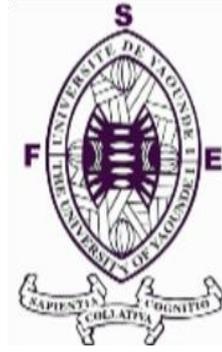


UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ 1

FACULTÉ DES SCIENCES DE  
L'ÉDUCATION

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

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE EN  
SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET  
INGÉNIERIE ÉDUCATIVE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE 1

THE FACULTY OF EDUCATION

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

DOCTORAL RESEARCH AND  
TRAINING SCHOOL IN  
EDUCATION AND EDUCATIONAL  
ENGINEERING

**ASSURANCE QUALITÉ ET PERFORMANCE DES  
ÉTUDIANTS DANS LES UNIVERSITÉS AU CAMEROUN :  
UNE ÉVALUATION DE LA FORMATION DES ÉTUDIANTS  
DE L'ÉCOLE SUPERIEURE DES SCIENCES ET  
TECHNIQUES DE L'INFORMATION ET DE LA  
COMMUNICATION (ESSTIC).**

Mémoire présenté et soutenu publiquement en vue de l'obtention du Diplôme de Master  
en Sciences de l'Éducation le 08 juillet 2024

Option : Management de l'Éducation

Spécialité : Conception et Évaluation des projets éducatifs

rédigé par

**TCHOUANDEM Armelle Lydie**

Licence en : Sociologie

Matricule : 18X3347

Jury :

Président : FOZING Innocent, Pr

Rapporteur : NDJEBAKAL SOUCK Emmanuel, MC

Examinatrice : MOUTO BETOKO BENE Christiane, CC.



## SOMMAIRE

<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>ii</b>
<b>DÉDICACE</b> .....	<b>iii</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>iv</b>
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES</b> .....	<b>v</b>
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....	<b>vi</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	<b>vii</b>
<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>viii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>viii</b>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> .....	<b>1</b>
<b>PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉVALUATION PAR LES ETUDIANTS DE LA FORMATION DANS LE PROCESSUS D'ASSURANCE QUALITÉ</b> .....	<b>14</b>
<b>CHAPITRE 1 : ÉTAT DE L'ART DE L'ÉVALUATION DE LA FORMATION PAR LES ÉTUDIANTS</b> .....	<b>14</b>
<b>CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE</b> .....	<b>26</b>
<b>PARTIE 2 : CADRE OPÉRATOIRE DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉTUDIANTS DE LA FORMATION DANS LE PROCESSUS D'ASSURANCE QUALITÉ</b> .....	<b>39</b>
<b>CHAPITRE 3 : PRÉSENTATION DES DONNÉES EN LIEN AVEC L'ÉVALUATION DE LA FORMATION PAR LES ÉTUDIANTS</b> .....	<b>39</b>
<b>CHAPITRE 4 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS, DISCUSSION ET RECOMMANDATIONS</b> .....	<b>87</b>
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE</b> .....	<b>98</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....	<b>102</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>110</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	<b>116</b>

AUX FAMILLES KOUÉPOUO, FOKOM ET GUETCHOU.

## REMERCIEMENTS

Nos sincères remerciements s'adressent :

- au Pr NDJEBAKAL SOUCK Emmanuel pour l'encadrement, la disponibilité et les observations rigoureuses qui ont rendu possible la réalisation de ce travail ;
- au Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education Pr BELA Cyrille Bienvenu pour les autorisations de recherche, pour avoir permis que ce travail se poursuive et se termine dans de bonnes conditions ;
- au corps enseignant de cette faculté pour la qualité de la formation reçue au cours de ces années ;
- à M. TABI ZANG directeur adjoint chargé de la scolarité à l'ESSTIC pour nous avoir autorisé à collecter les données dans cet établissement universitaire ;
- aux étudiants de l'ESSTIC des niveaux licence trois qui nous ont accueilli chaleureusement dans leur établissement scolaire pour la collecte des données ;
- à M. KANA Lionel pour ses corrections, ses conseils dans la rédaction et son suivi ;
- à mon très cher époux M. GUETCHOU Franck Cacharel, qui m'a soutenu et accompagné dans les recherches, moralement, intellectuellement et financièrement pour que ce travail parvienne à son terme ;
- à toute ma famille, qui n'a cessé de me rappeler d'aller jusqu'au bout avec ce travail ;
- à tous ceux qui, de près ou de loin, ont œuvré pour que ce travail prenne forme et connaisse son aboutissement.

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES**

AfriQAN :	Réseau Africain pour l'Assurance Qualité
AQ :	Assurance Qualité
AQI :	Assurance Qualité Interne
CAMES :	Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur
CC :	Contrôle Continu
CCIU :	Comité Consultatif des Institutions Universitaires
CEMAC :	Communauté Économique et Monétaire de l'Afrique Centrale
CEPES :	Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur
DAUQ :	Direction des Accréditations Universitaires et de la Qualité
ECOS :	Examens Cliniques Objectifs et Structurés
EEE :	Évaluation des Enseignements par les Étudiants
EEES :	Espace Européen de l'Enseignement Supérieur
ES :	Enseignement Supérieur
ESSTIC :	École Supérieure des Sciences et Techniques de l'Information et de la Communication
FSE :	Faculté des Sciences de l'Éducation
HR :	Hypothèse de Recherche
IAS :	International Accounting Standards
IES :	Institution d'Enseignement Supérieur
IFACI :	Institut Français des Auditeurs et Contrôleurs Internes
LMD :	Licence-Master-Doctorat
MBO :	Management by Objectives
MINESUP :	Ministère de l'Enseignement Supérieur
OCDE :	Organisation de Coopération et de Développement Economiques
Op.cit:	Ouvrage déjà cité
Réseau FraQ :	Réseau Francophone des Agences Qualité
TD :	Travaux Dirigés
TIC :	Technologies de l'Information et de la Communication
TP :	Travaux Pratiques
UNESCO :	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Plan de travail.....	13
Figure 2 : les différents niveaux d'évaluation .....	23
Figure 3 - Fonction logistique.....	35
Figure 4 - Statut des étudiants enquêtés .....	40
Figure 5 - Niveau de motivation des étudiants avant formation.....	41
Figure 6 - Répartition des étudiants en fonction de la proportion d'heures d'assistance aux cours.....	41
Figure 7 –niveau d'efforts investis dans les cours.....	42
Figure 8 –niveau de motivation pendant la formation.....	42
Figure 9 - Ages des individus de la population enquêtée .....	42
Figure 10 –pratique du contrôle sur les unités d'enseignement pendant la formation.....	43
Figure 11 –la régularité du contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants.....	44
Figure 12 –l'état de la régularité du contrôle des méthodes d'enseignement .....	44
Figure 13 - Méthodes d'enseignement et accompagnement du statut d'étudiant à celui de professionnel .....	45
Figure 14 –l'influence du contrôle d'enseignement sur le développement des compétences...46	
Figure 15 – Le contrôle des méthodes d'enseignement donne aux professeurs du matériel pédagogique .....	46
Figure 16 –contrôle sur les savoir-faire nécessaires.....	47
Figure 17 - influence du contrôle sur la vision du futur professionnel .....	47
Figure 18 –contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants sur les professeurs .....	48
Figure 19 - contrôle des méthodes d'enseignement sur les professeurs (2).....	48
Figure 20 –rôle des étudiants et de la structure les accueillant en stage .....	53
Figure 21 –assertion selon laquelle le départ en stage se fait de manière progressive.....	54
Figure 22 - lien entre les situations en stage et l'activité de recherche.....	55
Figure 23 – Appréciation du dispositif prévue en cas de difficulté .....	55
Figure 24 - dispositif prévue en cas de difficulté.....	56
Figure 25 –lien entre les situations en stage et l'activité de recherche .....	56
Figure 26 – Liens entre les situations en stages et les enseignements reçus par les étudiants .57	
Figure 27 – critères d'évaluation du rapport de stage .....	58
Figure 28 - Evaluation de la performance par les résultats des examens sommatifs .....	58
Figure 29 - assurance de trouver le travail grâce à la qualité de formation.....	59
Figure 30 - Influence de la qualité d'apprentissage sur le professionnalisme.....	59
Figure 31 – Emploi et discipline de formation .....	60
Figure 32 – Possibilité de réorientation au sortir de la formation.....	60
Figure 33- Modélisation de la performance des étudiants sur les variables de contrôle, d'évaluation de couverture des programmes et du cadrage de la professionnalisation par les étudiants .....	75
Figure 34- Modélisation de la performance des étudiants sur les variables de contrôle, d'évaluation de couverture des programmes et du cadrage de la professionnalisation par les étudiants .....	79

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Opérationnalisation de la variable indépendante (Assurance qualité) .....	26
Tableau 2 : Opérationnalisation de la variable dépendante (performance des étudiants) .....	27
Tableau 3 –la rigueur de l'évaluation de la couverture des programmes .....	49
Tableau 4 – Appréciation de l'évaluation de la couverture des programmes par rapport aux standards .....	49
Tableau 5 –l'évaluation de la couverture des programmes vis-à-vis de l'enseignant.....	50
Tableau 6 - Appréciation de l'évaluation de la couverture des programmes vis-à-vis de l'enseignant (1).....	50
Tableau 7 - Mécanisme de l'évaluation de la couverture des programmes.....	51
Tableau 8 – Rapport de l'évaluation de la couverture des programmes à une meilleure répartition des activités d'évaluation.....	51
Tableau 9 – Evaluation offre à l'enseignant une disponibilité adéquate pour répondre aux besoins .....	52
Tableau 10 –l'évaluation de la couverture des programmes par les étudiants sur l'adéquation entre les horaires annoncés et leur effectivité .....	52
Figure 20 –la clarté dans la définition des objectifs de stage pendant la formation .....	53
Tableau 12 - Croisement de la variable 1 et de la variable 2 .....	65
Tableau 13 - Croisement entre la variable 1 et la variable 3 .....	66
Tableau 14 - Croisement de la variable 1 et de la variable 4 .....	67
Tableau 15 - Croisement de la variable 1 et de la variable 5 .....	68
Tableau 16 - Croisement entre les variables 1 et 7 .....	70
Tableau 17 - Croisement entre les variables 1 et 8 .....	71
Tableau 18 - Croisement entre les variables 1 et 9 .....	72
Tableau 19 - Modélisation de la performance des étudiants sur les variables de contrôle, d'évaluation de couverture des programmes et du cadrage de la professionnalisation par les étudiants .....	82

## RÉSUMÉ

Ce travail scientifique pose le problème de la faible participation des étudiants au processus d'évaluation de la formation universitaire. L'un des piliers de l'assurance qualité est le processus d'évaluation et selon les Normes Universitaires (2015), il faut tenir compte entre autres du destinataire de la formation dans le processus d'évaluation. Pour le cas particulier de l'ESSTIC, on note son absence du classement des meilleures structures de formation universitaire au Cameroun, classement effectué par l'association nationale de lutte contre la fraude et la tricherie en milieux éducatifs. Dès lors, l'évaluation de la formation par les étudiants de l'ESSTIC a-t-elle un effet sur la performance de l'institution ? L'objectif de ce travail est de montrer que l'évaluation de la formation par les étudiants a un effet sur la performance estudiantine. La démarche est hypothético-déductive. L'analyse est quantitative, soit l'usage d'un questionnaire adressé à 95 étudiants de l'ESSTIC. Une analyse uni-variée, une analyse bi-variée et la modélisation économétrique ont été associées pour le traitement des données. Trois théories ont été utilisées : la théorie de l'évaluation participative de Guba et Yvonna (1981), la théorie de l'évaluation réaliste de Pawson et Tilley (1997) et la théorie de l'apprentissage expérientiel de David Kolb (1984). Notre recherche a aboutit aux résultats selon lesquels, le contrôle des méthodes d'enseignement, l'évaluation de la couverture des programmes et l'évaluation du cadrage professionnel par les étudiants ont un effet sur la performance des étudiants.

**Mots clés :** Assurance qualité ; formation ; performance ; évaluation ; étudiants.

## ABSTRACT

This scientific work raises the problem of the low participation of students in the evaluation process of university education. One of the pillars of quality assurance is the evaluation process and according to the University Standards (2015), the recipient of the training must be taken into account, among other things, in the evaluation process. For the particular case of ESSTIC, we note its absence from the ranking of the best university training structures in Cameroon, ranking carried out by the national association for the fight against fraud and cheating in educational environments. Therefore, does the evaluation of training by ESSTIC students have an effect on the performance of the institution? The objective of this work is to show that the evaluation of training by students has an effect on student performance. The approach is hypothetico-deductive. The analysis is quantitative, using a questionnaire addressed to 95 ESSTIC students. Univariate analysis, bivariate analysis and econometric modeling were combined for data processing. Three theories were used: the participatory evaluation theory of Guba and Yvonna (1981), the realistic evaluation theory of Pawson and Tilley (1997) and the experiential learning theory of David Kolb (1984). Our research led to the results that the control of teaching methods, the evaluation of program coverage and the evaluation of professional framing by students have a positive effect on student performance.

**Key words:** Quality assurance; training; performance; evaluation; student.

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'enseignement supérieur remplit trois fonctions : d'éducation, de formation et de recherche (cf. Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur 21ème siècle de l'UNESCO). Dans les nombreux défis de l'Enseignement Supérieur mentionnés par l'UNESCO en 1998 pour ce siècle, figure la question de la qualité de l'enseignement. Ainsi, le défi de l'enseignement supérieur consiste en « l'amélioration et la préservation de la qualité de l'enseignement, la pertinence des diplômes ». Cette préservation passe par l'assurance qualité dans la formation. Dans cette assurance qualité, l'évaluation joue un rôle essentiel que ce soit dans le monde, en Afrique ou au Cameroun.

Dans le monde, de nombreux pays ont adopté des stratégies d'évaluation pour garantir la qualité de l'ES (Enseignement Supérieur). Ces stratégies qui peuvent varier d'un pays à un autre comprennent généralement des mécanismes d'accréditation et de certification des établissements d'ES.

En Afrique, plusieurs initiatives ont été lancées pour renforcer l'assurance qualité dans l'ES, à l'exemple du Réseau Africain pour l'Assurance Qualité (AfriQAN) créée en 2007 et du Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES) créée en 1968. Ces deux institutions ont été créés respectivement pour promouvoir la coopération et le partage d'expériences entre les institutions africaines, et pour évaluer les enseignants –chercheurs et les programmes universitaires dans les pays d'Afrique francophone. Certains pays africains comme le Cameroun, ont même mis en place leurs propres agences nationales d'accréditation et d'évaluation.

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

- (i) la politique générale du Ministère en matière d'accréditation et d'assurance qualité, en liaison avec l'Agence Nationale des Normes ;
- (ii) la production des normes en matière d'enseignement et de recherche ;
- (iii) la définition des règles et principes d'élaboration des programmes d'enseignement, de création et d'ouverture des institutions de formation, des établissements, des programmes d'enseignement, des filières et cycles de formation ;
- (iv) la production des standards d'évaluation et de certification des institutions de formation, des

établissements, des programmes d'enseignement, des filières et cycles de formation ; (v) la définition des critères d'évaluation des enseignants, des enseignements et des institutions de formation ; (vi) l'élaboration des indicateurs de performance des institutions universitaires et de comparabilité des systèmes universitaires. Tout ceci démontre la volonté de l'Etat camerounais à assurer l'amélioration de la qualité et des performances dans l'ES.

L'amélioration de la performance « doit se mesurer à l'aune de l'adéquation entre ce que la société attend des établissements et ce qu'ils font. Cette amélioration, requiert des capacités critiques et l'implication de tous les acteurs concernés (Enseignants, personnel administratif, étudiants et la société). Il convient donc, de « considérer les étudiants comme des partenaires essentiels et des protagonistes responsables du processus de rénovation de l'enseignement supérieur » (UNESCO, 1998), à travers leur participation à l'évaluation puis au renouvellement de la pédagogie universitaire. L'expression par les usagers de leur point de vue, leur permet de développer leur propre aptitude à la prise de responsabilité. De ce fait, la promotion de l'assurance qualité devient le refrain de tous les acteurs et prestataires de ce niveau d'enseignement. Cette assurance qualité qui procède de l'essence même de l'université, et qui garantit la pertinence et l'efficacité du système.

L'assurance qualité est un processus qui vise à garantir que l'offre d'enseignement supérieur (moyens, déroulement et résultats) répond aux attentes des parties prenantes et respecte un niveau d'exigence minimum. La performance des étudiants est une mesure du degré d'atteinte des buts d'apprentissage d'un programme d'études. L'assurance qualité a pour fonction d'évaluer et d'améliorer la qualité de l'apprentissage des étudiants, ce qui définit la relation entre l'assurance qualité et la performance des étudiants. Plusieurs facteurs peuvent influencer la relation entre l'assurance qualité et la performance des étudiants, tels que le contexte institutionnel, le modèle d'assurance qualité adopté, les méthodes d'évaluation utilisées, les critères de qualité définis, les mécanismes de suivi et de feedback, etc. Par exemple, certains modèles d'assurance qualité peuvent privilégier une approche normative et prescriptive, basée sur des standards et des indicateurs prédéfinis, tandis que d'autres peuvent favoriser une approche formative et participative, basée sur le dialogue et l'auto-évaluation. Selon les auteurs (Martin et Uvalic-Trumbic, 2021) du livre, il existe une tendance à innover et à adapter les pratiques d'assurance qualité externe pour répondre aux critiques et aux défis du secteur de l'enseignement supérieur en pleine mutation. Parmi les innovations émergentes, on peut citer la prise en compte de la diversité des établissements et des programmes, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, la promotion de la culture de la qualité, le renforcement des capacités internes, etc.

La qualité de la formation sur le plan global dépend des programmes, des contenus de programme et des formateurs, c'est-à-dire de la transmission à l'apprenant, en sus de l'environnement de la formation. La communauté universitaire est coauteur de la mise en place des offres de formation, depuis les étudiants qui considèrent les formations comme un tremplin pour la vie active, jusqu'aux enseignants pour qui elles constituent un moyen de valorisation sociale et de carrière. L'architecture de l'offre de formation ne peut ignorer ces attentes, qui sont désormais au cœur des missions de l'enseignement supérieur. Parlant des étudiants, ils sont considérés comme les principaux bénéficiaires de la formation universitaire et des acteurs clés pour évaluer son efficacité et sa pertinence. Ils doivent donc être des partenaires essentiels dans l'assurance qualité.

### **1. Justification de l'étude sur l'évaluation de la formation par les étudiants dans le processus d'assurance qualité.**

Les étudiants acteurs et bénéficiaires de la formation universitaire, doivent être impliqués dès le début du processus d'assurance qualité en participant à la conception des programmes d'études, à l'évaluation des cours et l'évaluation globale de la qualité de l'université. Ils doivent donc être encouragés à exprimer leurs opinions, à signaler les problèmes potentiels et à proposer des solutions pour améliorer la qualité de leurs formations. Les étudiants doivent participer à l'assurance qualité car ils peuvent apporter une perspective unique et précieuse sur la qualité de l'enseignement (Ewell, 2001). Sally Brown met en évidence dans son ouvrage, *Assessment for Learning in Higher Education* le rôle des étudiants comme partenaire dans l'assurance qualité car ces derniers peuvent contribuer à identifier les forces et les faiblesses des programmes d'études, à formuler des recommandations pour améliorer la qualité de l'apprentissage.

### **2. Constat**

La question de l'évaluation de la formation universitaire par les étudiants au Cameroun, est très peu abordée, car la participation des étudiants à l'évaluation ne compte pas toujours comme le prône les défenseurs de l'Évaluation des Enseignements par les Étudiants. C'est ainsi que durant deux enquêtes à savoir : l'enquête titré « évaluation de la performance académique et classement des institutions d'Enseignement Supérieur au titre de l'année 2013/2014 » du MINESUP à travers la Direction des Accréditations Universitaires et de la Qualité et publiée en décembre 2015 et l'enquête sur « la perception que les patrons d'entreprises et autres managers se font des établissements d'enseignement supérieur » du Cabinet Chaning

Consulting et Service publiée en 2016, l'avis des étudiants sur la qualité de leurs formations n'a pas été recueilli. Mieux encore aucune des deux études n'aborde la question d'évaluation de l'AQ par les étudiants alors même qu'ailleurs, l'utilisation de questionnaires d'évaluation par les étudiants se généralise et influence l'élaboration des programmes d'étude. (Communautés européennes, 2009). Idéalement, une véritable évaluation d'un enseignement devrait permettre d'en apprécier les effets, c'est-à-dire, non seulement ce que les étudiants ont effectivement appris, mais aussi ce qu'ils ont compris et acquis comme compétences ou capacités. Dans le classement des meilleures structures de formation universitaire au Cameroun, effectué par L'association nationale de lutte contre la fraude et la tricherie en milieux éducatifs, l'ESSTIC ne fait pas parti de la liste des meilleures universités camerounaise. Ce classement, avait pour critères d'évaluation : 1) satisfaction morale des étudiants ; 2) insertion éthique sociale et professionnelle des étudiant ; 3) capacité d'encadrement en Cycle Doctoral des Enseignants ; 4) évaluations bilingues ; 5) mobilité des enseignants vers des institutions africaines de prestige ; 6) gestion des dispenses d'assiduité ; 7) lutte contre le plagiat ; 8) innovation ; 9) position dans les classements du MINESUP. En outre, selon le classement du MINESUP de 2015 réalisé par la DAUQ sur les performances des universités au Cameroun, dans le domaine de l'évaluation de l'assurance qualité, il ressort que L'ESSTIC obtient une note de 18/50, chiffre qui la place en dessous de la moyenne. Ces études donnent de constater l'existence de difficultés en matière d'assurance qualité dans cette institution universitaire.

