie avec les autres significatifs				
8	Vous vous sentez toujours à l'aise face aux autres significatifs				
9	Confronté à n'importe quelle situation, vous restez toujours très détendu				
10	Vous êtes toujours animé par un sentiment de bien-être partout où vous vous trouvez				
11	Confronté à n'importe quelle situation, vous restez toujours serein				
12	Confronté à n'importe quelle situation, vous restez toujours calme				
13	Confronté à n'importe quelle situation, vous restez toujours tranquille				
14	Vous êtes rarement stressé quelle que soit le problème auquel vous êtes confronté				
15	Pendant les évaluations, vous vous sentez toujours en sécurité				
16	Vous vous connaissez parfaitement bien				
17	Vous éprouvez toujours le besoin de préserver votre fierté personnelle ou votre personnalité				
18	Vous éprouvez toujours le besoin de vous différencier des autres				
19	Vous éprouvez toujours le besoin d'être positivement apprécié par les autres significatifs				
20	Vous éprouvez toujours le besoin de vous valoriser en				

	public				
21	Vous avez un très fort sentiment d'identité quelle que soit la situation dans laquelle vous vous trouvez				
22	Vous avez toujours conscience de votre importance dans le groupe dans lequel vous évoluez				
23	Vous avez toujours conscience de votre place dans le groupe dans lequel vous évoluez				
24	Vous ressentez facilement de l'empathie pour les autres				
25	Vous liez facilement des relations interpersonnelles				
26	Vous êtes toujours animé par un sentiment de fierté d'appartenir au groupe dans lequel vous évoluez				
27	Vous êtes une personne très opiniâtre				
28	Vous une personne très zélée				
29	Vous une personne très volontaire				
30	Vous une personne très hardie				
31	Vous êtes une personne très déterminée				
32	Vous éprouvez toujours le besoin de réalisation de soi				
33	Vous éprouvez toujours le besoin de planifier vos activités				
34	Face à une situation, vous élaborez toujours une stratégie pour la solutionner				
35	Vous êtes une personne très téméraire				
36	Vous avez toujours conscience de votre efficacité,				
37	Vous êtes toujours certain de vos capacités				
38	Vous avez toujours conscience de votre pouvoir				
39	Vous avez toujours conscience de votre force				
40	Vous avez toujours conscience de vos responsabilités				
41	Vous vous considérez comme une personne très compétente dans vos études.				

## FRAUDE AUX ÉVALUATIONS

42	Pendant les évaluations vous utiliser souvent votre téléphone portable pour recharger les réponses aux questions qui vous sont posées				
43	Pendant les évaluations vous utiliser souvent des bouts de papiers ou « cartouches » pour échanger des informations avec vos camarades				
44	Pendant les évaluations vous communiquez oralement avec vos camarades pour échanger des informations				
45	Pendant les évaluations vous formez des groupes pour le travail en commun				
46	Pendant les évaluations vous utiliser souvent des documents et autres ouvrages pour chercher les réponses aux questions qui vous sont posées				
47	Pendant les évaluations vous monnayez des épreuves avec vos enseignants				
48	Vous adoptez souvent des comportements de fraudes pendant les évaluations				

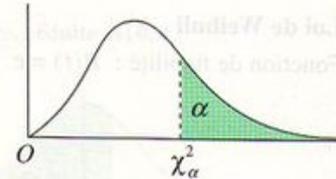
Merci pour votre participation

## Annexe 2 : Test du khi carré

Table de distribution de  $\chi^2$  (loi de K. Pearson)

La table donne la probabilité  $\alpha$ , en fonction du nombre de degrés de liberté  $\nu$ , pour que  $\chi^2$  égale ou dépasse une valeur donnée  $\chi^2_\alpha$