Durant la période allant de 2018 à 2020, en Management de l'Éducation à l'Université de Yaoundé 1, la participation des étudiants de la filière à l'évaluation de la formation n'a été perceptible dans la prise de décision qu'une seule fois. Pendant la cession normale au cours de l'année académique 2019-2020, une épreuve a été annulée, car les étudiants se sont en grande majorité plaints d'avoir été interrogés sur ce qui n'avait pas été abordé en amphithéâtre. Cette plainte massive a conduit à l'annulation de cette épreuve. Cependant, ce fut la seule fois que la participation des étudiants à l'évaluation de la formation a été perceptible dans la prise de décision durant cette formation. Aussi, les étudiants n'ont pas été soumis au cours de nos différentes années d'études académiques à des questionnaires sur l'évaluation de la formation tandis qu'ailleurs, « L'utilisation de questionnaires d'évaluation par les étudiants se généralise et influence l'élaboration des programmes d'étude. » (Communautés européennes, 2009). Ceci nous a conduits à nous rendre à l'ESSTIC pour y rencontrer les étudiants afin de recueillir leurs avis sur la place de l'étudiant dans l'évaluation de la formation.

### 3. Formulation et position du problème

Le problème de cette étude est la faible participation des étudiants au processus d'évaluation de la formation universitaire. Dans notre pays et ailleurs, la place de l'étudiant est officiellement reconnue dans les documents cadres bien-que, la mise en œuvre tarde encore au Cameroun. En Europe, dans le cadre du développement du processus d'assurance qualité, les parties prenantes à l'échelle européenne ont reconnu la nécessité d'impliquer activement et pleinement les étudiants à tous les niveaux, y compris dans l'évaluation interne et externe, en tant que membres à part entière des organismes concernés (Communautés européennes, 2009). D'après le Réseau francophone des agences qualité pour l'enseignement supérieur (Réseau FrAQ-Sup , 2015), les quatre principes d'assurance qualité au sein de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) sont : (i) les institutions d'enseignement supérieur sont les principales responsables de la qualité de leur offre de formations et de services et de sa garantie ;(ii) l'assurance qualité répond à la diversité des systèmes, institutions, programmes et étudiants de l'enseignement supérieur ; (iii) l'assurance qualité favorise le développement d'une culture de la qualité ; (iv) **l'assurance qualité tient compte des besoins et des attentes des étudiants, de toutes les autres parties prenantes et de la société.** Au Cameroun, dans le document nommé Normes Universitaires Camerounaises de Janvier 2015, il est dit sur le point de l'évaluation interne du programme d'enseignement que « **Dans le système d'évaluation du programme, on doit systématiquement rechercher, analyser et prendre en compte le point de vue des enseignants, des étudiants et des milieux socioprofessionnels** ». En outre, dans *le guide de l'assurance qualité Universitaire au Cameroun*, il est précisé en termes d'indicateurs de l'Assurance Qualité aux pages 38-39 que : « **E.2.2- Il existe au sein de l'établissement un mécanisme d'évaluation des enseignants par les étudiants. E.2.3- Les résultats de ces évaluations sont exploités et des recommandations formulées** ».

Au Cameroun l'évaluation de la qualité de formation et des enseignements est très récente et ne s'effectue généralement que par des structures externes aux IES (Institution d'Enseignement Supérieur). C'est pourquoi depuis le début de notre formation universitaire nous n'avons pas connu une étude ou une enquête d'assurance qualité qui demandait aux étudiants de s'exprimer sur la qualité de la formation reçue. La seule expérience vécue, est au travers des cahiers textes, dans lesquels, les délégués sont appelés à renseigner les informations au sujet de la présence en Amphithéâtre des enseignants. Pourtant, croisés à des données complémentaires, les résultats des évaluations par les étudiants des enseignements permettent

d'identifier les points forts et points faibles et suscitant des projets pour aller de l'avant (Charte de l'évaluation par les étudiants des enseignements, des formations, de l'environnement de travail et de l'organisation pédagogique, 2014).

La faible participation ou la non implication des étudiants à l'assurance qualité peut avoir des méfaits sur plusieurs plans à savoir :

- Sur le plan pédagogique, elle peut entraîner une déconnexion entre les objectifs, les contenus, les méthodes et les évaluations des programmes d'études, ainsi qu'une faible adaptation aux besoins des apprenants et aux exigences du monde professionnel ;
- Sur le plan institutionnel, elle peut réduire la confiance, la transparence, la responsabilité et la légitimité des établissements d'enseignement supérieur, ainsi que leur capacité à innover et à se réformer ;
- Sur le plan social, elle peut diminuer la satisfaction, la motivation, l'engagement et la réussite des étudiants, ainsi que leur employabilité et leur insertion professionnelle.

De ce problème, découlent les questions de recherche en l'occurrence la question de recherche principale et les questions spécifiques.

➤ **Question principale :**

Comment l'implication des étudiants dans la mise en œuvre de l'assurance qualité influence-t-elle leurs performances dans les universités ?

➤ **Questions spécifiques :**

QS 1 : Quel est l'effet du contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants à l'ESSTIC sur la maîtrise des contenus ?

QS 2 : Quel est l'impact de l'évaluation de la couverture des programmes par les étudiants à l'ESSTIC sur leurs rendements académiques ?

QS 3 : Quel est rôle de l'évaluation du cadrage de la professionnalisation par les étudiants à l'ESSTIC sur leurs efficacités futures ?

Les trois modalités de décomposition retenues dans le cadre de ce travail (le contrôle des méthodes d'enseignement, l'évaluation de la couverture des programmes et l'évaluation du cadrage de la professionnalisation), constituent parmi plusieurs, des indicateurs d'évaluation de

la formation universitaire, dans le processus d'assurance qualité. Il n'existe pas de liste exhaustive et universelle des indicateurs d'évaluation de la formation universitaire, car elle dépend du contexte institutionnel, du modèle d'assurance qualité adopté, des objectifs et des critères de qualité définis, etc. Toutefois, on peut distinguer trois grandes catégories d'indicateurs, selon le niveau auquel ils se rapportent : les indicateurs relatifs aux inputs ou aux ressources : ils concernent les moyens humains, matériels, financiers et organisationnels mobilisés pour assurer la formation. Par exemple : le nombre et la qualification des enseignants, le taux d'encadrement, le budget alloué à la formation, les équipements disponibles, etc. Les indicateurs relatifs aux processus ou aux activités : ils concernent les modalités de conception, de mise en œuvre et de suivi de la formation. Par exemple : le contenu et la cohérence du programme, les méthodes pédagogiques utilisées, l'évaluation des apprentissages, le taux de participation et d'assiduité, etc. Les indicateurs relatifs aux outputs ou aux résultats : ils concernent les effets de la formation sur les étudiants, les enseignants et la société. Par exemple : le taux de réussite et de diplomation, le niveau de satisfaction et d'employabilité des diplômés, l'impact social et économique de la formation, etc.

### **3.1. Formulation des hypothèses**

Dans l'ouvrage précis de méthodologie de recherche en sciences sociales, les auteurs Fonkeng, Chaffi, et Bomda (2014) disent au sujet de l'hypothèse qu'elle : « est une supposition à partir de laquelle des conséquences sont envisagées. Il s'agit d'un énoncé qui admet un lien entre des variables (indépendante et dépendante) ». Elle est en outre, une réponse temporaire, à valider ou infirmer à la suite des analyses. L'hypothèse générale et les hypothèses spécifiques de ce travail sont les suivantes :

➤ **Hypothèse générale** : l'implication des étudiants dans la mise en œuvre de l'assurance qualité universitaire influence leurs performances par le renforcement de leur engagement à réussir académiquement et professionnellement.

➤ **Hypothèses spécifiques** :

HS 1 : le contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants à l'ESSTIC améliore la maîtrise des contenus par les étudiants ;

HS 2 : l'évaluation de la couverture des programmes par les étudiants à l'ESSTIC a un effet sur leurs rendements académiques :

HS 3 : l'évaluation du cadrage de la professionnalisation par les étudiants à l'ESSTIC a un impact sur leurs efficacités futures.

### **3.2.Présentation des objectifs de l'étude**

➤ **Objectif général de l'étude :** montrer que l'implication des étudiants dans la mise en œuvre de l'assurance qualité universitaire influence leurs performances par le renforcement de leur engagement à réussir académiquement et professionnellement.

➤ **Objectifs spécifiques.** Cette étude vise de manière spécifique à :

OS1 : montrer que le contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants à l'ESSTIC améliore la maîtrise des contenus par les étudiants ;

OS2 : démontrer que l'évaluation de la couverture des programmes par les étudiants à l'ESSTIC a un effet positif sur leurs rendements académiques ;

OS 3 : vérifier que l'évaluation du cadrage de la professionnalisation par les étudiants à l'ESSTIC a un impact sur leurs efficacités futures.

### **3.3.Intérêts de l'étude**

L'intérêt de l'étude peut se définir comme l'utilité, l'importance, le profit, qu'on peut tirer de l'étude

➤ **Intérêt scientifique de l'étude**

Ce travail se veut un apport à la recherche. Il apporte une contribution à la résolution des problèmes de performance causés par la faible participation des étudiants au processus d'assurance qualité universitaire. Les formateurs disposeront d'un outil d'auto-évaluation, les étudiants pourront avoir une influence considérable dans la prise de décision, suite à l'expression de leur point de vue au travers des évaluations de la qualité de la formation. Les institutions universitaires pourront d'avantage améliorer la qualité de la formation, qui a une influence sur la performance de l'institution. Les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche permettront à toute la communauté éducative de mettre un accent particulier sur la participation des étudiants à l'évaluation de la formation.

➤ **Intérêt managérial**

Le manager doit réaliser un contrôle des résultats obtenus en prenant en compte ce que les différentes parties prenantes de l'organisation attendent afin d'éviter diverses tensions et conflits. La conservation de la qualité est donc une priorité pour le manager. Les variables de notre étude qui portent sur, l'évaluation de la formation par les étudiants et la performance de ceux-ci, sont des éléments qui rendent compte des comportements organisationnels. Ce travail permet ainsi, d'apporter des modalités d'évaluation (contrôle des méthodes d'enseignement, évaluation de la couverture des programmes et évaluation du cadrage de la professionnalisation) de la formation par les étudiants dans le processus d'assurance qualité. Si l'existence d'un lien est prouvée entre les variables, elle pourra donner au manager un axe d'évaluation de la formation, d'amélioration et de conservation de la qualité.

### **3.4.Délimitations de l'étude**

Les délimitations de cette étude sont :

#### **➤ Délimitation spatiale de l'étude**

Le cadre conceptuel de cette recherche recouvre uniquement les établissements d'enseignement supérieur et plus précisément l'ESSTIC (l'Ecole Supérieure des Sciences et Techniques de l'Information et de la Communication) de Yaoundé. L'ESSTIC est une institution de formation professionnelle de l'Université de Yaoundé II-SOA, dont les locaux se situent dans le campus universitaire de Yaoundé I-Ngoa-Ekélé. Elle offre des formations de niveau licence et master dans les métiers de l'information et de la communication. Elle dispose également, d'une unité de formation doctorale (UFD) et d'un laboratoire de recherche en sciences de l'information et de la communication.

#### **➤ Délimitation temporelle**

La présente recherche a débuté à partir du démarrage de la période de notre formation de master 2 en année académique 2019-2020. Ce temps nous a permis d'effectuer consécutivement une revue de la littérature en lien avec l'assurance qualité, l'évaluation de la formation par les étudiants, la performance des étudiants dans les établissements universitaires, de conduire des investigations empiriques sur le terrain.

#### **➤ Délimitation thématique**

Notre étude se situe dans le champ des sciences de l'éducation et plus précisément dans la gestion de l'éducation. Elle relève généralement des services pédagogiques chargés de

l'amélioration continue au sein des établissements d'enseignement. Nous nous sommes limités à la recherche du lien, de l'influence de l'évaluation de la formation par les étudiants sur la qualité de la formation et la performance estudiantine.

### ➤ **Définition des concepts**

L'assurance qualité, l'évaluation, la formation et la performance sont les concepts définis dans cette étude.

#### • **L'Assurance Qualité**

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

Spécifiquement au contexte de l'Enseignement Supérieur, Vlăsceanu et al. (2007) définissent l'assurance qualité dans le glossaire du Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur (CEPES) de l'UNESCO comme suit : l'assurance qualité est un processus d'évaluation continue (évaluation, suivi, assurance et maintien de la qualité, amélioration) de la qualité de l'enseignement supérieur, des établissements (organismes de formation) et des filières de formation (définition retenue dans le cadre de ce travail). En tant que mécanisme de régulation, l'assurance qualité vise la responsabilité et l'amélioration, en fournissant des informations et des jugements (et non pas des classements) à travers un processus convenu, cohérent, et des critères clairement définis. L'AQI permet donc davantage à l'Université d'acquérir, par elle-même, une véritable culture de la qualité, car, la qualité n'est pas un acte, elle est une habitude.

#### • **L'évaluation**

Selon l'IFACI, l'évaluation peut être définie selon quatre approches: (i) elle consiste en une opération visant à préciser sur une base de critères et références retenues, la valeur attribuable à un objet, un résultat et un potentiel ; (ii) elle permet de déterminer et d'estimer les points forts et/ou faibles d'un système, d'une organisation face à des sources de dangers et d'opportunités ; (iii) elle représente une appréciation circonstanciée du degré de réalisation d'une politique, d'un projet ou d'un programme ; (iv) elle constitue une phase dans la démarche de l'audit qui fait suite à l'investigation et à l'analyse, permettant de mesurer les écarts entre les prescriptions (système de référence) et les réalisations par l'entités auditée, afin d'en souligner les impacts et leurs conséquences. La définition retenue dans ce travail, est que l'évaluation de la formation éducative à l'université vise à améliorer cette formation en identifiant ses forces et ses faiblesses, tout en proposant des pistes d'amélioration

- **La Formation**

Elle est l'ensemble des actions, des méthodes et des supports qui participent à améliorer les connaissances, les capacités et les attitudes des personnes afin d'atteindre des objectifs précis.

Elie Cohen (2020) pense la formation comme

toute activité qui essaye délibérément d'améliorer ou de compléter les connaissances, aptitudes et attitudes d'une personne dans son travail : elle est différente de l'éducation (ou première formation) qui concerne surtout le développement personnel et l'acquisition de connaissances et méthodologie de base (p.42).

- **La performance**

Il existe probablement autant de façons de définir la performance scolaire que d'individus désireux de lui accorder une sérieuse considération. En anglais, elle provient du verbe "to perform" apparu au 15ème siècle, et qui signifiait accomplissement, réalisation et résultats réels. Elle revêt donc une signification beaucoup plus large que celle attribuée par la langue française (Pesqueux, 1989). Il n'existe pas de consensus ou d'unanimité sur ce qu'est la performance car chaque culture, chaque contexte sociopolitique et chaque entreprise peuvent amener des réponses différentes d'où son caractère polysémique (Bourguignon, 1995). Ainsi, plusieurs auteurs ont essayé de définir la performance dont les plus célèbres restent (*op.cit*) et Lebas qui se sont interrogés, dès 1995, sur la nécessité de définir la performance et ce dans leurs articles respectifs : « Peut-on définir la performance ? » et « Il faut définir la performance ». Bourguignon (1997) a ainsi, rejoint la définition anglaise du terme « performance » en lui attribuant trois sens :

- la performance est succès. La performance n'existe pas en soi ; elle dépend des représentations de la réussite qui varient selon les entreprises, les acteurs. [...] ;
- la performance est résultat de l'action. Cette performance n'inclut pas un jugement de valeur comme c'est le cas de la performance-succès ;
- la performance est action. Elle est un processus et non un résultat qui apparaît à un moment donné dans le temps (Baird, 1986). Cette performance est plus large que la performance-résultat puisqu'elle englobe aussi les activités et les tâches à accomplir (*ibid*) et est également moins courante vu son absence dans la définition française.

- **Mesurer la performance universitaire**

À côté des calculs statistiques, les enquêtes réalisées sur la performance des étudiants tendent à mobiliser plusieurs démarches pour la mesurer. La première démarche consiste à se baser sur les résultats formels obtenus par les étudiants, soit la validation d'une année

(validation complète ou partielle) ou l'obtention d'un diplôme, soit les notes (ou certaines notes) obtenues par les étudiants (de Crombrughe et Romainville, 2015)

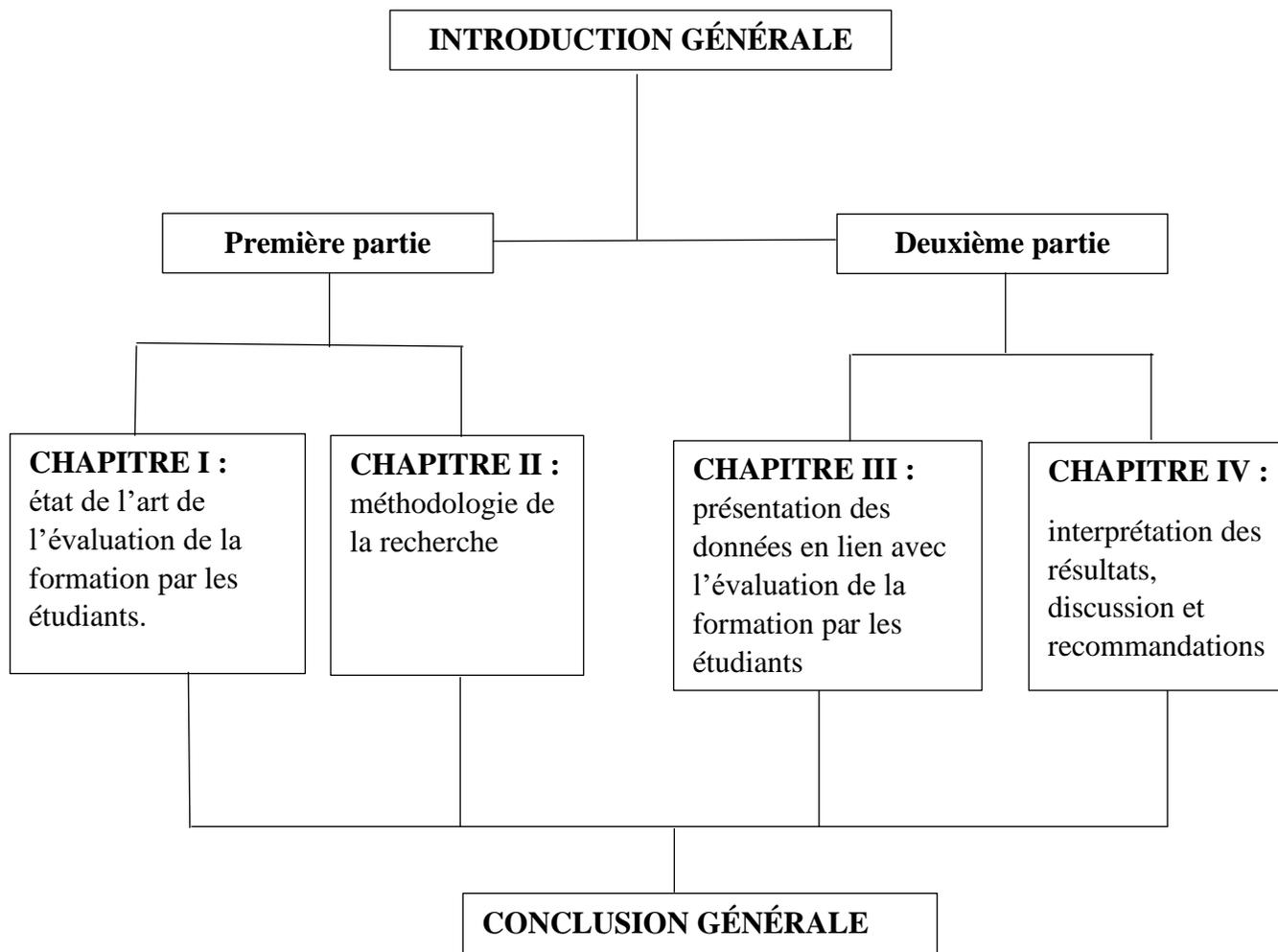
La deuxième approche privilégie des tests spécifiques destinés à mesurer l'apprentissage (Pascarella et Terenzini, 2005). Ces tests, qui comprennent les connaissances académiques ou/et compétences non cognitives, sont conçus et mis en place par les chercheurs afin de mesurer les apprentissages. Dans plusieurs recherches sur la qualité de l'apprentissage, un test suivi par un entretien d'explicitation a été proposé aux étudiants (Svensson, 1997). Ce type de démarche est aussi expérimenté par l'OCDE dans le cadre du projet de faisabilité AHELO, afin d'évaluer les connaissances et compétences des étudiants au moment de l'obtention du diplôme.

La troisième démarche tente de saisir le point de vue de l'apprenant en lui demandant de faire un bilan de savoir, de juger et d'apprécier ses apprentissages, et de commenter et d'interpréter les résultats formels en lien avec son projet (Charlot, Bautier et Rochex 1992 ; Paivandi, 2015). Certaines démarches comme le portfolio ou les ECOS (Examens Cliniques Objectifs et Structurés) mobilisées à l'université tentent aussi d'intégrer la dimension personnelle de l'évaluation.

La réussite formelle porte souvent sur les résultats obtenus par les élèves ou les étudiants, tels qu'ils sont mesurés par les enseignants, sans qu'on tienne compte de ce qui a permis d'obtenir ces résultats, ni du rapport qu'ils ont avec le parcours de l'étudiant. Le choix des mesures de performance académique définit ainsi la place accordée aux acteurs impliqués dans la formation universitaire. Si on se contente des résultats obtenus par les étudiants (notes, validation de l'année), c'est l'évaluation effectuée par l'institution qui devient la base de l'analyse. Si on accorde une place aux étudiants pour commenter, interpréter, s'autoévaluer et juger leurs bilans, on intègre la dimension personnelle et subjective de la performance (Paivandi, 2015).

Par ailleurs, l'introduction générale de cette étude avait principalement pour objet de mettre en exergue les aspects fondamentaux et introductifs de notre travail. En effet, nous avons débuté par l'analyse du contexte mondial, africain et camerounais dans lequel s'inscrit l'assurance qualité dans la formation universitaire. La justification, le constat suivent le contexte. La problématique de l'étude a eu pour composante : le problème de recherche, les questions, hypothèses de recherche et les objectifs. La problématique de l'étude nous a permis d'ouvrir la voie aux aspects liés aux intérêts et aux délimitations.

Figure 1 : Plan de travail



## **PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉTUDIANTS DE LA FORMATION DANS LE PROCESSUS D'ASSURANCE QUALITÉ.**

### **CHAPITRE 1 : ÉTAT DE L'ART DE L'ÉVALUATION DE LA FORMATION PAR LES ÉTUDIANTS**

L'exercice du présent chapitre consiste à mettre un accent sur les variables de l'étude. Il est subdivisé en deux parties. La première section retrace la littérature existante c'est-à-dire : ce qui a déjà été écrit en rapport avec les variables de l'étude (la revue de la littérature). La deuxième s'étend sur les théories relatives à notre sujet.

#### **1. Revue de la littérature en lien avec l'évaluation de la formation par les étudiants.**

##### **1.1. Étudiants et contrôle des méthodes d'enseignement**

Berthiaume et al. (2011) s'intéressent à une approche de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants qui est orientée vers le développement professionnel des enseignants plutôt que vers le contrôle de la qualité. Les auteurs aboutissent aux résultats selon lesquels, le système d'EEE proposé à l'Université de Lausanne se situe très clairement dans une démarche qui soutient quasi exclusivement le développement pédagogique. Les universités de McGill et Louvain privilégient une double fonction de leur système d'EEE, non seulement le soutien au développement mais également une visée de contrôle de la qualité de l'enseignement. La schématisation laisse néanmoins apparaître une différence fondamentale entre McGill et Louvain : McGill se positionne également entre le contrôle et le soutien alors que Louvain semble se positionner davantage du côté du contrôle. Mais une nuance est à apporter pour l'université de Louvain : les enseignants peuvent à leur initiative faire appel au service de pédagogie universitaire à des fins formatives et de développement professionnel, mais, le positionnement est à prendre avec délicatesse en tenant compte de ces possibilités. Le présent travail va dans la même logique du contrôle dans un but de contribuer à l'amélioration de la qualité de la formation des étudiants.

Paivandi (2018) analyse la question de la performance universitaire des étudiants en lien avec la qualité de l'apprentissage. Dans cet article, il est question de faire une lecture critique de la performance universitaire mesurée par l'institution (examens, tests pratiques, indicateurs...) en accordant une place au point de vue de l'étudiant sur son parcours et ses

résultats. Les données de l'enquête (une enquête qualitative par entretiens avec 115 étudiants de cinq universités de la région parisienne) montrent que la réussite mesurée par l'institution à partir des résultats obtenus par les étudiants et en fonction de la durée des études ne couvre pas toutes les dimensions de ce phénomène et risque de favoriser une lecture dont l'intérieur est partiellement ou entièrement vide. Un autre écart localisé, correspond au caractère dépersonnalisé de la réussite formelle lorsque l'expérience et le point de vue de l'étudiant ne sont pas pris en considération. Les résultats de cette enquête disent : (i) qu'il est important de prendre en compte les situations singulières, l'expérience universitaire, la qualité de l'apprentissage et la temporalité, dans l'analyse qualitative de la performance universitaire ; (ii) qu'accorder une place aux étudiants pour interpréter et juger leur bilan formel, signifie reconnaître l'importance de leur expérience dans l'analyse de la performance universitaire. Le moment de l'université n'est pas préparé, compris et vécu de la même manière par les différents groupes d'étudiants. Cet article comme ce sujet de recherche donne de ressortir la relation qui existe entre la performance de l'étudiant à la prise en compte de son point de vue dans l'évaluation de la qualité de la formation universitaire.

Tchoupie (2016) analyse les différentes réformes qui se sont produites depuis 1993 dans l'enseignement supérieur au Cameroun. Les réformes qui se sont produites parfois par des collaborations pacifiques mais aussi violentes. Dans ces collaborations, les étudiants ont été des acteurs clés. Ces réformes concernent différents domaines, aussi bien généraux (la réforme du système), que spécifiques (le logement étudiant, les programmes, les évaluations, les droits universitaires, les bourses, les infrastructures, les enseignements, la gouvernance). Premièrement, les revendications étudiantes influent sur la politique globale de réforme du système d'enseignement supérieur au Cameroun. Deuxièmement, l'aspect purement académique de cette réforme est marqué par un certain nombre d'innovations concernant la politique des enseignements. L'organisation desdits enseignements en unités de valeur (UV) vient ainsi remplacer le système des matières. Le découpage de l'année académique en années d'études est remplacé par le découpage en semestres. Les enseignants sont remotivés à travers l'élaboration d'un nouveau statut et la création du Comité Consultatif des Institutions Universitaires (CCIU), instance chargée du suivi et de l'évaluation de leurs performances scientifiques. Cet article, tout comme, ce travail met un accent sur la participation des étudiants (acteurs clé de la formation universitaire) à l'amélioration de la qualité de la formation, notamment en contrôlant les méthodes d'enseignement.

## 1.2. Étudiants et évaluation de la couverture des programmes

Endrizzi (2014) présente à la troisième et dernière partie de son ouvrage, l'Évaluation des Enseignements par les Étudiants (EEE), en discutant ce qui rapproche ou au contraire oppose l'évaluation des enseignements, celle des formations et celle des enseignants, en plaidant pour une évolution vers une mise en œuvre moins stéréotypée et plus stratégique de l'EEE. L'évaluation par questionnaire auprès des étudiants est sans conteste la pratique la plus répandue (elle est née aux États-Unis vers les années 1960 sous la pression des associations étudiantes qui souhaitent inciter les enseignants à se préoccuper de la qualité de leurs cours en publiant des « black books »), soit pour recueillir leur degré de satisfaction, soit pour analyser leurs perceptions de l'enseignement. Le fait que les étudiants aient leur mot à dire sur les enseignements qu'ils reçoivent n'a en soi rien de destructif. Cependant, le fait de considérer les étudiants comme des clients à satisfaire, ou encore, le fait de bureaucratiser sans impulser de dialogue, ni de suivi, sans miser sur le fait que la réussite est le fruit d'une co-responsabilité et d'une co-production entre l'enseignant et les étudiants présente des risques de dérive consumériste. Sur cette base, il est possible d'affirmer que ce travail, bien qu'il suive la même logique que celui proposé dans le dossier de veille de l'IFÉ, veut étudier le phénomène de l'EEE en contexte universitaire camerounais.

Zimmerman et Schunk (2001) dans le postulat de l'autorégulation, pensent qu'il existe une relation positive entre la couverture des programmes et les performances des étudiants, dans la mesure où une bonne couverture des programmes favorise l'autorégulation des apprenants, c'est-à-dire leur capacité à planifier, à surveiller et à évaluer leur propre apprentissage. Ainsi, lorsque les étudiants évaluent positivement la couverture des programmes, ils sont plus susceptibles de se fixer des objectifs spécifiques et réalistes, de choisir des stratégies adaptées, de contrôler leur progression et de réguler leurs émotions et leur motivation. Par conséquent, une bonne couverture des programmes évaluée par les étudiants peut améliorer leurs performances académiques. Ce travail de recherche, qui est fait en contexte camerounais valorise le postulat de l'autorégulation, en ce sens que l'implication active des étudiants dans le contrôle de la couverture des programmes de formation, leur positionne comme acteurs et non plus comme simple bénéficiaire ou spectateur.

Paivandi (2015), analyse les ressorts de ce que l'on pourrait qualifier de « métier d'étudiant ». Dans une perspective compréhensive, il s'intéresse au sens de l'apprentissage pour

l'étudiant et son lien avec l'action pédagogique. Il expose le fait selon lequel, les difficultés rencontrées dans l'acte d'apprendre peuvent aussi venir de la pédagogie et de l'environnement d'études. Les méthodes pédagogiques, la relation à l'enseignant et l'ambiance sociale contribuent au développement d'une perception de la situation d'apprentissage susceptible d'influencer la mobilisation intellectuelle des étudiants. En outre il dit dans son ouvrage, pour que les étudiants abordent, examinent les : textes, théories, données, et les procédures, il leur faut, apprendre à explorer, expérimenter, s'exprimer, écrire, questionner, commenter, argumenter, douter, pratiquer leur esprit critique pour devenir des acteurs réflexifs de leur apprentissage. Ce travail soutient le point de vue de cet auteur car, les étudiants sont des acteurs de la formation universitaire qui sont capable de questionner et pratiquer un esprit critique pour la construction de la qualité dans la formation universitaire.

Tchoupie (2016) expose les rôles qu'ont joué les étudiants dans les différentes reformes universitaires depuis 1993. En matière de couverture de programmes. Les établissements universitaires, s'appuient sur la technique de la représentation. Les étudiants laissent le plus souvent à leurs porte-parole communément appelés "délégués" le soin de porter à la connaissance des autorités universitaires leurs opinions sur le fonctionnement de l'enseignement supérieur. Outre la tenue des cahiers de texte que chaque enseignant est appelé à signer à la fin de son enseignement, ils remplissent l'important office que certains auteurs qualifient au moyen de dénominations telles que "relais", "médiateurs", "intermédiaires", "porte-parole", "entremetteurs", "intercesseurs", mais que l'on peut résumer, avec Nay et Smith (2002), aux termes de "généralistes" et de "courtiers". Il s'agit de ceux qui, tout en exerçant une compétence spécialisée, jouent un rôle d'interface entre différents milieux. Leurs activités consistent donc à collecter les points de vue, à comprendre des opinions et des croyances, à les mettre en contact et à les faire circuler, des étudiants vers les autorités universitaires et vice-versa. L'on ne saurait cependant confondre cette position avec l'exercice concret de la médiation. Car le statut de délégué des étudiants ne crée pas automatiquement le rôle d'intermédiaire entre la communauté estudiantine et les responsables de l'enseignement supérieur. Sa médiation se réalise le plus souvent au sein de jeux complexes, mettant en scène des chaînes d'acteurs plus ou moins étendues, que les analystes qualifient, selon leur sensibilité, de "réseaux", de "configurations", de "coalitions", de "communautés" (*op.cit*), et desquelles il apparaît généralement comme le maillon le plus faible. Que ce soit au sein du conseil d'administration de chaque université ou à celui des assemblées générales des différents établissements universitaires, les représentants des étudiants n'ont qu'un poids très léger devant

des personnalités aussi importantes que le recteur, les doyens, les chefs de départements, les enseignants, etc. C'est sans doute pour cette raison que certains membres de la communauté estudiantine préfèrent la stratégie conflictuelle. Dans la logique de la participation des étudiants à l'évaluation de la formation, le MINESUP, a créé : le Comité tripartite de suivi des rencontres avec les étudiants des universités d'État du Cameroun (CTS-Etudiants). Cette structure est chargée de veiller à la mise en application des mesures issues des concertations entre les étudiants et les autorités universitaires. Lors de la 4e édition de cette instance tenue à Yaoundé en mai 2008 par exemple, les participants ont encouragé les responsables des universités à renforcer la participation des étudiants à la mise en place et au fonctionnement des mécanismes de prise de décision et de suivi de l'exécution des mesures visant l'amélioration des conditions de vie et de travail des étudiants. L'auteur dans son article démontre la place primordiale des étudiants dans la formation universitaire. Véritablement, tenir compte de l'évaluation faite par les étudiants serait un facteur contribuant au progrès continu de la formation universitaire.

### **1.3. Étudiants et évaluation du cadrage professionnel**

L'un des aspects qui peut être évalué par les étudiants est le cadrage professionnel de la formation. Il s'agit du degré auquel la formation prépare les étudiants à exercer un métier ou une activité professionnelle, en leur apportant les compétences nécessaires et en les mettant en relation avec le monde du travail. Le cadrage professionnel peut se traduire par des choix pédagogiques tels que l'intégration de projets, de stages, de témoignages, de visites, etc.

Stumpf et Garessus (2017) ont mené une étude dans le contexte d'une haute école pédagogique suisse, destinée à former des enseignants. Ceux-ci ont analysé un outil d'évaluation de la formation utilisé par cette institution. Les auteurs ont cherché à déterminer si la perception des étudiants (406 étudiants) sur les items évalués était corrélée à leurs résultats académiques (notes obtenues aux examens). Leurs résultats montrent qu'il existe une corrélation positive et significative entre, l'évaluation du cadrage professionnel par les étudiants et leurs performances. Autrement dit, plus les étudiants jugent la formation comme étant professionnalisante, plus ils obtiennent des notes élevées aux examens. Les auteurs expliquent ce lien par le fait que l'évaluation du cadrage professionnel reflète le niveau d'engagement et de motivation des étudiants dans la formation. En effet, si les étudiants perçoivent la formation comme étant pertinente pour leur projet professionnel, ils sont plus susceptibles de s'y investir pleinement et d'y développer des compétences. Ainsi, l'évaluation du cadrage professionnel par les étudiants serait un indicateur de leur apprentissage profond. L'analyse fait par ces

auteurs bien-que n'étant pas fait dans une université du Cameroun, correspond en droite ligne avec l'objectif visé par cette étude, parce que, plus les étudiants jugent la formation comme étant capable de les préparer à l'exercice d'une profession plus ils obtiennent des notes et des capacités élevées.

Ndjebakal (2020) met en éclat le fait que, vingt-cinq ans après la réforme, les universités d'État camerounaises peinent à assurer le rôle de pilier de développement local et de fournisseur du capital humain adéquat aux projets structurants mis en place par le gouvernement de la république. L'article traite de la question de la qualité de la formation universitaire au Cameroun, en analysant les effets de la réforme de 1993 sur le développement des territoires où sont implantées les universités d'État. L'auteur constate que la réforme n'a pas permis aux universités de jouer un rôle dans le développement local, ni de fournir un capital humain adapté aux projets structurants du gouvernement. L'auteur propose donc d'associer les variables suivantes : territoires géographiques, projets structurants et curricula de formation, afin d'améliorer la planification stratégique et éducative qui favoriserait un développement territorial décentralisé. L'auteur dit dans cet article :

Comment comprendre que le stage en entreprise reste encore une formalité dans le parcours des étudiants du supérieur, alors qu'il est tout à fait inscrit dans le programme de formation. Dans certaines institutions et en vertu de l'application du Système LMD, l'Unité d'Enseignement Stage, Laboratoire, Terrain est de 10 crédits soit 1/3 de crédit dans un semestre, sans qu'une évaluation sérieuse soit faite. (Ndjebakal, 2020, p.144).

Le lien de cet article avec l'évaluation de la formation éducative à l'université est qu'il aborde un aspect important de la qualité de la formation, qui est sa contribution au développement professionnel des étudiants et au développement territorial des régions. Cet article, peut être considéré comme une source d'information utile pour l'évaluation de la formation éducative à l'université, car il permet de réfléchir aux enjeux et aux défis liés à la qualité de la formation au Cameroun, et plus largement dans les pays en développement. Notre travail, tout comme cet article, donne de ressortir la relation qui existe entre l'évaluation et le cadrage professionnel.

Younès (2003) propose une approche de l'Évaluation des Enseignements par les Étudiants (EEE) basée sur l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). Elle présente les principes et les objectifs de l'EEE, qui vise à recueillir les perceptions et les attentes des étudiants sur la qualité des enseignements, afin d'améliorer les pratiques pédagogiques et la satisfaction des apprenants. Elle souligne les avantages et les limites de cette démarche, ainsi que les conditions de sa réussite, notamment la participation active des étudiants, le respect de l'anonymat, le retour des résultats aux enseignants et aux étudiants, et le suivi des actions correctives. Elle expose ensuite les apports des TIC pour la conception et

l'exploitation des EEE. Elle montre comment ce dispositif favorise une évaluation plus efficace et plus équitable, en réduisant les biais liés au format papier, en facilitant l'analyse statistique, en offrant une meilleure accessibilité et une plus grande transparence. Elle insiste sur la nécessité d'impliquer les acteurs concernés (étudiants, enseignants, administrateurs) dans la définition des objectifs, des critères et des modalités de l'EEE, ainsi que dans l'interprétation et l'utilisation des résultats. Le lien que l'on peut faire entre cet article et l'évaluation du cadrage professionnel par les étudiants est que l'un des objectifs de l'EEE est de vérifier si les enseignements correspondent aux attentes et aux besoins des étudiants, en termes de contenu, de méthodes et d'évaluation. Ainsi, l'EEE peut permettre de mesurer le degré d'adéquation entre les programmes prévus et les programmes réalisés, ainsi que le niveau de satisfaction des étudiants par rapport aux enseignements reçus et la gestion des stages par l'établissement. L'évaluation du cadrage professionnel par les étudiants peut donc, être considérée comme un aspect ou un indicateur de l'évaluation globale des enseignements par les étudiants bien que, ce travail n'a pas abordé la question du point de vue de l'apport des TIC dans la réalisation des EEE.

## **2. Théories explicatives de la problématique de l'évaluation de la formation par les étudiants dans le processus d'assurance qualité.**

En sciences de gestion, l'intérêt d'une théorie est de pouvoir rendre compte de la compréhension d'un phénomène afin de pouvoir mieux l'analyser et le maîtriser voire le prescrire dans un second temps. Tout courant théorique doit ainsi s'intéresser à l'action, l'acteur, le comportement et/ou la décision au sein d'une organisation. Nous allons dans ce travail nous intéresser aux théories ci-après.

### **2.1. Théorie de l'évaluation participative de (Guba et Yvonna ; 1987) comme cadre théorique du contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants.**

La théorie de l'évaluation participative de Guba et Lincoln est aussi appelée : évaluation de quatrième dimension ou évaluation constructiviste. Elle a été développée dans les années 1987 par Guba et Yvonna, deux chercheurs américains spécialisés dans les méthodes qualitatives en sciences sociales. Le postulat de base de cette théorie est que la réalité est socialement construite par les acteurs impliqués dans une situation donnée, et que l'évaluation doit donc prendre en compte les différentes perspectives et les valeurs de ces acteurs. L'évaluation participative vise

ainsi à négocier un consensus entre les parties prenantes sur les critères, les normes et les jugements de valeur relatifs à l'objet évalué. Une évaluation participative implique l'inclusion des parties prenantes dans toutes les étapes du processus d'évaluation, de la planification à la mise en œuvre et à l'interprétation des résultats. L'adoption de l'évaluation participative a définitivement pour effet de hausser la collaboration entre les différentes parties prenantes impliquées.