$$\alpha = P(\chi^2 \geq \chi^2_\alpha)$$



$\nu$	$\alpha = 0,990$	$\alpha = 0,975$	$\alpha = 0,950$	$\alpha = 0,900$	$\alpha = 0,100$	$\alpha = 0,050$	$\alpha = 0,025$	$\alpha = 0,010$	$\alpha = 0,001$
1	0,0002	0,0010	0,0039	0,0158	2,71	3,84	5,02	6,63	10,83
2	0,02	0,05	0,10	0,21	4,61	5,99	7,38	9,21	13,82
3	0,12	0,22	0,35	0,58	6,25	7,81	9,35	11,34	16,27
4	0,30	0,48	0,71	1,06	7,78	9,49	11,14	13,28	18,47
5	0,55	0,83	1,15	1,61	9,24	11,07	12,83	15,09	20,52
6	0,87	1,24	1,64	2,20	10,64	12,59	14,45	16,81	22,46
7	1,24	1,69	2,17	2,83	12,02	14,07	16,01	18,47	24,32
8	1,65	2,18	2,73	3,49	13,36	15,51	17,53	20,09	26,13
9	2,09	2,70	3,33	4,17	14,68	16,92	19,02	21,67	27,88
10	2,56	3,25	3,94	4,87	15,99	18,31	20,48	23,21	29,59
11	3,05	3,82	4,57	5,58	17,27	19,67	21,92	24,72	31,26
12	3,57	4,40	5,23	6,30	18,55	21,03	23,34	26,22	32,91
13	4,11	5,01	5,89	7,04	19,81	22,36	24,74	27,69	34,53
14	4,66	5,63	6,57	7,79	21,06	23,68	26,12	29,14	36,12
15	5,23	6,26	7,26	8,55	22,31	25,00	27,49	30,58	37,70
16	5,81	6,91	7,96	9,31	23,54	26,30	28,84	32,00	39,25
17	6,41	7,56	8,67	10,08	24,77	27,59	30,19	33,41	40,79
18	7,01	8,23	9,39	10,86	25,99	28,87	31,53	34,80	42,31
19	7,63	8,91	10,12	11,65	27,20	30,14	32,85	36,19	43,82
20	8,26	9,59	10,85	12,44	28,41	31,41	34,17	37,57	45,32
21	8,90	10,28	11,59	13,24	29,61	32,67	35,48	38,93	46,80
22	9,54	10,98	12,34	14,04	30,81	33,92	36,78	40,29	48,27
23	10,20	11,69	13,09	14,85	32,01	35,17	38,08	41,64	49,73
24	10,86	12,40	13,85	15,66	33,20	36,41	39,37	42,98	51,18
25	11,52	13,12	14,61	16,47	34,38	37,65	40,65	44,31	52,62
26	12,20	13,84	15,38	17,29	35,56	38,88	41,92	45,64	54,05
27	12,88	14,57	16,15	18,11	36,74	40,11	43,19	46,96	55,48
28	13,57	15,31	16,93	18,94	37,92	41,34	44,46	48,28	56,89
29	14,26	16,05	17,71	19,77	39,09	42,56	45,72	49,59	58,30
30	14,95	16,79	18,49	20,60	40,26	43,77	46,98	50,89	59,70

Quand  $\nu$  est supérieur à 30, on utilise la table de la loi normale (table de l'écart réduit) avec :

$$t = \sqrt{2\chi^2} - \sqrt{2\nu - 1}$$

### **Annexe 3 : Quelques exemples de cas de fraude pendant les évaluations en la faculté des sciences de l'éducation**

#### **Conseil de discipline du 18 Juillet 2022**

La session normale des examens de Master1 s'est dans l'ensemble c'est très bien déroulé sur le plan organisationnel ; toutefois nous déplorons malheureusement 06 manquements à l'éthique universitaire

- Ephraïm Miracle OBIANUJU, matricule : 21v3137, filière Education Spécialisée
- MBAINDINGABE Florent, matricule : 21v3549, filière Intervention et Orientation Extrascolaire

Qui ont été appréhendés en pleine manipulation d'un téléphone portable pendant les examens de rattrapage.

- AWOUDA Engelbert, matricule : 21v3655, filière : Intervention et Orientation Extrascolaire
- MBALLA OLOKO Martial Jephté, matricule 21v3620, filière Education Spécialisée
- Rapmon GOGO SEMA, matricule 21v3073, Intervention et Orientation Extrascolaire
- Raihanatou OUMAROU, matricule 21v3054, filière Management

Qui détenaient des documents non autorisés lors de la session normale des examens de fin de second semestre

#### **Procès-verbal du conseil de discipline du 11 Janvier 2023**

- MOGARA Géremie, matricule : 22v3353 a été pris en flagrant délit de tricherie avec un ensemble de documents interdits, notamment, la synthèse des cours lors des contrôles continus de Licence1. Au cours de l'UE SED 121, fondement des sciences de l'éducation.

#### **Procès-verbal du conseil de discipline du 11 Janvier 2023**

Tricherie par l'utilisation des documents non autorisés

Les étudiants dont les noms suivent ont été pris en flagrant délit de tricherie avec un ensemble de documents interdits, notamment, la synthèse des cours au cours des examens de fin de premier semestre Master 1, session normale.