Ces auteurs soulignent que l'évaluation participative permet une meilleure compréhension des contextes locaux, des besoins et des priorités des parties prenantes. Elle favorise également une plus grande transparence et responsabilité dans le processus d'évaluation. En impliquant les parties prenantes dans l'évaluation, les auteurs (op.cit) affirment que cela renforce la validité et la crédibilité des résultats. Les personnes qui sont directement concernées par le programme ou la politique évaluée ont une connaissance approfondie de son fonctionnement et de ses effets, ce qui peut contribuer à une évaluation plus précise. Ils soulignent également que l'évaluation participative favorise l'autonomisation des parties prenantes. En leur donnant la possibilité de participer activement au processus d'évaluation, elles peuvent se sentir valorisées et avoir un sentiment d'appartenance aux décisions prises. En résumé, ils (*ibid*) soutiennent que l'évaluation participative est essentielle pour garantir une évaluation juste, valide et crédible. Elle permet une meilleure compréhension des contextes locaux, renforce la transparence et la responsabilité, améliore la validité des résultats et favorise l'autonomisation des parties prenantes. Elle augmente l'utilité, l'utilisation et la pertinence des résultats obtenus pour le travail quotidien des parties prenantes impliquées (Blundo Canto et al., 2018).

Le lien de l'évaluation participative avec le contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants est que cette approche permet aux étudiants de s'impliquer activement dans le processus évaluatif, en exprimant leurs besoins, leurs attentes, leurs opinions et leurs suggestions sur la qualité, la pertinence de la formation qu'ils reçoivent, la pertinence des méthodes utilisées pour transmettre les enseignements qui doivent leur permettre d'avoir des compétences liées à leur spécialité. L'évaluation participative favorise ainsi le développement des compétences des étudiants, leur autonomie, leur responsabilisation et leur satisfaction. L'approche participative aurait pour effet d'augmenter l'empowerment (ou pouvoir d'agir) chez les individus impliqués (Guijt, 2014), ainsi que le désir d'apprendre et de s'impliquer. En lien avec les résultats de ce travail, le contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants donne aux étudiants du confort sur la possibilité d'être efficaces en tant que professionnel.

## **2.2. Théorie de l'évaluation réaliste (Pawson et Tilley ; 1997) comme cadre théorique l'évaluation de la couverture des programmes par les étudiants.**

La théorie de l'évaluation réaliste est inspirée du réalisme critique, un courant philosophique développé par Roy Bhaskar, dans les années 1970. Le réalisme critique postule que la réalité est composée de trois domaines : le domaine empirique (ce qui est observé), le domaine actuel (ce qui se passe) et le domaine profond (ce qui explique ce qui se passe). Le réalisme critique s'oppose au positivisme, qui réduit la réalité au domaine empirique, et au constructivisme, qui réduit la réalité au domaine actuel. Pawson, a appliqué le réalisme critique à l'évaluation de programmes dans les années 1990. Il a proposé une approche d'évaluation fondée sur la théorie, qui vise à comprendre comment, pourquoi, pour qui et dans quelles circonstances un programme produit des effets. L'approche d'évaluation réaliste se révèle particulièrement utile dans la mesure où elle accorde la priorité à la causalité, c'est-à-dire ce qui, dans un contexte donné, détermine les résultats obtenus au moyen de mécanismes politiques particuliers (*op.cit*). Une formation n'est pas un mécanisme au sens réaliste ; il s'agit d'une intervention ou d'une activité qui fait partie d'une intervention plus large. En revanche, le sentiment de disposer de savoir-faire appropriés pour intervenir dans des contextes différents que peuvent éprouver les participants à la suite d'une formation constitue un mécanisme. Fondées sur ces bases, l'évaluation réaliste va au-delà de la question traditionnelle des évaluations fondées sur une épistémologie positiviste, "l'intervention fonctionne-t-elle ?". Elle pose également la question du "comment", "pour qui", "pourquoi" et "dans quelles circonstances". Les étudiants en évaluant la couverture des programmes, au-delà du remplissage des cahiers de texte tenu par les délégués, pourront mieux positionner leurs sentiments de disposer de savoir-faire appropriés pour intervenir dans des contextes différents à l'amphithéâtre.

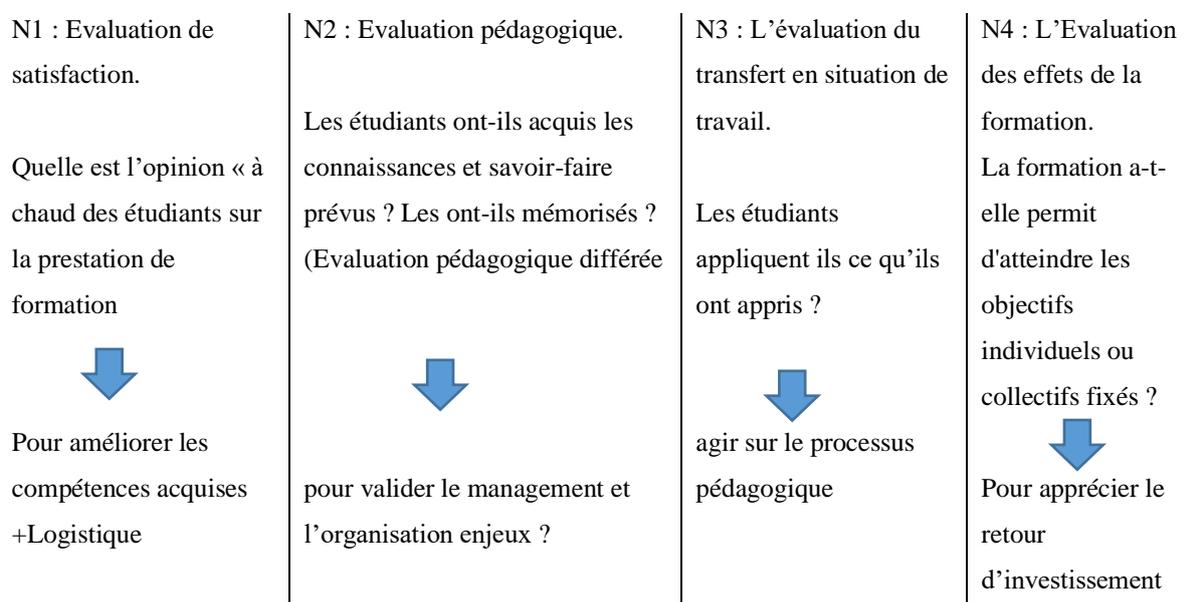
En permettant aux étudiants d'évaluer la couverture des programmes, de s'exprimer sur ce qui fonctionne, dans quelles circonstances, et pourquoi, l'accent est mis, par le biais de l'évaluation sur la théorie (idée qu'une intervention est censée produire un effet pour différentes raisons liées aux activités mises en œuvre) qui sous-tend les activités des établissements d'enseignement supérieur. Elle (l'évaluation réaliste) permet non seulement de comprendre les interactions existantes entre le contexte, les activités des établissements et les résultats en donnant ainsi une explication sur ce qui fonctionne et pourquoi, mais a aussi l'avantage immédiat de contribuer à l'élaboration des politiques à la lumière de l'analyse effectuée.

L'évaluation réaliste dans la formation universitaire apparaît alors comme outils d'aide à la décision et qui contribue au pilotage. Elle vise à se faire une idée sur la valeur des actions de

formation, d'un programme, d'une politique. Elle permet d'assurer le suivi dans le temps d'une action ou d'un programme. Elle constitue un outil de travail et de progrès mais pas une sanction. Meignant (2000), distingue quatre niveaux d'évaluations à savoir :

- Niveau 1 : le niveau de satisfaction ;
- Niveau 2 : le niveau pédagogique ;
- Niveau 3 : le niveau du transfert sur les situations de travail ;
- Niveau 4 : le niveau de l'évaluation des effets.

*Figure 2 : les différents niveaux d'évaluation*



Source : Meignant, *Manager la formation*, 2000, p.343.

L'évaluation réaliste est donc une approche d'évaluation fondée sur la théorie qui cherche à expliciter les mécanismes causaux des résultats d'une intervention pour différentes populations et dans différents contextes. L'évaluation de la couverture des programmes par les étudiants est une démarche qui vise à recueillir l'avis des étudiants sur les conditions de mise en œuvre de leur formation afin d'améliorer l'organisation et la qualité des enseignements. Le lien entre ces deux types d'évaluation est qu'ils partagent tous les deux une perspective réaliste, c'est-à-dire qu'ils reconnaissent la complexité, la diversité des situations sociales et qu'ils cherchent à comprendre comment et pourquoi une intervention fonctionne ou non, pour qui et dans quel contexte. Ils s'appuient également sur la participation des acteurs concernés (les étudiants, les enseignants, les responsables de formation) pour co-construire le sens et la valeur des résultats obtenus.

### **2.3. Théorie de l'apprentissage expérientiel de David Kolb (1984) cette théorie comme cadre théorique de l'évaluation du cadrage professionnel par les étudiants**

L'apprentissage par la pratique est souvent associé à la notion de "cycle d'apprentissage expérientiel" développée par David Kolb (1984). Ce cycle comprend quatre étapes : expérience concrète (faire), observation réfléchie (observer), conceptualisation abstraite (réfléchir) et expérimentation active (appliquer). Selon l'auteur (op.cit), les individus apprennent mieux lorsqu'ils passent par ces étapes de manière cyclique, en intégrant continuellement leurs expériences dans leur processus d'apprentissage. Cette théorie met en avant l'importance de l'expérience concrète et de l'action dans le processus d'apprentissage. Elle souligne que les individus apprennent mieux en faisant et en réfléchissant sur leurs expériences, ce qui favorise une compréhension plus profonde et durable. Selon cette théorie, l'évaluation du cadrage professionnel par les étudiants vise à mesurer le degré d'acquisition des compétences et des connaissances liées à la situation professionnelle vécue, ainsi qu'à favoriser la prise de conscience et la régulation des processus d'apprentissage. L'évaluation peut se faire à travers des outils tels que le rapport de stage, la grille d'évaluation, le portfolio ou l'entretien avec le tuteur. Selon cette théorie, les individus apprennent mieux en faisant plutôt qu'en écoutant passivement ou en observant. Les individus acquièrent des connaissances et des compétences en s'engageant activement dans des activités pratiques et en réfléchissant sur leurs expériences. Cela peut inclure des activités telles que des projets, des simulations, des jeux de rôle, des stages en entreprise ou des apprentissages sur le terrain. Selon cette théorie, l'apprentissage par la pratique favorise une compréhension plus profonde et durable des enseignements car il permet aux apprenants de mettre en pratique ce qu'ils ont appris dans un contexte réel. Il (l'apprentissage par la pratique) leur donne également l'occasion de faire face à des défis et à des problèmes réels, ce qui favorise le développement des compétences pratiques et la résolution de problèmes. Il donne à l'étudiant de faire des observations réfléchies sur son expérience, d'identifier ses points forts et faibles, en comparant ses attentes et ses résultats, en prenant du recul et en se questionnant. En plus, il lui donne de conceptualiser, d'abstraire son expérience, en établissant des liens entre sa pratique et les concepts théoriques, en formulant des généralisations ou des principes, en intégrant ses apprentissages à son cadre de référence. L'étudiant expérimente activement son expérience, en appliquant ses nouvelles connaissances et compétences à d'autres situations, en testant ses hypothèses ou ses solutions, en cherchant à améliorer sa pratique.

L'évaluation du cadrage professionnel par les étudiants consiste à recueillir leurs opinions, leurs retours d'expérience et leurs évaluations sur le contenu, les méthodes d'enseignement, les ressources pédagogiques, ces informations peuvent ensuite être utilisées pour apporter des ajustements et améliorer continuellement la qualité de la formation. La relation de cette théorie avec ce travail, est que l'évaluation du cadrage professionnel par les étudiants donne d'évaluer dans quelle mesure les dispositifs de professionnalisation favorisent le développement des compétences professionnelles et l'employabilité des étudiants.

## CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

La méthodologie représente pour le chercheur l'occasion au cours de laquelle il présente les instruments de travail qui seront utilisés pour collecter les informations sur le terrain. Il s'agit ici de la méthode de collecte des données et la description de celles-ci. Selon Grawitz (1986) « La méthode est constituée de l'ensemble des opérations intellectuelles par lesquelles une discipline cherche à atteindre les vérités qu'elle poursuit, démontre et vérifie ». Ce chapitre de notre travail va s'atteler à présenter les points suivants : (i) l'opérationnalisation des variables (ii) le type de recherche, (iii) le site de l'étude, (iv) la population d'étude, (v) la méthode d'échantillonnage et l'échantillon, (vi) l'échantillon, (vii) l'instrument de collecte des données, (viii) l'analyse des données. Cela étant, intéressons-nous aux différentes rubriques ci-dessus énumérées.

### 2.1. Opérationnalisation des variables

*Tableau 1 : Opérationnalisation de la variable indépendante (Assurance qualité)*

<b>Variables indépendantes</b>	<b>Modalité</b>	<b>Indicateurs</b>
Assurance qualité	Contrôle des méthodes d'enseignement.	- professionnalité et identité professionnelle de l'étudiant ; - matériel didactique ; - acquisition des savoir-faire.
	Évaluation de la couverture des programmes.	- respect de la charge de travail ; - cours répartis sur le nombre de semaines prévues ; - activités d'évaluation sommative répartis dans la formation.
	Évaluation du cadrage de la professionnalisation.	- clarté des objectifs de stage ; - dispositifs d'orientation de stage ; - liens entre les situations en stages et l'activité de recherche ; - critères d'évaluation clairement communiqués.

Tableau 2 : Opérationnalisation de la variable dépendante (performance des étudiants)

Variable dépendante type	Modalités	Indicateurs
Performance des étudiants	Évaluation de la satisfaction des étudiants.	Opinion à chaud des étudiants sur la prestation de formation.
	Évaluation pédagogique.	Acquis les connaissances et savoir-faire prévus.
	Évaluation du transfert en situation de travail.	Étudiants appliquent ils ce qu'ils ont appris.
	Évaluation des effets de la formation.	Atteinte des objectifs de formation individuels ou collectifs.

## 2.2.Type de recherche

Cette recherche s'inscrit dans le champ de la méthode déductive, aussi appelée "déduction logique" ou "approche hypothético-déductive. L'approche hypothético-déductive est une technique qui part d'une ou plusieurs hypothèses de travail vers l'explication de ces hypothèses. À partir d'hypothèses générales, cette méthode permet à l'étudiant de comprendre des éléments particuliers (du général au spécifique). Elle est une méthode de travail scientifique. Elle a pour but d'expliquer un phénomène en partant d'un sujet ou d'une hypothèse sur un phénomène. Cette étude quantitative a évalué la relation qui existe entre les variables explicatives de l'assurance qualité et la performance des étudiants en milieu universitaire. Pour mener à bien cette étude, il convient de définir la population visée par celle-ci.

## 2.3.Population de l'étude

La population de l'étude se définit comme l'ensemble des individus auxquels s'applique une investigation. Autrement dit, il s'agit selon M. Grawitz (1994) d'un ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils possèdent tous une même propriété et qu'ils sont de même nature. En effet, il s'agit de l'ensemble des personnes entrant dans le cadre d'une enquête, parmi lesquelles seront choisies celles qui constituent notre échantillon. Pour ce travail de recherche, la population d'étude est l'ensemble des étudiants de l'université de Yaoundé 2. Le choix a été porté sur Yaoundé 2 à cause d'un l'article du Cameroun tribune du 26 Juillet 2015.

Qui portait sur l'université de Yaoundé II qui s'arrime à l'Assurance qualité. Il est dit dans cet article que :

jeudi dans la salle des actes de l'Université de Yaoundé II, le recteur, Oumarou Bouba a présenté l'atelier de validation du Draft assurance-qualité de son institution comme un événement important. Et du coup, on s'étonne que ce soit seulement maintenant que cette institution universitaire se préoccupe de l'assurance qualité.

Ce choix est aussi lié à la proximité géographique entre la FSE et L'ESSTIC.

## **2.4.Population cible**

La population cible est définie comme l'ensemble des individus présentant les mêmes caractères spécifiques dans le cadre d'une étude. Ils ont les mêmes caractéristiques et sont soumis aux conditions de vie relativement semblables. C'est la population souche ou parente qui englobe l'ensemble des individus répondant aux critères globaux de l'étude. Pour le cas de notre étude, il s'agit de l'ensemble des étudiants de l'ESSTIC au compte de l'année académique 2022-2023.

## **2.5.Population accessible**

La population accessible qui est l'ensemble des éléments auxquels le chercheur peut facilement avoir accès pour mener son enquête. C'est un sous-ensemble de la population cible. Dans le cadre de ce travail, elle est constituée des étudiants de l'ESSTIC des niveaux licence 3.

Les filières des niveaux licence 3, compte environ 200 étudiants. Un taux de sondage de 50% soit :  $200 \times 50\% = 100$  étudiants à enquêter a été appliqué. Nous avons eu 5 questionnaires non rempli entièrement ce qui a ramené la population accessible à 95 étudiants.

Avant de recruter les participants à cette étude les conditions suivantes doivent au préalable être vérifiées : être un étudiant(e) de l'ESSTIC ; être inscrit en licence 3 pour l'année académique 2022-2023 ; donner son consentement libre et éclairé à répondre aux questions. Comme critère de non inclusion, cette étude a pris en compte, les éléments suivants : toute personne ne consentant pas à répondre librement aux questions ; tout étudiant des niveaux inférieurs et non inscrit en licence 3 pour l'année académique 2022-2023 ; toute personne de passage en amphithéâtre lors de la distribution des questionnaires ; Toute personne présentant des troubles psychologiques au moment de l'étude.

## **2.6.La technique d'échantillonnage**

La technique d'échantillonnage que nous avons choisie pour ce travail est l'échantillonnage aléatoire simple qui permet la généralisation à partir de l'échantillon (100 étudiants dans le cadre de cette étude) vers la population qu'il représente. Le choix sera porté sur l'ESSTIC nommé plus haut car cette faculté universitaire a un caractère professionnalisant et accueille à la différence des autres facultés présentes au sein de l'université de Yaoundé 1 (Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines, Faculté des Sciences, Facultés des Sciences Biomédicales...) un nombre considérablement réduit d'étudiants. L'administration des questionnaires s'est faite aux étudiants du niveau trois de cet établissement. Les questionnaires ont été remplis sur un intervalle temps de 5-15 min.

## **2.7.Description des instruments de collecte des données**

Fonkeng, Chaffi, et Bomda (2014) disent que les instruments de collecte des données sont fonction de l'approche de recherche, qualitative ou quantitative. L'instrument utilisé dans le cas de cette recherche, est le questionnaire. L'instrument de collecte des données est le moyen par lequel le chercheur recueille les informations sur le problème que pose son sujet auprès des éléments de l'échantillon, afin de vérifier les hypothèses de recherche.

## **2.8. Le questionnaire**

Le questionnaire est la première et la principale source de collecte des données dont nous aurons besoin car il nous permet de recueillir des informations primaires nécessaires pour notre étude. Celui-ci nous permet d'obtenir les informations auprès d'un grand nombre de sujet en un temps relativement court. Le questionnaire que nous avons utilisé, est une suite de questions posées de façon méthodique dans l'optique d'une enquête et dont l'élaboration se fait à partir des variables d'étude.

L'objet est d'analyser les liens entre l'assurance qualité par les étudiants et la performance estudiantine. Pour ce faire, nous avons fait une pré-enquête et un pré-test avant de distribuer le questionnaire. Le questionnaire de ce travail a quatre parties :

- Identification des enquêtés : elle correspond à la section 0 et est fait de 7 questions ;

- Questions relatives au le contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants : elle s'applique à la section 1 et comporte 10 questions ;
- Questions relatives à l'évaluation de la couverture des programmes par les étudiants : elle est liée à la section 2 et inclut 8 questions ;
- Questions relatives à l'évaluation du cadrage de la professionnalisation par les étudiants : elle est en relation à la section 3 et se compose de 9 questions ;
- Questions relatives la performance des étudiants : constituant la dernière section (section 4), elle est constituée de 5 questions.

## **2.9. Test de fiabilité**

Un test de fiabilité est un test qui vise à mesurer la cohérence ou la stabilité des résultats obtenus par un instrument de mesure ou une méthode de recherche. Selon Touzani et Salaani (2000), la fiabilité (ou fidélité) est vérifiée lorsque, utilisé plusieurs fois dans les mêmes conditions, un instrument donne les mêmes résultats. Dans le cadre de ce travail, le recours au test d'indépendance de khi-deux, qui permettent de tabler sur l'existence ou non d'une probable liaison entre deux variables quantitatives comprenant deux ou plusieurs modalités a été fait. Le seuil de significativité est fixé à 5% pour ce travail.

## **2.10. Validation de l'instrument de collecte des données**

Afin de s'assurer que les questions de notre instrument de collecte des données sont appropriées pour nos investigations, avant de les introduire auprès de notre échantillon, nous avons fait une validation interne et une validation externe.

### **2.10.1. Validation interne**

Après avoir conçu notre questionnaire, nous l'avons soumis à l'appréciation de notre encadrant afin de vérifier la cohérence des indicateurs et des modalités de ce dernier. Cet exercice conduit à des modifications dans ce travail à savoir : (i) la suppression du mot acteurs pour le remplacer par le mot étudiant ; (ii) la reformulation de la troisième modalité qui était initialement contrôle de l'effectivité des stages académiques par l'évaluation du cadrage de la professionnalisation ; (iii) la suppression de la modalité qui portait sur la relation privée-

publique. À la suite de cette validation interne notre encadrant a recommandé de procéder à une validation externe de l'instrument.

### **2.10.2. Validation externe**

Pour juger de la fiabilité et de la pertinence du questionnaire de cette étude, un prétest a été fait auprès de 5 étudiants et 01 enseignant volontaires de l'ESSTIC à savoir le directeur adjoint chargé de la scolarité. À l'issue de cela, nous avons retenu que : (i) le questionnaire avait des questions (la deuxième et troisième question de la section 1) qui donnaient l'impression à l'étudiant de devoir répondre soit par oui, soit par non. La reformulation de ces questions a été nécessaire. (ii) le questionnaire pouvait être rempli en ligne. Le choix a été porté sur les 05 étudiants et cet enseignant, car ils possèdent les mêmes caractéristiques que la population d'étude.

### **2.11. Procédure de collecte des données**

Collecter les données sur le terrain c'est enregistrer ou aller sur le terrain à la quête des informations utiles pour l'analyse. La collecte de données s'est déroulée durant le mois de mai 2023 auprès des étudiants de l'ESSTIC du niveau trois des filières : (i) Communication des Organisations : qui a été la première filière où les questionnaires ont été distribués car le rendez-vous avait été pris 3 jours avant. Ici, les questionnaires ont été distribués en amphithéâtre, mais à cause de l'arrivée de l'enseignant, ils ont été récupérés le lendemain ; (ii) Edition et arts graphique, pour cette filière, les questionnaires ont été remis au délégué car l'enseignant était présent en amphithéâtre. Les questionnaires renseignés ont été récupérés le lendemain après un rejet du professeur trouvé en amphithéâtre qui a déclaré que son cours était troublé par notre présence ; (iii) Publicité, ici, les questionnaires ont été distribués, renseignés et récupérés le même jour, ce qui fut le cas pour les filières journalisme (iv) et information documentaire.

En dehors de l'administration directe, nous avons également envoyé le questionnaire en ligne aux délégués des filières afin qu'ils puissent le partager à leurs camarades via les groupes whatsapp de leur promotion. Cette méthode d'administration en ligne n'a pas été très fructueuse car, seuls 10 questionnaires ont été remplis. Pour l'administration et la distribution du questionnaire, nous avons été assistés par notre époux.

## 2.12. Méthodes d'analyse des données quantitatives

Les variables qui font l'objet de notre étude sont majoritairement constituées des variables quantitatives. Les logiciels qui ont été utilisés pour la saisie et l'analyse sont les logiciels Excel et Stata.

## 2.13. Analyse univariée

Dans cette section, l'utilisation d'une part des graphiques pour représenter la population étudiée à travers les caractéristiques (variables) qui ont été mesurées, et d'autre part des tableaux qui présenteront les fréquences absolues et relatives est faite. La fréquence absolue d'une modalité se réfère au nombre d'observations dans cette modalité, tandis que la fréquence relative d'une modalité est définie comme le rapport entre la fréquence absolue de cette modalité et la taille totale de l'échantillon.

De plus, l'usage de graphiques tels que les camemberts et les couronnes pour illustrer les variables dont les modalités sont exprimées en termes de pourcentage est fait.

## 2.14. Analyse bivariée

Les théories qui présentent les méthodes permettant de mesurer l'existence d'une liaison ou pas entre deux ou plusieurs variables sont établies ici. Soit X et Y deux variables quantitatives à r et s catégories respectivement décrivant un ensemble de n individus. Dans ce cadre on présente usuellement les données sous la forme d'un tableau croisé appelé **tableau de contingence** à r lignes et s colonnes renfermant les effectifs  $n_{ij}$  d'individus tels que  $X=x_i$  et  $Y=y_j$ .

X / Y	$y_1$	$y_2$	.....	$y_s$	
$x_1$	$n_{11}$	$n_{12}$		$n_{1s}$	$n_{1.}$
$x_2$	$n_{21}$	$n_{22}$		$n_{2s}$	$n_{2.}$
.					
$x_r$	$n_{r1}$	$n_{r2}$		$n_{rs}$	$n_{r.}$
	$n_{.1}$	$n_{.2}$		$n_{.s}$	N

Avec des notations standards on a  $n_i = \sum_j n_{ij}$  et a  $n_j = \sum_i n_{ij}$

Les  $n_i$  et  $n_j$  s'appellent respectivement marges en **lignes** et marges en **colonnes**. La constitution d'un tel tableau est l'opération que les praticiens des enquêtes appellent un « tri croisé ».

Deux lectures différentes d'un même tableau de contingence sont possibles selon que l'on privilégie l'une ou l'autre des deux variables : lecture en ligne ou lecture en colonnes.

On appelle des **profils-lignes** le tableau des fréquences conditionnelles  $\frac{n_{ij}}{n_i}$  (la somme de chaque ligne est ramenée à 100%) et tableau des profils-colonnes le tableau des fréquences conditionnelles  $\frac{n_{ij}}{n_j}$  (le total de chaque colonne est alors ramené à 100%).

### 2.14.1. L'écart à l'indépendance

Lorsque tous les profils lignes sont identiques on peut parler d'indépendance entre X et Y puisque la connaissance de X ne change pas les distributions conditionnelles de Y. Il s'en suit d'ailleurs que tous les profils-colonnes sont également identiques.

On doit donc avoir  $\frac{n_{1j}}{n_{1.}} = \frac{n_{2j}}{n_{2.}} = \dots = \frac{n_{rj}}{n_{r.}} \forall j$ , ce qui entraîne  $\frac{n_{i.}}{n_i} = \frac{n_{.j}}{n_j}$  par sommation des numérateurs et des dénominateurs.

L'indépendance empirique se traduit donc par  $n_{ij} = \frac{n_{i.} \times n_{.j}}{n}$

### 2.14.2. Le khi-deux( $\chi^2$ ) d'écart à l'indépendance

On adopte généralement la mesure suivante de liaison  $d^2$  notée  $\chi^2$ .

$$d^2 = \sum_i \sum_j \frac{(n_{ij} - \frac{n_{i.}n_{.j}}{n})^2}{\frac{n_{i.}n_{.j}}{n}}$$

On voit que  $d^2$  est nul dans le cas de l'indépendance. La construction du tableau des  $\frac{n_{i.}n_{.j}}{n}$  (tableau d'indépendance) et sa comparaison avec le tableau des  $n_{ij}$  est général instructive : en particulier le calcul pour chaque case du terme :

$$\frac{(n_{ij} - \frac{n_{i.}n_{.j}}{n})^2}{\frac{n_{i.}n_{.j}}{n}} \times \frac{1}{d^2}$$

Appelé contribution au  $\chi^2$  permet de mettre en évidence les associations significatives entre deux catégories de deux variables. Les signes de la différence indiquent alors qu'il y a association positive ou négative entre les catégories i de X et j de Y. Un tel calcul devrait être

systematiquement associé à chaque calcul de  $\chi^2$ . L'on remarque que les marges des tableaux  $n_{ij}$  et  $\frac{n_i n_j}{n}$  étant les mêmes par construction il suffit de calculer  $(r-1)(s-1)$  (le degré de liberté) termes du tableau d'indépendance de déduire les autres par différence.

Afin de mesurer la significativité de l'écart à l'indépendance il suffit de fixer un risque d'erreur  $\alpha$ , c'est-à-dire une valeur qui, s'il y avait indépendance, n'aurait qu'une probabilité faible d'être dépassée (on prend usuellement  $\alpha = 5\%$  ou  $1\%$ ).

On rejettera donc l'hypothèse d'indépendance si  $d^2$  est supérieur à la valeur critique qu'une variable  $\chi^2_{(r-1)(s-1)}$  a une probabilité à ne pas dépasser.

## 2.15. Estimation du modèle

### 2.15.1. Introduction

La vérification des hypothèses de recherche passe par la modélisation de la variable à expliquer en fonction des variables explicatives. Dans le cadre de notre étude, la variable à expliquer et les variables explicatives sont quantitatives. Ainsi nous ferons recours au modèle économétrique adapté aux variables quantitatives, dont nous présentons ci-dessous les principes de base.

Dans un modèle ordonné, les modalités de la variable à expliquer sont hiérarchisées. Elles indiquent l'appartenance de l'individu à une classe ou à une catégorie, ici des niveaux d'appréciation (Totalemment en désaccord, en désaccord, ni en désaccord ni en accord, en accord, totalement d'accord).

La modélisation d'une variable quantitative multimodale est une extrapolation du modèle binaire dont nous présenterons les principes. Le modèle multinomial est une extrapolation du modèle binaire. Sur ce, nous allons introduire la variable latente  $y_i^*$  et on suppose que :

- 1) L'individu remplit le critère de la modalité, soit  $y_i^* = 1$  si  $y_i^* > 0$
- 2)  $y_i^*$  est une fonction linéaire des  $x_i$ ,  $y_i^* = a_0 + a_1 x_i + \varepsilon_i$

La variable à expliquer binaire  $y_i$  est alors définie par le modèle de décision suivant :

$$\begin{cases} y_i = 1 & \text{si } y_i^* > 0 \\ y_i = 0 & \text{si } y_i^* \leq 0 \end{cases}$$

Intuitivement, cette règle de décision consiste simplement à supposer que la proportion des ( $y_i = 1$ ) est élevée pour  $a_0 + a_1 x_i + \varepsilon_i > 0$ .

Soit  $P_i$  la probabilité que  $y_i^* > 0$ .

$$P_i = Prob(y_i = 1) = Prob(y_i^* > 0) = Prob(a_0 + a_1 x_i + \varepsilon_i > 0)$$

$$P_i = Prob(\varepsilon_i > -(a_0 + a_1 x_i))$$

Si la distribution de  $\varepsilon_i$  est centrée par rapport à la moyenne, nous avons l'équivalence :

$$P_i = Prob(\varepsilon_i > -(a_0 + a_1 x_i)) = Prob(\varepsilon_i < a_0 + a_1 x_i)$$

$$\text{Soit } P_i = Prob(y_i = 1) = Prob(\varepsilon_i < a_0 + a_1 x_i)$$

L'ensemble de ces résultats peut être généralisé dans le cas d'un modèle à plusieurs variables. La probabilité  $P_i$  dépend ainsi de la distribution du terme d'erreur  $\varepsilon_i$  du modèle de décision, nous pouvons distinguer deux cas :

- Le modèle Probit si la fonction de répartition de l'erreur suit une loi normale,
- Le modèle Logit si la fonction de répartition de l'erreur suit une loi de type logistique.

### 2.15.2. Modèle Logit et Probit

Dans un modèle Probit la fonction de répartition de l'erreur  $\varepsilon_i$  est donnée par :

$$P_i = \int_{-\infty}^{a_0 + a_1 x_i} \frac{1}{\sqrt{2\pi}} e^{-\frac{t^2}{2}} dt$$

Il s'agit d'une loi normale centrée réduite  $N(0,1)$ . La fonction logistique « Logit model » ou encore appelée courbe en « S » est donnée par l'expression suivante :

$$P_i = Prob(y_i = 1) = Prob(y_i^* > 0) = Prob(a_0 + a_1 x_i + \varepsilon_i > 0)$$

$$\text{Soit } P_i = Prob(\varepsilon_i > -(a_0 + a_1 x_i)) = \Phi(a_0 + a_1 x_i)$$

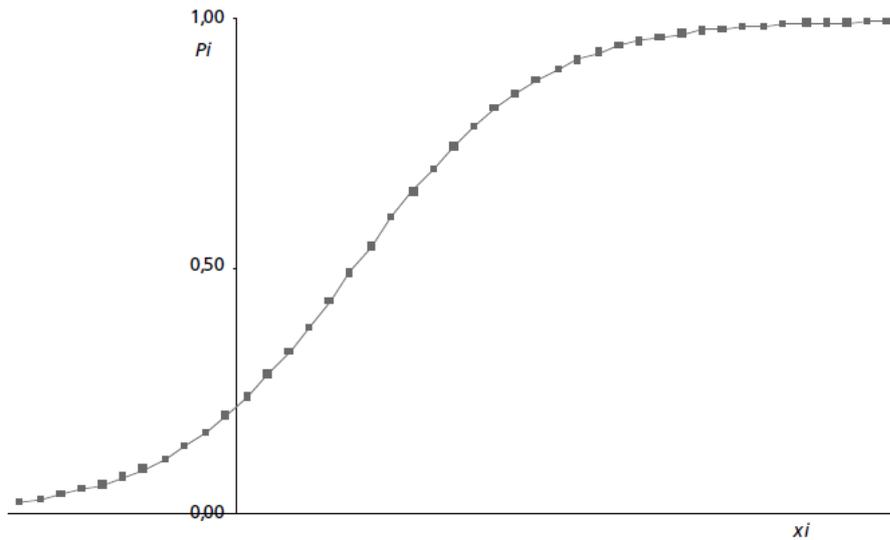
Soit  $\Phi(\cdot)$  la fonction de répartition de la loi logistique.

$$P_i = \Phi(a_0 + a_1 x_i) = \frac{\exp(a_0 + a_1 x_i)}{1 + \exp(a_0 + a_1 x_i)} = \frac{1}{1 + \exp(-(a_0 + a_1 x_i))}$$

Les propriétés de cette équation sont les suivantes, si  $\alpha_1 > 0$  :

$\lim_{x_i \rightarrow \infty} P_i \rightarrow 1$  et  $\lim_{x_i \rightarrow -\infty} P_i \rightarrow 0$ , ce qui est assuré bien que les valeurs de  $P_i$  sont comprises entre 0 et 1, comme l'illustre le graphique ci-dessous :

Figure 3 - Fonction logistique



### 2.15.3. Interprétation des résultats et tests statistiques

Contrairement aux modèles linéaires estimés par la méthode des moindres carrés ordinaires pour lesquels les coefficients ont des interprétations économiques immédiates en termes de propension marginale, les valeurs des coefficients des modèles ne sont pas directement interprétables. Seuls les signes des coefficients indiquent si la variable agit positivement ou négativement sur la probabilité.

La significativité des coefficients est appréciée à l'aide des ratios appelés « *z - Statistique* » car la distribution des rapports du coefficient sur son écart type ne suit pas une loi de Student, comme dans le modèle linéaire général, mais une loi normale. Cette *z-Statistique* s'interprète de manière classique à partir des probabilités critiques et permet la tenue de tous les tests de significativité concernant les coefficients.

Afin de tester l'hypothèse :  $H_0 : a_1 = a_2 = a_3 = \dots = a_k = 0$ , nous utilisons le ratio du Log vraisemblance. Soit la statistique suivante :  $LR = -2(\ln(L_R) - \ln(L_U))$  avec LR = valeur de la fonction du Log vraisemblance contrainte sous LR suit, sous l'hypothèse nulle  $H_0$ , une distribution d'un  $\chi^2$  à k degrés de liberté. Si la statistique LR est supérieure au  $\chi^2$  lu dans la table pour un seuil déterminé, généralement de 5 %, alors nous refusons l'hypothèse  $H_0$ , le modèle estimé comporte au moins une variable explicative de significative.

### 2.15.4. Les modèles à choix multiples

Les modèles à choix multiples sont une généralisation des modèles binaires. Dans ces modèles la variable à expliquer, qualitative, n'est donc plus binaire (0 ou 1), mais multinomiale (ou polytomique) comme :

- Le choix d'un vote entre quatre candidats ;
- La possibilité pour un bachelier de choisir de s'inscrire dans une préparation aux concours des écoles, à l'université,
- L'opinion des individus sur un sujet ou un thème.

Il existe en fonction du type de la variable à expliquer, les modèles ordonnés et les modèles non ordonnés. Dans les lignes qui suivent nous présenterons les modèles Probit et Logit ordonnés, qui ont un lien étroit avec notre étude.

- Modèles Probit et Logit ordonnés

Dans un modèle ordonné, les modalités de la variable à expliquer sont hiérarchisées. Elles indiquent l'appartenance de l'individu à une classe ou à une catégorie, par exemple l'appartenance à une tranche de revenu.

Nous pouvons distinguer deux classes de modèles à choix multiples ordonnés en fonction de la variable à expliquer qui est issue, soit d'une « discrétisation » d'une variable continue telle que l'appartenance à une tranche de salaire, semaine, une fois par mois, une fois par an, ...).

Comme pour le modèle de choix binaire nous modélisons une variable latente continue :

$$y_i^* = a_0 + a_1 x_i + \varepsilon_i$$

Les valeurs prises par la variable  $y_i$  correspondent à des intervalles dans lesquels se trouve  $y_i^*$  définissant ainsi le modèle de décision suivant à M+1 modalités :

$$\left\{ \begin{array}{l} y_i = 0 \text{ si } y_i^* \leq c_1 \\ y_i = 1 \text{ si } c_1 < y_i^* \leq c_2 \\ y_i = 2 \text{ si } c_2 < y_i^* \leq c_3 \\ \vdots \\ y_i = M \text{ si } c_M < y_i^* \end{array} \right.$$

Soit la probabilité d'apparition de chaque évènement pour l'individu  $i$  :

$$P_{i0} = Prob(y_i = 0) = \Phi(c_1 - (a_0 + a_1 x_i))$$

$$P_{i1} = Prob(y_i = 1) = \Phi(c_2 - (a_0 + a_1 x_i))$$

.....

$$P_{i2} = Prob(y_i = 2) = \Phi(c_3 - (a_0 + a_1x_i))$$

$$P_{iM} = Prob(y_i = M) = 1 - \Phi(c_M - (a_0 + a_1x_i))$$

Avec  $\Phi$  la fonction de répartition de la loi de probabilité normale ou logistique  $\Phi(t) = \frac{e^t}{1+e^t}$  et  $\sum_{i=0}^M P_i = 1$ .

Comme pour le modèle de choix binaire, le recours à une fonction de répartition normale, permet de définir un modèle de type Probit et une fonction de répartition de type logistique permet de définir un modèle Logit. L'estimation de tous les paramètres, les coefficients de régression ( $a_i$ ) et les valeurs des seuils ( $c_i$ ) des modèles ordonnés (Probit ou Logit) est effectuée à l'aide des algorithmes de maximisation d'une fonction de Log-vraisemblance définie par les  $P_{ij}$ .

Les valeurs des coefficients des modèles ne sont pas directement interprétables en termes de propension marginale, seuls les signes des coefficients indiquent si la variable agit positivement ou négativement sur la variable latente. Les résultats d'estimation s'apprécient de la même manière que pour les modèles de choix binaires :

- La significativité des coefficients à l'aide des ratios  $z$ -statistique.
- La significativité globale de l'ajustement  $LR = -2(\ln(L_R) - \ln(L_n))$  qui suit l'hypothèse nulle  $H_0$ , une distribution d'un  $\chi^2$  à  $k$  degrés de liberté.

Le pseudo- $R^2$  est donné par :  $R^2 = 1 - \frac{\text{Log}(L_u)}{\text{Log}(L_R)}$

### 2.15.5. Modélisation économétrique

Dans le cadre de ce travail la modélisation de la variable dépendante (la performance des étudiants) sur des variables censées expliquer les relations de causalité, qui seraient soit positive ou négative se fera avec l'usage de la modélisation économétrique. Comme la variable à expliquer est quantitative comprenant plusieurs modalités, nous allons recourir aux méthodes d'économétrie des variables.

### 2.16. Difficultés et limites de la démarche méthodologique

Les difficultés qui ont été rencontrées pour l'application de cette démarche méthodologique sont : le refus des enseignants de nous recevoir afin que la distribution des questionnaires puisse être faite durant les heures de cours en amphithéâtre ; le refus d'un délégué de communiquer son numéro de téléphone pour le partage du lien du questionnaire à remplir en ligne ; le non

remplissage ou remplissage partiel de 5 questionnaires ; la non disponibilité des étudiants en amphithéâtre.

Les limites de cette démarche méthodologique : ce travail aurait pu être mieux fait si en plus de données quantitatives, celle qualitatives avaient été associées. Ce travail, aurait pu s'étendre sur les autres niveaux d'étude de cet établissement (niveau 1 et 2) et également dans d'autres Facultés universitaires afin d'élargir le champ de l'étude. Une étude future, qui engloberait certainement une part significative de la population d'étude et qui recueillerait des données qualitatives, apporterait une contribution particulièrement significative.