- DIDEGOMI Stefan Abel, matricule : 22w3218, département de curricula et évaluation, filière Management de l'éducation, UE SED 431
- NENODJI Fredine, matricule 22w3471, département de curricula et évaluation, filière Management de l'éducation, UE SED 431
- GUIBOLO GUIDI Emmanuel, matricule 22w3983, département de curricula et évaluation, filière Management de l'éducation, UE SED 451

#### Tricherie par l'utilisation des téléphones portables

Les étudiants dont les noms suivent ont été pris en possession des téléphones portables dans les salles d'examens de fin de premier semestre Master1, session normale

- DJIMRABEYE THEOPHILE, matricule 22v3781, département de Didactique des disciplines, UE SED 441
- FONKEU MBEUNTCHA Arsel, matricule 22v3885, département éducation spécialisée, UE SED 441
- NNA Stéphane Arsene, matricule 22w3196, département de curricula et évaluation, UE SED 441

## Annexe 4 : autorisation de recherche

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
\*\*\*\*\*  
*Paix – Travail – Patrie*  
\*\*\*\*\*  
UNIVERSITE DE YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
FACULTE DES SCIENCES DE  
L'EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
DEPARTEMENT DE CURRICULA ET  
EVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON  
\*\*\*\*\*  
*Peace – Work – Fatherland*  
\*\*\*\*\*  
UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
FACULTY OF EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
DEPARTMENT OF CURRICULUM AND  
EVALUATION

Le Doyen

*The Dean*

N°...*280*.../20/UYI/VDSSE

### AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur Moïse MOUPOU**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante **Lucienne Waldes NINZEKO NANFA**, matricule **18X3939**, est inscrite en Master II à la Faculté des Sciences de l'Éducation, Département : *CURRICULA ET EVALUATION*, option : *EVALUATEUR DOCIMOLOGUE*.

L'intéressée doit effectuer des travaux de recherches en vue de la préparation de son diplôme de Master. Elle travaille sous la direction du **Pr. Leonard NGUIMFACK**. Son sujet est intitulé: « *EVALUATION DELIBERATIVE ET ORIENTATION UNIVERSITAIRE CHEZ LES ETUDIANTS DE PREMIERE ANNEE DE YAOUNDE I* ».

Je vous saurai gré de bien vouloir mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider.

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

Fait à Yaoundé, le *1.2. NOV. 2020*.....

Pour le Doyen et par ordre  
**Le Vice-Doyen**  
**NGO Etienne**  
Professeur

## Annexe 5 : autorisation de stage

<p>REPUBLIQUE DU CAMEROUN ***** <i>Paix – Travail – Patrie</i> ***** UNIVERSITE DE YAOUNDE I ***** FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION ***** DEPARTEMENT DE CURRICULA ET EVALUATION</p>		<p>REPUBLIC OF CAMEROON ***** <i>Peace – Work – Fatherland</i> ***** UNIVERSITY OF YAOUNDE I ***** FACULTY OF EDUCATION ***** DEPARTMENT OF CURRICULA AND EVALUATION</p>
---	---	--

Le Doyen  
The Dean  
N° 279 /20/UYI/FSE/VDSSE

**AUTORISATION DE STAGE**

Je soussigné, **Professeur Moïse MOUPOU**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante **Lucienne Waldes NINZÉKO NANFA**, matricule **18X3939**, est inscrite en Master II à la Faculté des Sciences de l'Éducation, Département : *CURRICULA ET EVALUATION*, option : *EVALUATEUR DOCIMOLOGUE*.

L'intéressée doit effectuer des travaux de recherches en vue de la préparation de son diplôme de Master. Elle travaille sous la direction du **Pr. Leonard NGUIMFACK**. Son sujet est intitulé: « *EVALUATION DELIBERATIVE ET ORIENTATION UNIVERSITAIRE CHEZ LES ETUDIANTS DE PREMIERE ANNEE DE YAOUNDE I* ».

Je vous saurai gré de bien vouloir mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider.

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

Fait à Yaoundé, le 1.2. NOV. 2020

Pour le Doyen et par ordre  
  
**Le Vice-Doyen**  
**NFONSO Etienne**  
Professeur



## Annexe 6 : Demande de consultation des archives des conseils de disciple

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
Paix-Travail-Patrie  
\*\*\*

UNIVERSITE DE YAOUNDE I  
BP : 337 Yaoundé  
E-mail : rectorat@univ-yaounde1.cm  
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION  
E-mail : decanat@fse-uy1.cm



REPUBLIC OF CAMEROON  
Peace- Work- Fatherland  
\*\*\*

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
PO BOX: 337 Yaoundé  
E-mail : rectorat@univ-yaounde1.cm  
THE FACULTY OF EDUCATION  
E-mail : decanat@fse-uy1.cm

Le Doyen

Yaoundé, le 20 Juin 2023

N° <sup>bis</sup> 23/UYI/FSE/VD-SSE

A  
Monsieur le DAAC  
de l'Université de Yaoundé I

Objet : Demande de consultation des archives  
des conseils des disciplines

Monsieur le Directeur,

Faisant suite à la correspondance du 07 juin 2023 que vous m'avez adressée dont l'objet est repris en marge, j'ai l'honneur de vous informer que je marque mon accord, afin que l'étudiante puisse consulter les archives des conseils des disciplines de cinq dernières années dans mon établissement.

Veillez agréer Monsieur le Directeur, l'assurance de ma considération distinguée.