## **PARTIE 2 : CADRE OPÉRATOIRE DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉTUDIANTS DE LA FORMATION DANS LE PROCESSUS D'ASSURANCE QUALITÉ.**

### **CHAPITRE 3 : PRÉSENTATION DES DONNÉES EN LIEN AVEC L'ÉVALUATION DE LA FORMATION PAR LES ÉTUDIANTS**

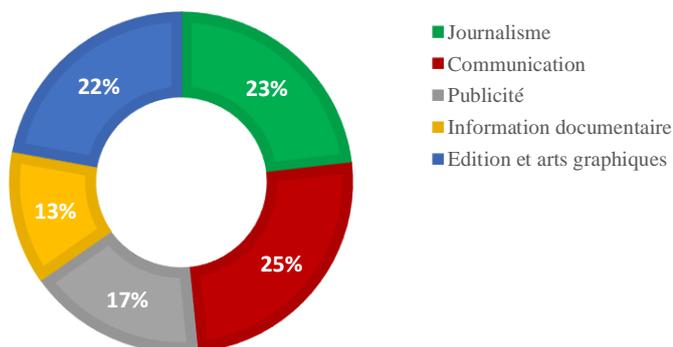
#### **3.1. Analyse univariée**

##### **3.1.1. Présentation de la population d'étude**

###### *3.1.1.1. Le statut de la population enquêtée*

La population cible de l'étude comprend au total 95 individus. Cette population est complètement constituée d'étudiants. Ces derniers sont respectivement inscrits dans les filières Journalisme, Communication des organisations, Publicité, Information documentaire, Editions et arts graphiques, tels que répartis dans le graphique ci-dessous :

*Figure 4 - Statut des étudiants enquêtés*



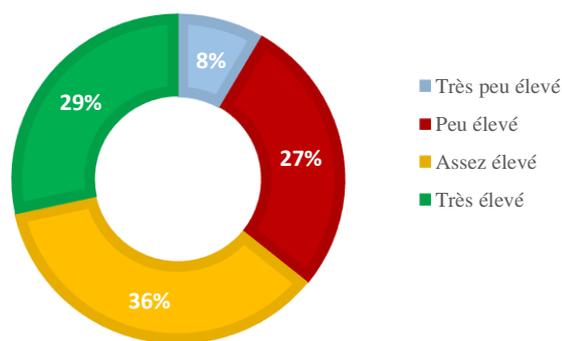
*Source : enquête de terrain Mai 2023*

Les étudiants inscrits en Communication (25%), Journalisme (23%) et Edition (22%) représentent environ 70% de la population enquêtée, le reste de la population comprenant les étudiants inscrits dans les filières Publicité (17%) et Information documentaire (13%) qui représentent environ 30% de la population enquêtée.

###### *3.1.1.2. Niveau de motivation avant formation*

Avant de lancer dans leurs formations respectives, 34 étudiants sur 95, soit 36% révèlent avoir présenté un niveau de motivation « assez élevé » en rapport avec le contenu des cours qui leurs étaient proposés, tandis 27 parmi eux, soit 28,4% déclarent avoir présenté un niveau de motivation « très élevé ». Il est cependant constaté que plus du tiers de la population d'étude (36%) révèle avoir été faiblement motivés (28%) ou très faiblement motivés (8%) par le contenu des cours avant d'entamer leurs formations.

Figure 5 - Niveau de motivation des étudiants avant formation



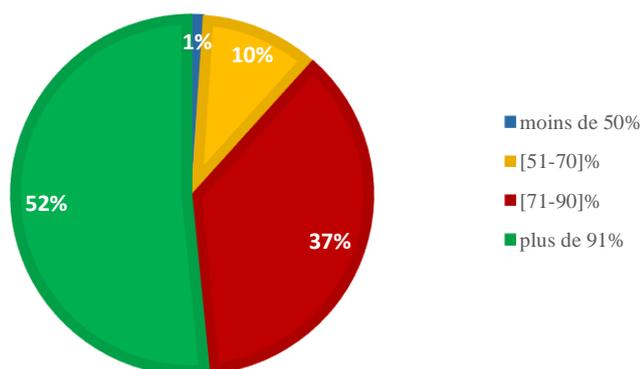
Source : enquête de terrain Mai 2023

Les résultats liés au niveau de motivation ont révélé, l'intérêt assez important qui est manifesté par les étudiants au regard du contenu des cours qui leur avait été présenté dans leurs programmes respectifs.

#### 3.1.1.3. Assistance aux cours

En rapport avec l'assistance aux cours proposés dans leurs programmes respectifs, près de la moitié (51,6%) des étudiants déclarent avoir assisté à plus de 90% des heures de cours tandis que 36,8% déclarent avoir assisté à un minimum de 71 % des heures des cours pour un maximum de 90%. Cette situation fait état de l'intérêt manifeste des étudiants à assister aux cours proposés dans leurs différents programmes. Ainsi, la proportion d'étudiants déclarant avoir assisté à moins de 50% d'heures des cours est très faible, soit 1,05%.

Figure 6 - Répartition des étudiants en fonction de la proportion d'heures d'assistance aux cours



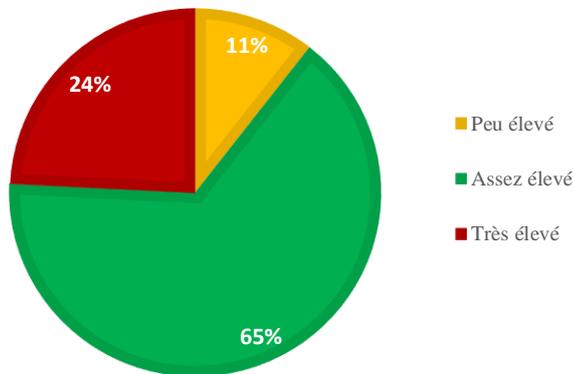
Source : enquête de terrain Mai 2023

#### 3.1.1.4. Niveau d'investissement d'efforts dans les cours

Relativement aux programmes des cours présentés par les différentes filières, le niveau d'efforts investis par les étudiants est relativement élevé. En effet, plus de 65% des étudiants enquêtés, déclarent avoir investi un niveau d'effort « assez élevé » dans les cours. De même, 24% de l'ensemble déclarent avoir investi un niveau d'efforts « très élevé ». En revanche les

étudiants déclarant avoir investi moins d'efforts dans les cours dispensés par leurs programmes, sont beaucoup moins nombreux, et représentent environ 10% de la population.

Figure 7 –niveau d'efforts investis dans les cours

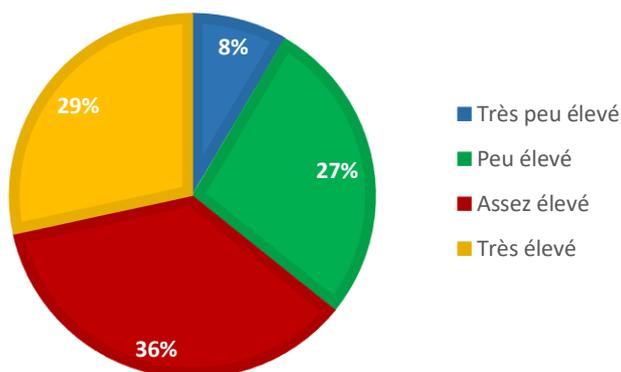


Source : enquête de terrain Mai 2023

### 3.1.1.5. Niveau de motivation pendant la formation

Le niveau de motivation de la majeure partie des étudiants pendant leur formation est relativement élevé. En effet, près de 6/10<sup>ème</sup> des individus enquêtés déclarent avoir eu des niveaux motivations « assez élevé » (36%) et « très élevé » (29%). Par contre moins de la moitié de la population révèle avoir eu des niveaux de motivation « peu élevé » (27%) et « Très peu élevé » (8%), ce qui n'est pas du tout négligeable.

Figure 8 –niveau de motivation pendant la formation

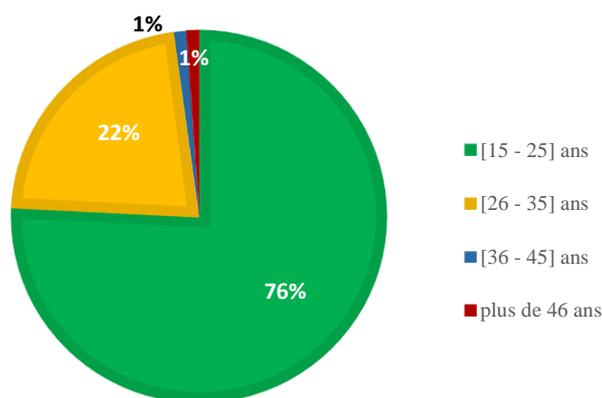


Source : enquête de terrain Mai 2023

### 3.1.1.6. Ages des individus formant la population enquêtée

La population enquêtée est en grande partie très jeune. En effet, plus de 70% de la population enquêtée se situe dans la tranche d'âge [15-25] ans, tandis que ceux dont l'âge est compris entre 26 et 35 ans représentent seulement 22% de la population totale et 2% de la population représente les étudiants de plus de 35 ans.

Figure 9 - Ages des individus de la population enquêtée



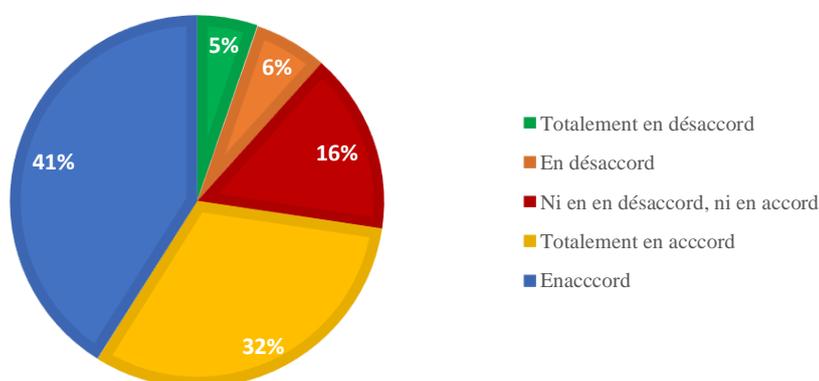
Source : enquête de terrain Mai 2023

### 3.1.2. Contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants de l'ESSTIC

#### 3.1.2.1. Contrôle des méthodes d'enseignement sur les unités d'enseignement

Quant au contrôle par les étudiants devant être effectué sur les contenus d'unités d'enseignement, 69% de l'effectif enquêté déclarent être d'accord (41%) et totalement d'accord (31,6%) quant à la mise en place d'une telle mesure. Cependant, moins de 15% de la population enquêtée, soit 11%, exprime clairement son désaccord.

Figure 10 –pratique du contrôle sur les unités d'enseignement pendant la formation



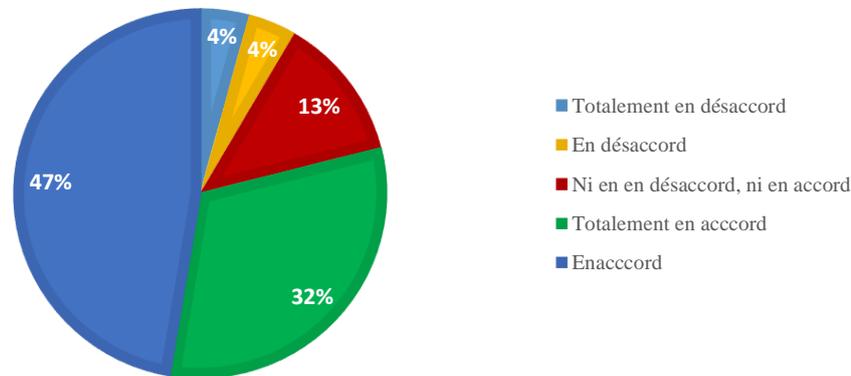
Source : enquête de terrain Mai 2023

#### 3.1.2.2. Régularité du contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants lors de la formation

La majeure partie des étudiants enquêtés soutiennent qu'un contrôle régulier des méthodes d'enseignement devrait être mis en place pendant la formation. En effet, 75 étudiants sur 95 sont d'accord (45) et totalement d'accord (30) avec cette pratique. Bien qu'une partie non

négligeable de la population enquêtée, soit 12% ait déclaré sa neutralité, ceux ayant affirmé leur désaccord représentent seulement 8% de l'ensemble de la population enquêtée.

Figure 11 –la régularité du contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants

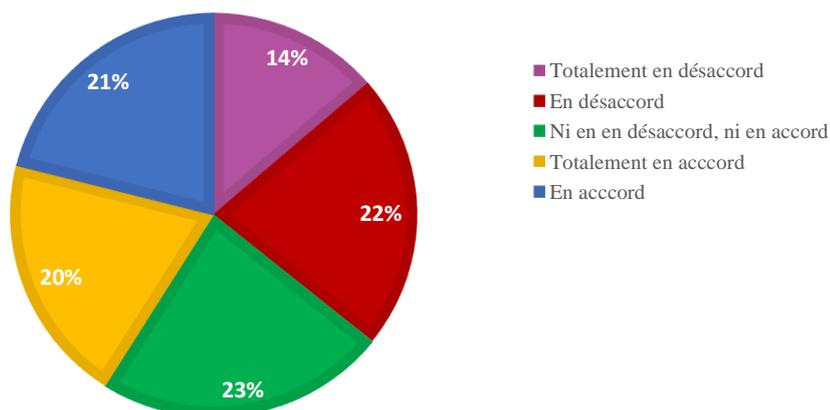


Source : enquête de terrain Mai 2023

### 3.1.2.3. Etat actuel de la régularité du contrôle des méthodes d'enseignement

L'analyse du graphique ci-dessous nous révèle que le contrôle des méthodes d'enseignement à l'ESSTIC est assez régulier. En effet, près de 40% de la population soutient cette assertion tandis que moins de 35% de cette population réfute cette assertion. Toutefois, la proportion d'étudiants ayant révélé leur neutralité n'est pas négligeable, environ 23% de la population enquêtée.

Figure 12 –l'état de la régularité du contrôle des méthodes d'enseignement

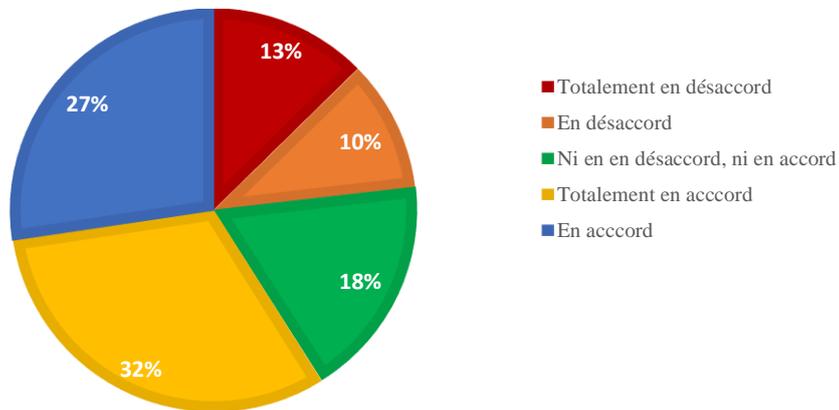


Source : enquête de terrain Mai 2023

### 3.1.2.4. Le contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants accompagne le passage du statut d'étudiant à celui de professionnel

La majeure partie de la population enquêtée (59%) est d'accord avec l'assertion selon laquelle le contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants influence positivement le passage du statut d'étudiant au statut de professionnel aux étudiants. Cependant moins de la moitié de cette même population, soit 35%, déclare être en désaccord avec cette assertion.

Figure 13 - Méthodes d'enseignement et accompagnement du statut d'étudiant à celui de professionnel

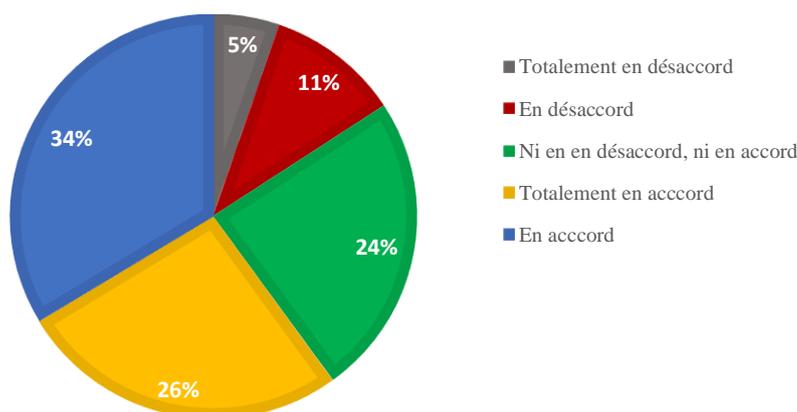


Source : enquête de terrain Mai 2023

### 3.1.2.5. Le contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants développe les compétences

Quant à l'impact des mesures d'enseignement sur le développement des compétences devant permettre aux étudiants de mener une démarche d'analyse réflexive rigoureuse sur la qualité d'enseignement reçu, plus de la moitié de la population enquêtée, soit 60% de la population enquêtée déclare être d'accord (34%) et totalement (26%) d'accord avec cette assertion. Cependant près du quart d'entre eux déclarent être ni en accord, ni en désaccord avec cette assertion. Par ailleurs, la proportion de la population des enquêtés ayant réfuté cette assertion est très marginale, soit 16%.

Figure 14 – l'influence du contrôle d'enseignement sur le développement des compétences

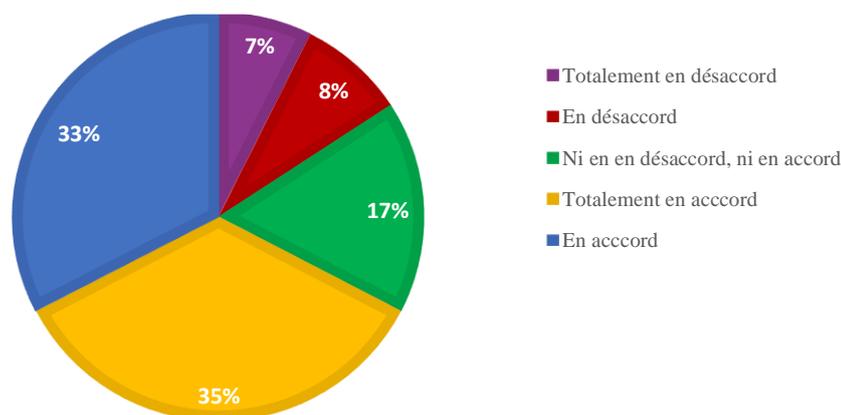


Source : enquête de terrain Mai 2023

### 3.1.2.6. Le contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants donne aux professeurs du matériel pédagogique

La plupart des individus faisant partie de la population enquêtée sont d'accord (32,6%) et totalement d'accord (34,7%) avec l'assertion selon laquelle le contrôle des méthodes d'enseignement donne aux professeurs d'utiliser du matériel pédagogique (notes de cours, volumes, documents audiovisuels, technologies, etc.) qui favorise les apprentissages visés par les cours. Ceux qui déclarent leur désaccord ne représentent que 15% de la population totale.

Figure 15 – Le contrôle des méthodes d'enseignement donne aux professeurs du matériel pédagogique



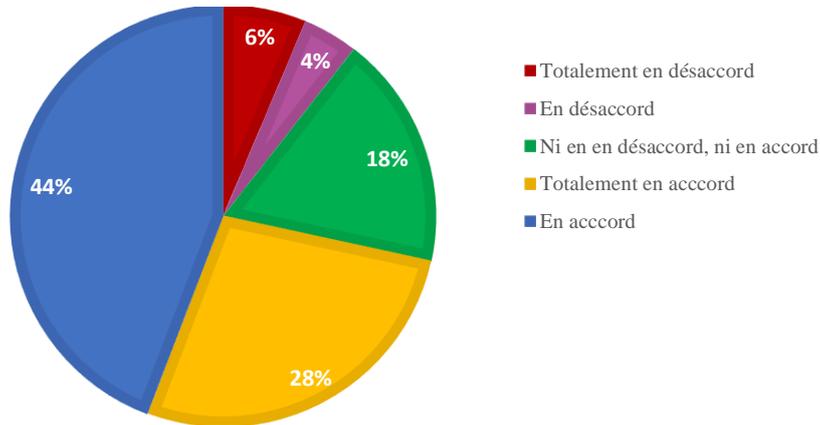
Source : enquête de terrain Mai 2023

### 3.1.2.7. Le contrôle par les étudiants permet d'acquérir les savoir-faire nécessaires

Le contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants donne au futur professionnel les savoir-faire nécessaires pour mettre en place un cadre de travail qui favorise les apprentissages des étudiants. En rapport avec cette assertion près 66 étudiants sur 95 enquêtés soutiennent

ladite assertion. Bien que 18% de la population ait déclaré être ni en accord ni en désaccord, les étudiants ayant clairement exprimé leur désaccord en rapport avec la question représentent la plus petite proportion, soit 15%.

Figure 16 –contrôle sur les savoir-faire nécessaires

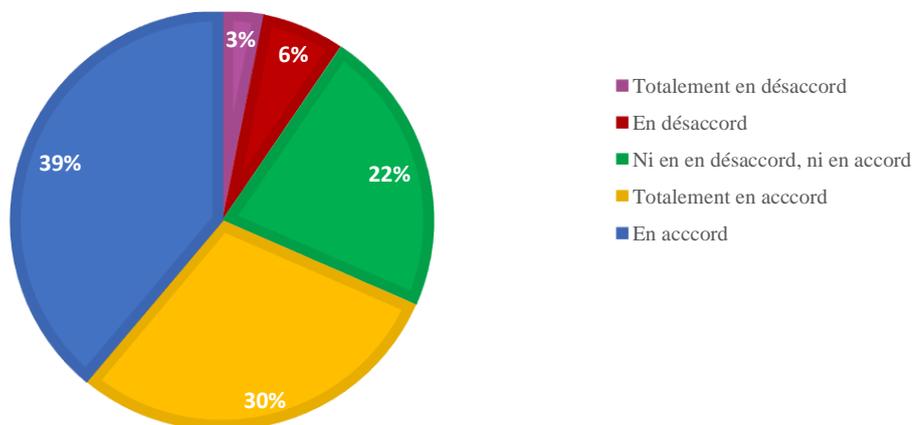


Source : enquête de terrain Mai 2023

### 3.1.2.8. Le contrôle par les étudiants donne au futur professionnel une vision satisfaisante de la réalité du métier et de ses conditions d'exercice

Le graphique ci-dessous nous révèle qu'une importante partie de la population enquêtée, soit 69% soutiennent que le contrôle des méthodes d'enseignement donne au futur professionnel une vision satisfaisante tandis qu'une minime partie ne s'aligne pas avec cette affirmation. Plus de 22% déclarent être ni en accord, ni en désaccord avec cette assertion.

Figure 17 - influence du contrôle sur la vision du futur professionnel

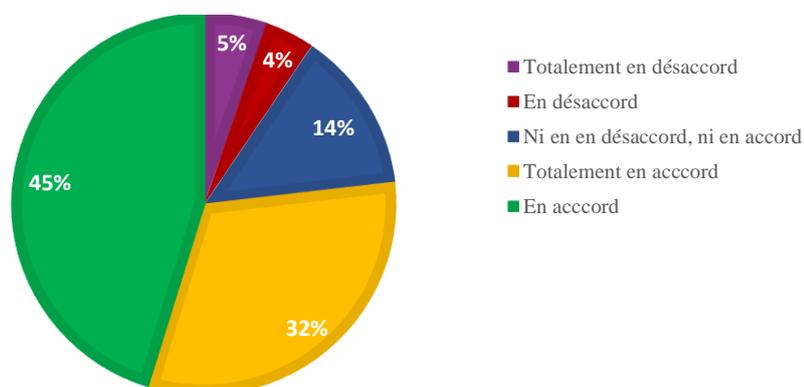


Source : enquête de terrain Mai 2023

### 3.1.2.9. *Le contrôle par les étudiants donne aux professeurs de faire ressortir les points importants du cours lors de leurs enseignements*

L’assertion selon laquelle le contrôle par les étudiants des enseignements donne aux professeurs de faire ressortir les points importants du cours lors de leurs enseignements est soutenue par plus de 77% de la population enquêtée tandis que moins de 10% de la population enquêtée soutient cette assertion. Par ailleurs, les étudiants déclarant ne pas adhérer à cette assertion en ressortant leur neutralité représentent environ 14% de l’ensemble de la population d’étude.

Figure 18 –contrôle des méthodes d’enseignement par les étudiants sur les professeurs

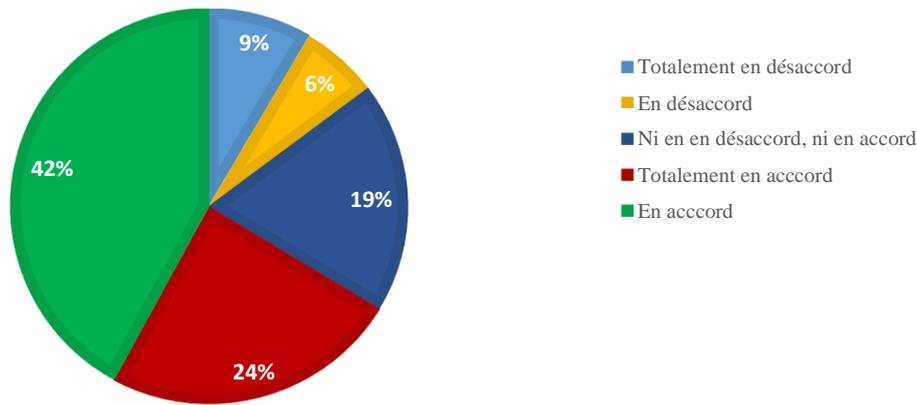


Source : enquête de terrain Mai 2023

### 3.1.2.10. *Le contrôle par les étudiants donne aux professeurs de faire régulièrement des commentaires sur les forces et les points à améliorer*

Près de 66% de la population étudiée soutient que le contrôle des méthodes d’enseignement donne aux professeurs de faire régulièrement des commentaires sur les forces et les points à améliorer. Cette assertion n’est malheureusement pas soutenue par une faible proportion (15%) de la population qui déclare le contraire.

Figure 19 - contrôle des méthodes d'enseignement sur les professeurs (2)



Source : enquête de terrain Mai 2023

### 3.1.3. L'évaluation de la couverture des programmes par les étudiants de l'ESSTIC

#### 3.1.3.1. L'évaluation de la couverture des programmes est menée de manière équitable

Tableau 3 – la rigueur de l'évaluation de la couverture des programmes

Modalités	Fréquence absolue	Fréquence relative	Fréquence cumulée
Totallement en désaccord	17	17,89	17,89
En désaccord	23	24,21	42,1
Ni en désaccord, ni en accord	34	35,79	77,89
Totallement en accord	11	11,58	89,47
En accord	10	10,53	100

Source : enquête de terrain Mai 2023

Le tableau ci-dessus nous révèle que l'évaluation de la couverture des programmes n'est pas menée de manière équitable. En effet, plus de 42,1% de la population enquêtée expriment leur désaccord quant à l'assertion selon laquelle l'évaluation des programmes serait menée de manière rigoureuse. Bien que près du tiers de la population d'étude ait présenté leur neutralité sur la question, la proportion de ceux qui soutiennent l'existence d'une évaluation équitable des programmes est relativement faible, soit 21%.

#### 3.1.3.2. L'évaluation de la couverture des programmes par les étudiants obéit aux standards requis

Tableau 4 – Appréciation de l'évaluation de la couverture des programmes par rapport aux standards

Modalités	Fréquence absolue	Fréquence relative	Fréquence cumulée
Totallement en désaccord	10	10,53	10,53
En désaccord	21	22,11	32,63

Ni en désaccord, ni en accord	29	30,53	63,16
Totalement en accord	17	17,89	81,05
En accord	18	18,95	100

Source : enquête de terrain Mai 2023

Quant à l'arrimage de l'évaluation des programmes aux standards requis, les avis sont très partagés. En dehors des 29 étudiants sur 95 qui ont exprimé leur neutralité sur la question, environ 36% de la population soutient que l'évaluation des programmes obéit aux standards, tandis que 31% de la population exprime leur désaccord sur la question.

### 3.1.3.3. L'évaluation de la couverture des programmes par les étudiants oblige l'enseignant à être présent et à dispenser les cours programmés en salle

Tableau 5 – l'évaluation de la couverture des programmes vis-à-vis de l'enseignant

Modalités	Fréquence absolue	Fréquence relative	Fréquence cumulée
Totalement en désaccord	7	7,37	7,37
En désaccord	17	17,89	25,26
Ni en désaccord, ni en accord	22	23,16	48,62
Totalement en accord	14	14,74	63,16
En accord	35	36,84	100

Source : enquête de terrain Mai 2023

Le tableau ci-dessus nous révèle que près de la moitié de la population enquêtée est d'accord (36,84%) et totalement d'accord (14,74%) sur l'existence d'une règle de l'évaluation de la couverture des programmes, qui exige la présence en salles des enseignants dispensant leurs cours selon le programme. Cependant, moins du cinquième de l'effectif total n'est pas d'accord avec l'existence d'un tel règlement.

### 3.1.3.4. L'évaluation de la couverture des programmes par les étudiants oblige l'enseignant à respecter les heures de début et de fin des cours

Tableau 6 - Appréciation de l'évaluation de la couverture des programmes vis-à-vis de l'enseignant (1)

Modalités	Fréquence absolue	Fréquence relative	Fréquence cumulée
Totalement en désaccord	5	5,26	5,26
En désaccord	16	16,84	22,11
Ni en désaccord, ni en accord	22	23,16	45,26
Totalement en accord	18	18,95	64,21
En accord	34	35,79	100

Source : enquête de terrain Mai 2023

Quant à l'obligation par le programme d'évaluation de la présence des enseignants aux heures de début et fin de cours, Plus de la moitié (54%) de la population enquêtée soutient que l'évaluation de la couverture des programmes par les étudiants oblige les enseignants à respecter les heures de début et de fin prévues pour les cours. Cependant 21 étudiants sur 95, soit 22,1% ne sont pas de cet avis.

### 3.1.3.5. *L'évaluation de la couverture des programmes est un mécanisme du contrôle du travail des enseignants*

Tableau 7 - Mécanisme de l'évaluation de la couverture des programmes

<i>Modalités</i>	<i>Fréquence absolue</i>	<i>Fréquence relative</i>	<i>Fréquence cumulée</i>
Totalement en désaccord	3	3,16	3,16
En désaccord	12	12,63	15,79
Ni en désaccord, ni en accord	24	25,26	41,05
Totalement en accord	21	22,11	63,16
En accord	35	36,84	100

Source : enquête de terrain Mai 2023

Le tableau ci-dessus nous révèle que la majeure partie des personnes enquêtées soutiennent que l'évaluation de la couverture des programmes est un mécanisme du contrôle de travail des enseignants. Il ressort du même tableau que la proportion des enquêtés qui ne soutiennent pas cette assertion est marginale, soit 15%.

### 3.1.3.6. *L'évaluation de la couverture des programmes permet une meilleure répartition des activités d'évaluation sommative*

Tableau 8 – Rapport de l'évaluation de la couverture des programmes à une meilleure répartition des activités d'évaluation

<i>Modalités</i>	<i>Fréquence absolue</i>	<i>Fréquence relative</i>	<i>Fréquence cumulée</i>
Totalement en désaccord	6	6,32	3,16
En désaccord	14	12,63	15,79
Ni en désaccord, ni en accord	13	25,26	41,05
Totalement en accord	28	22,11	63,16
En accord	34	36,84	100

Source : enquête de terrain Mai 2023

L'analyse du tableau ci-dessus nous révèle que plus de 59% de la population cible soutient que l'évaluation de la couverture des programmes permet une meilleure répartition des activités d'évaluation sommative dans la formation. Bien que la proportion de ceux qui ont exprimé leur

neutralité par rapport la question ne soit pas négligeable (25,2%), il ressort tout de même de l'analyse du tableau que la proportion de ceux qui expriment leur désaccord en rapport avec la précédente affirmation est marginale (20%).

### 3.1.3.7. *L'évaluation de la couverture des programmes permet à l'enseignant d'offrir une disponibilité adéquate pour répondre aux besoins d'aide et d'encadrement de leurs étudiants*

Tableau 9 – *Evaluation offre à l'enseignant une disponibilité adéquate pour répondre aux besoins*

<i>Modalités</i>	<i>Fréquence absolue</i>	<i>Fréquence relative</i>	<i>Fréquence cumulée</i>
Totalement en désaccord	8	8,42	8,42
En désaccord	21	22,11	30,53
Ni en désaccord, ni en accord	18	18,95	49,47
Totalement en accord	20	21,05	70,53
En accord	28	29,47	100

Source : *enquête de terrain Mai 2023*

En rapport avec l'assertion selon laquelle, l'évaluation de la couverture des programmes permet à l'enseignant d'offrir une disponibilité adéquate pour répondre aux besoins d'aide et d'encadrement de leurs étudiants, près de la moitié (40%) de la population enquêtée soutient cette thèse tandis que le 3/10<sup>ème</sup> de l'ensemble ne soutient guère cette assertion. Une proportion non négligeable de la population (19%) cependant déclare n'être en accord, ni en désaccord avec cette assertion.

### 3.1.3.8. *L'évaluation de la couverture des programmes par les étudiants permet de vérifier l'adéquation entre les horaires annoncés des cours et leur déroulement effectif*

Tableau 10 – *l'évaluation de la couverture des programmes par les étudiants sur l'adéquation entre les horaires annoncés et leur effectivité*

<i>Modalités</i>	<i>Fréquence absolue</i>	<i>Fréquence relative</i>	<i>Fréquence cumulée</i>
Totalement en désaccord	10	10,53	10,53
En désaccord	10	10,53	21,05
Ni en désaccord, ni en accord	28	29,47	50,53
Totalement en accord	19	20,00	70,53
En accord	28	29,47	100

Source : *enquête de terrain Mai 2023*

L'analyse du tableau ci-dessus nous révèle que la majeure partie des enquêtés, soit 49%, approuvent l'assertion selon laquelle l'évaluation de la couverture des programmes par les

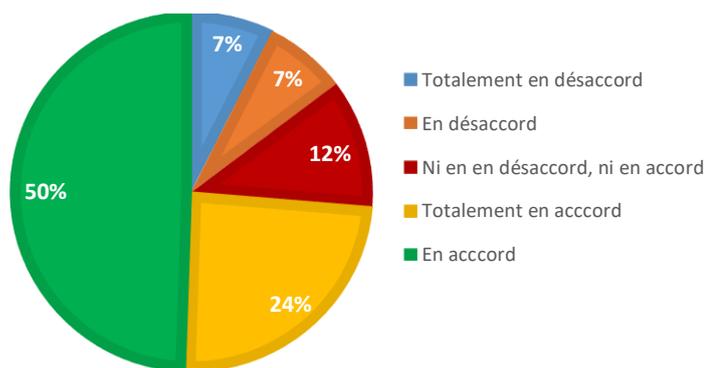
étudiants permet de vérifier l'adéquation entre les horaires annoncés et leur déroulement effectif. Cependant près de 20 étudiants sur 95, soit 21% n'appuient pas cette assertion. Toutefois, près du tiers de l'ensemble de la population d'étude s'est avérée être indécis sur la question.

### 3.1.4. Evaluation du cadrage de la professionnalisation à l'ESSTIC par les étudiants

#### 3.1.4.1. La clarté des objectifs du stage

D'après le graphique ci-dessous, plus de 7/10<sup>ème</sup> de la population étudiée affirme que durant leur formation académique les objectifs des stages sont clairement définis. Cependant ceux qui soutiennent cette assertion ne font pas l'unanimité. En effet, Près de 14% de la population totale déclare ne pas appuyer cette affirmation pendant 12% déclare être indécis quant à la question.

Figure 2011 –la clarté dans la définition des objectifs de stage pendant la formation

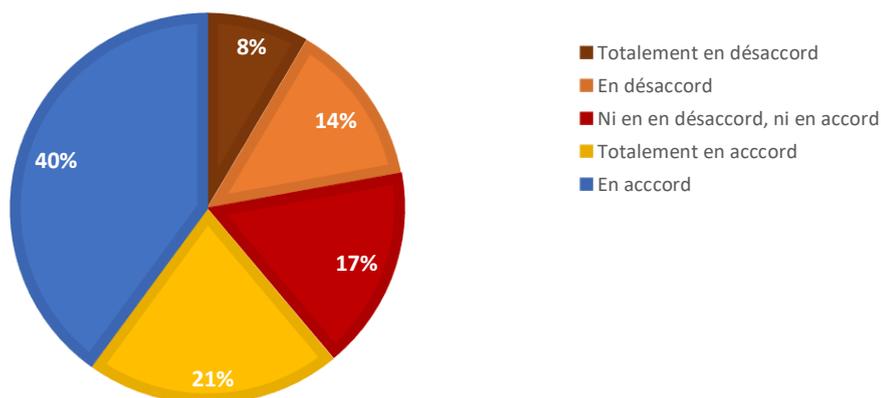


Source : enquête de terrain Mai 2023

#### 3.1.4.2. Les rôles des étudiants et de la structure accueillant le stagiaire sont bien définis

Quant à la définition claire et précise des rôles des étudiants ainsi que de ceux des structures les accueillant en stage pendant leur formation, près de 61%, donc plus de la moitié de la population enquêtée soutient que cet état des choses est effectif. Cette assertion n'est cependant pas partagée par une certaine partie de la population d'étude, ces derniers représentant environ 22% de l'ensemble de la population.

Figure 20 –rôle des étudiants et de la structure les accueillant en stage

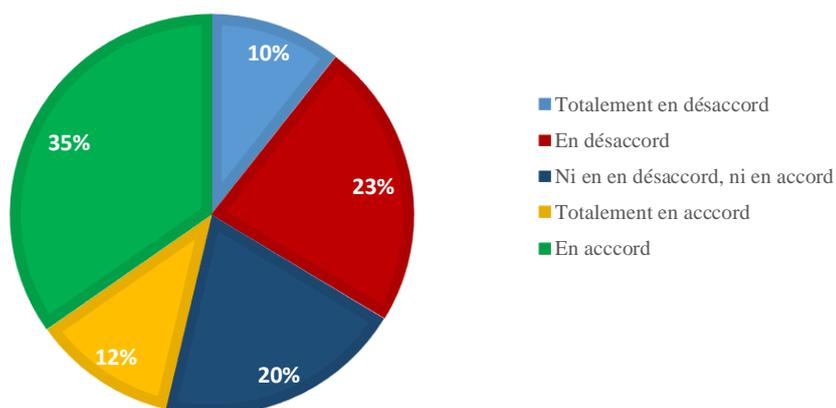


Source : enquête de terrain Mai 2023

### 3.1.4.3. Le départ en stage de l'étudiant se fait progressivement

Le graphique ci-dessous rend compte de la réalité selon laquelle pendant la formation, le départ des étudiants en stage se fait progressivement. En effet, bien que 19 étudiants sur 95, soit 20% de la population ne soutienne pas l'assertion précédemment énoncée, près de la moitié de la population enquêtée soutient totalement l'assertion selon laquelle le départ en stage des étudiants pendant leur formation se fait de manière progressive. Toutefois la part de la population d'étude qui exprime son désaccord par rapport à la question n'est pas négligeable. Ces derniers représentant environ 33% de la population totale.

Figure 21 –assertion selon laquelle le départ en stage se fait de manière progressive



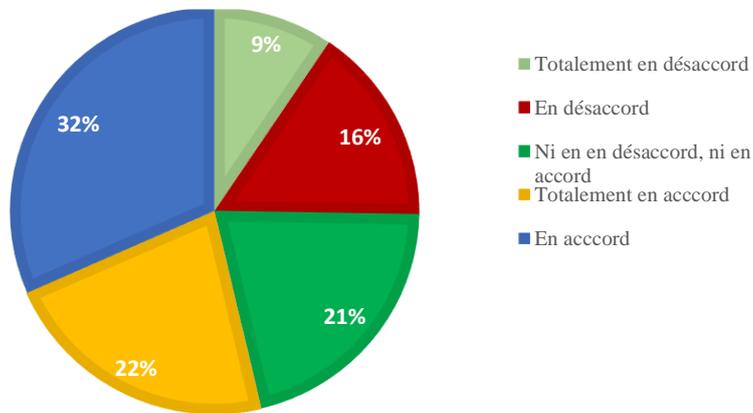
Source : enquête de terrain Mai 2023

### 3.1.4.4. Le lien entre les situations en stage et l'activité de recherche est clairement communiqué

Plus de la moitié de la population (54%) d'étude soutient simplement (32%) et totalement (22%) l'existence d'un lien entre les situations en stages et l'activité de recherche, qui est

clairement définie. Bien qu'en petite proportion, près du quart de la population totale ne s'arrime pas à cette assertion. Toute fois plus de 2/10<sup>ième</sup> de la population déclare demeurer neutre quant à la question.

Figure 22 - lien entre les situations en stage et l'activité de recherche

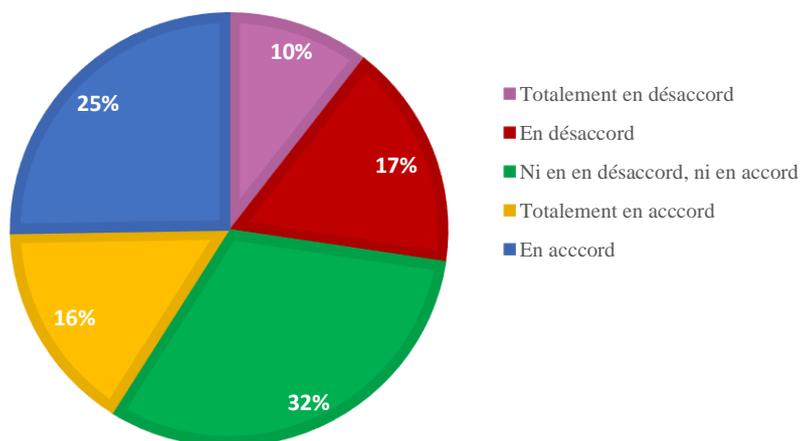


Source : enquête de terrain Mai 2023

#### 3.1.4.5. En cas de difficulté, le dispositif prévu a permis d'échanger et d'identifier la nature du problème rencontré

L'assertion selon laquelle il existe un dispositif prévu par le programme de stage en cas de difficulté, qui permet d'échanger et d'identifier la nature du problème rencontré est soutenue par plus de 40% de la population enquêtée. Cependant près de 30% de la même population ne soutient pas cette assertion. Pour autant près du tiers de la population déclare être ni en accord ni en désaccord par rapport à cette assertion.

Figure 23 – Appréciation du dispositif prévue en cas de difficulté

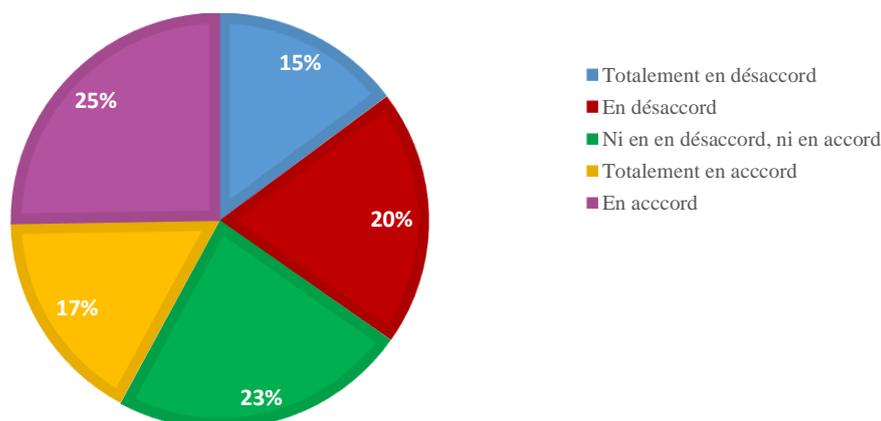


Source : enquête de terrain Mai 2023

### 3.1.4.6. En cas de difficulté, le dispositif prévu a permis : d'adopter une remédiation pour un stage effectif

L'assertion selon laquelle il existe un dispositif prévu par le programme de stage en cas de difficulté, qui permet d'adopter une remédiation pour un stage effectif est soutenue par plus de 42% de la population enquêtée. Cependant près de 35% de la même population ne soutient pas cette assertion. Pour autant près du 2/10<sup>ième</sup> de la population déclare être ni en accord ni en désaccord avec cette assertion.

Figure 24 - dispositif prévue en cas de difficulté

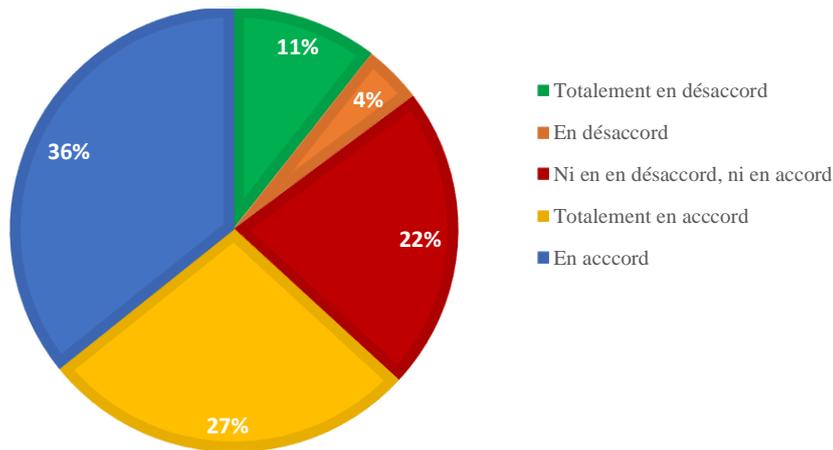


Source : enquête de terrain Mai 2023

### 3.1.4.7. Des liens entre les situations en stages et l'activité de recherche initiée par l'établissement sont effectués

Une appréciation du graphique ci-dessous nous révèle l'existence d'un lien entre les situations en stage et l'activité de recherche initiée par l'établissement. En effet, plus de la moitié (63%) de la population enquêtée s'accorde simplement (36%) et totalement (27%) avec cette assertion. La part de la population qui ne soutient pas cette assertion est très marginale, soit 15% seulement de l'ensemble de la population.

Figure 25 –lien entre les situations en stage et l'activité de recherche

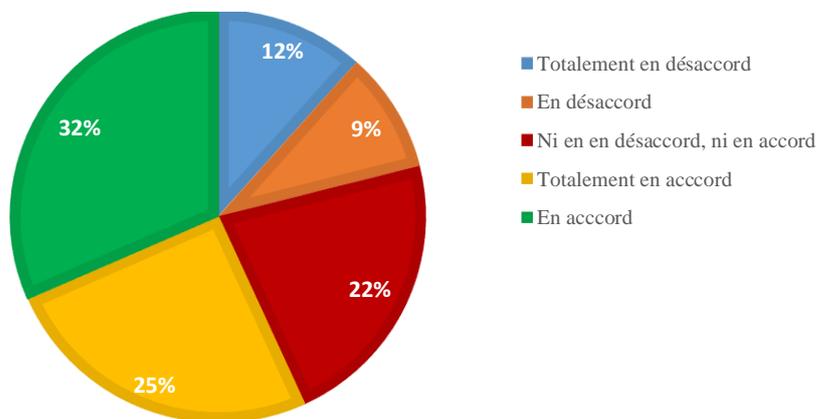


Source : enquête de terrain Mai 2023

### 3.1.4.8. Des liens entre les situations en stages et les enseignements sont effectués par l'étudiant

D'après le graphique ci-dessous, plus de la moitié (57%) de la population des étudiants enquêtés soutiennent l'existence d'un lien entre les situations en stage et les enseignements reçus par les étudiants. Bien que cet avis soit partagé par la majeure partie des étudiants, le 2/10<sup>ème</sup> de la population n'approuve guère cette déclaration. Toute fois, le 2/10<sup>ème</sup> restant déclare être ni en accord ni en désaccord avec cette assertion.

Figure 26 – Liens entre les situations en stages et les enseignements reçus par les étudiants



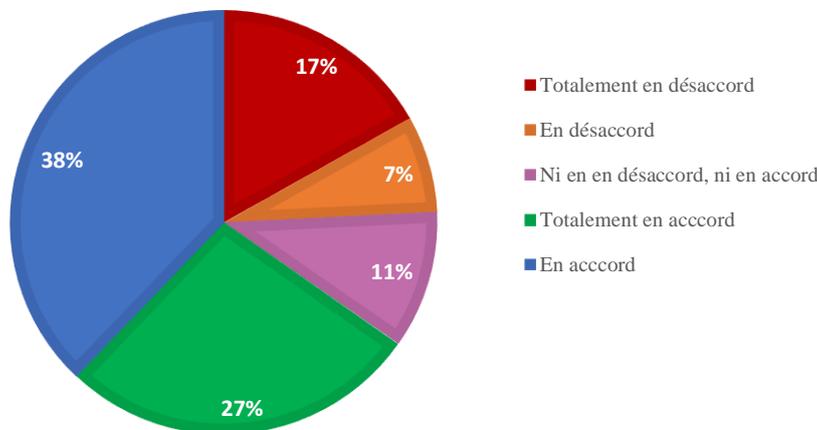
Source : enquête de terrain Mai 2023

### 3.1.5. Les critères d'évaluation du rapport de stage sont clairement communiqués.

Le graphique ci-dessous nous révèle que les critères d'évaluation du rapport de stage sont clairement définis pendant la formation des étudiants. En effet, plus de la moitié (57%) de la population d'étude soutient cette assertion bien que le 2/10<sup>ème</sup> ne soit pas d'accord avec cette

assertion. Il est à noter tout de même que les indécis ne représentent pas plus de 15% de la population d'étude.

Figure 27 – critères d'évaluation du rapport de stage



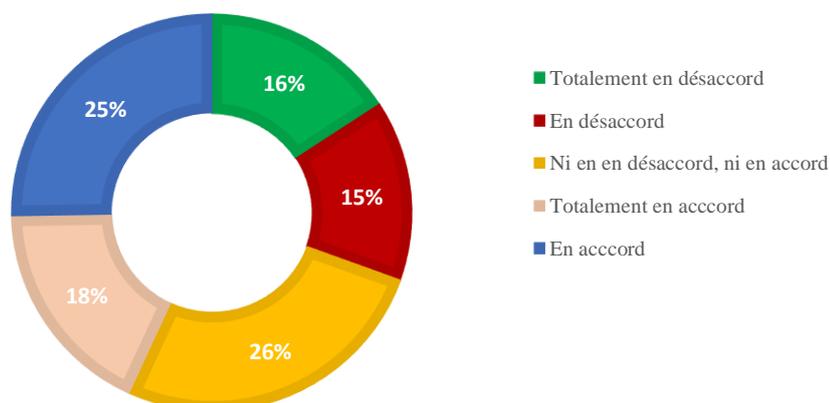
Source : enquête de terrain Mai 2023

### 3.1.6. Performance des étudiants

#### 3.1.6.1. Résultats des examens sommatifs à la fin de formation

Quant à l'appréciation de la performance des étudiants ainsi que leurs aptitudes à exercer la profession pendant et après la formation, au moyen des résultats des examens sommatifs à la fin de la formation, les avis sont très partagés. En effet, près de 43% de la population étudiée déclarent être d'accord (25,26%) et totalement d'accord (17,89%) avec cette assertion cependant près du tiers (30,5%) déclarent ne pas être en accord avec cette assertion. Ceux ayant déclaré leur neutralité présentant une proportion non négligeable, soit 26,3%.

Figure 28 - Evaluation de la performance par les résultats des examens sommatifs

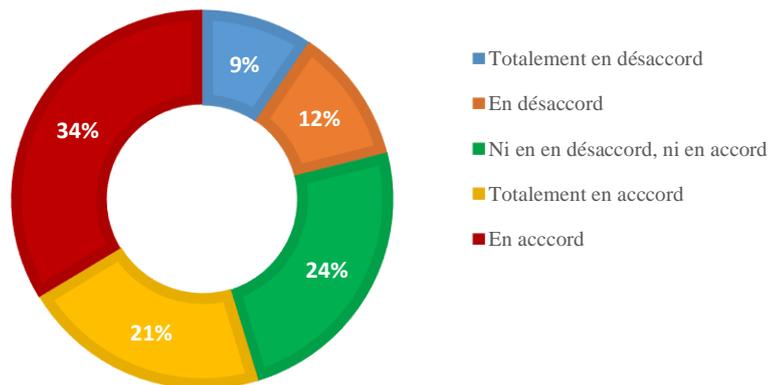


Source : enquête de terrain Mai 2023

#### 3.1.6.2. La qualité de la formation assure une capacité à trouver l'emploi

Près de la moitié de la population des étudiants enquêtés soutiennent que la qualité de la formation qu'ils ont reçue tout au long de leur cursus académique leur confère la capacité de trouver un emploi au sortir de l'école. L'autre moitié est constituée des étudiants qui ne sont ni pour, ni contre cette assertion (24%), qui sont en désaccord (11,58%) et totalement en désaccord (9,47%).

Figure 29 - assurance de trouver le travail grâce à la qualité de formation

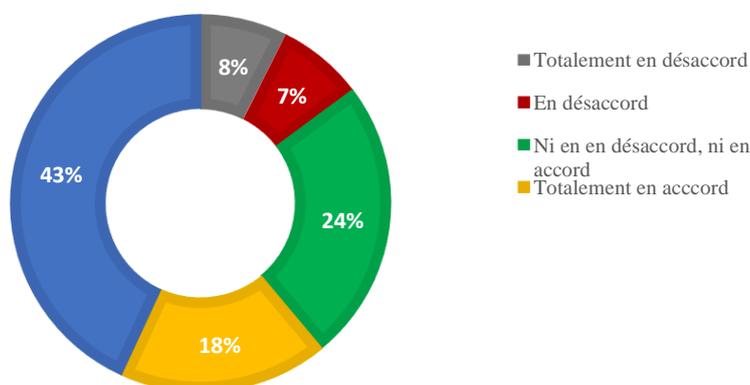


Source : enquête de terrain Mai 2023

### 3.1.6.3. La qualité de l'apprentissage conforte le professionnalisme

Quant à l'influence positive de la qualité de l'apprentissage sur le professionnalisme pendant et après la formation, près du 6/10<sup>ème</sup> de la population étudiée soutiennent simplement (43,16%) et totalement (17,89%) que la qualité de l'apprentissage conforte leur professionnalisme en tant qu'employé ou employeur. Cependant près du quart de la population a déclaré être ni en accord ni en désaccord pendant que 14 étudiants sur 95, soit 14,7% a clairement soulevé son désaccord.

Figure 30 - Influence de la qualité d'apprentissage sur le professionnalisme

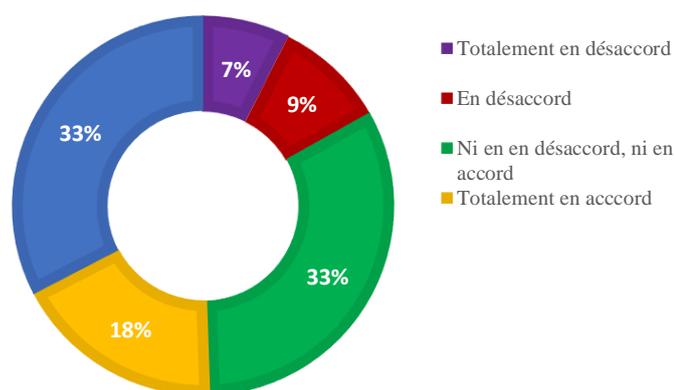


Source : enquête de terrain Mai 2023

### 3.1.6.4. Corrélation entre l'emploi et la discipline de formation

Près de la moitié de la population cible déclare être d'accord (32,6%) et totalement d'accord (17,9%) avec l'affirmation selon laquelle l'emploi qu'ils trouveront sera lié à la discipline de leur formation. Cependant près du tiers de la population d'étude affirme être ni en accord ni en désaccord avec cette assertion tandis que près de 16,8% a clairement présenté son désaccord en rapport avec l'assertion.

Figure 31 – Emploi et discipline de formation

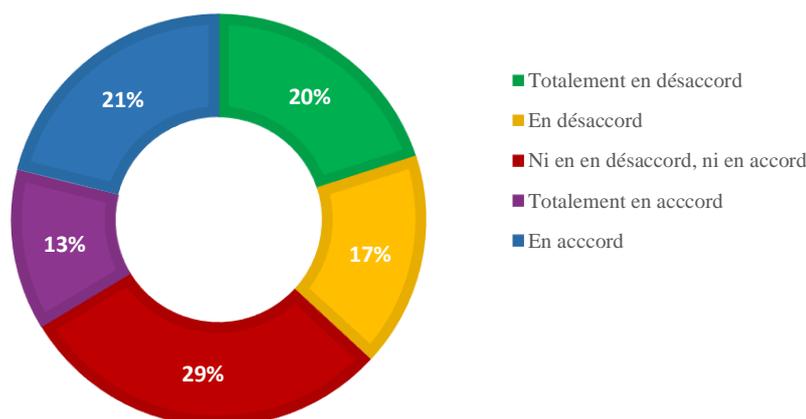


Source : enquête de terrain Mai 2023

### 3.1.6.5. Possibilité de réorientation au sortir de la formation

En ce qui concerne la possibilité d'une réorientation universitaire au sortir de la formation, 30% de la population, soit 28 étudiants sur 95 ont déclaré leurs neutralités avec cette allégation. Plus de 36% d'entre eux, soit 35 étudiants 95 ne soutiennent pas (16,84%) ni totalement (20%) cette assertion. Seuls 32 étudiants sur 95, soit 20/95 et 12/95 déclarent être respectivement d'accord et totalement d'accord sur une probable réorientation universitaire au sortir de leur formation.

Figure 32 – Possibilité de réorientation au sortir de la formation



Source : enquête de terrain Mai 2023

### 3.1.7. Récapitulatif de l'analyse univariée

L'exploration des données collectées sur la population d'étude révèle la présence de 95 individus échantillonnés, constitués exclusivement des étudiants. Ces derniers sont répartis entre les filières Communication (25%), Journalisme (23%), Edition et arts graphiques (22%), Publicité (17%) et Information documentaire (13%). La majeure partie de ces étudiants est relativement jeune (les moins de 25 ans). Ces étudiants ont révélé avoir eu des niveaux de motivation élevé avant de se lancer dans leurs formations respectives ; assisté à plus 90% d'heures de cours ; s'être grandement investi dans les cours pendant leur formation avec un niveau de motivation relativement élevé pendant la formation.

La majeure partie de la population enquêtée soutiennent non seulement la mise en place d'un système de contrôle des unités d'enseignement, mais une régularité de ce contrôle, quand bien même une certaine régularité est déjà effective. Aussi ils s'accordent fortement avec les assertions selon lesquelles, le contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants :

- Accompagne le passage du statut d'étudiant à celui de professionnel ;
- Développe les compétences des étudiants ;
- Donne aux professeurs du matériel pédagogique qui favorise les apprentissages visés par les cours ;
- Permet aux étudiants d'acquérir les savoir-faire nécessaires ;
- Donne au futur professionnel une vision satisfaisante de la réalité du métier et de ses conditions d'exercice.

Toutefois une bonne partie (41%) de la population d'étude n'approuve pas l'assertion selon laquelle l'évaluation de la couverture des programmes par les étudiants serait menée de manière rigoureuse. Cependant, la majeure partie de la population d'étude affirment que l'évaluation de la couverture des programmes :

- S'arrime bien aux standards ;
- Oblige les enseignants à être présent et à dispenser les cours en salle les cours programmés ;
- Oblige les enseignants à respecter les heures de début et de fin des cours ;
- Est un mécanisme de contrôle du travail des enseignants ;
- Permet une meilleure répartition des activités d'évaluation sommative ;
- Permet à l'enseignant d'offrir une disponibilité adéquate pour répondre aux besoins d'aide et d'encadrement de leurs étudiants ;
- Permet de vérifier l'adéquation entre les horaires annoncées et leur déroulement effectif.

Quant à l'évaluation du cadrage de la professionnalisation à l'ESSTIC, la majeure partie des étudiants de l'ESSTIC qui font l'objet de cette étude soutiennent les affirmations ci-après durant leur formation académique :

- Les objectifs du stage sont clairement définis ;
- Les rôles de l'étudiant(e) et de la structure où se fera le stage sont clairement précisés ;
- Le départ en stage de l'étudiant (e) s'est fait progressivement ;
- Le lien entre les situations en stages et l'activité de recherche est clairement communiqué ;
- En cas de difficulté, le dispositif prévu permet d'échanger et d'identifier la nature du problème rencontré ;
- En cas de difficulté, le dispositif prévu permet d'adopter une remédiation pour un stage effectif ;
- Des liens entre les situations en stages et l'activité de recherche initiée par l'établissement sont effectués ;
- Des liens entre les situations en stages et les enseignements sont effectués par l'étudiant ;
- Les critères d'évaluation du rapport de stage sont clairement communiqués.

Au niveau de l'appréciation de la performance des étudiants, l'exploration des données d'enquête nous a permis de relever que les assertions ci-dessous ont reçus l'approbation de la majeure partie de la population enquêtée :

- Les résultats des examens sommatifs à la fin de formation (CC, Sessions normales, etc.) montrent que les étudiants sont très bien formés et mis au niveau requis pour exercer la profession ;
- La qualité de la formation des étudiants leur rassure sur leur capacité à trouver un emploi au sortir de l'université ;
- La qualité de l'apprentissage conforte les étudiants sur leur professionnalisme comme employer/employeur de demain ;
- L'emploi auquel ils aspirent sera dans leurs disciplines de formation.

Cependant une assez importante partie des étudiants révèle ne pas envisager une quelconque réorientation à l'université au sortir de leur formation.

### 3.2. Analyse bivariée

#### 3.2.1. Analyse des relations des dépendances entre les variables (analyse bivariée)

L'analyse bivariée contrairement à l'analyse univariée, met en relation deux variables en vue d'en ressortir d'éventuelles liaisons. Ainsi, en rapport avec la question de recherche et les hypothèses de l'étude, nos analyses sont orientées dans la recherche des possibles liaisons pouvant exister entre la performance des étudiants et respectivement : Le contrôle des méthodes d'enseignement, l'évaluation de la couverture des programmes, et l'évaluation du cadrage de la professionnalisation par les étudiants.

Sur ce, quelques variables seront analysées en vue de déceler l'existence de probables liaisons de variables, permettant de conjecturer sur des probables influences ou causalités. Le tableau ci-dessous recense la variable dépendante type et quelques variables indépendantes qui feront l'objet des tests statistiques.

Variable dépendante type	Variables indépendantes	Modalités
<u>Performance des étudiants</u> La qualité de l'apprentissage conforte l'étudiant sur son professionnalisme comme employer/employeur	<b>Le contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le contrôle des méthodes d'enseignement permet aux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Totalemment en désaccord ;</li> <li>• En désaccord ;</li> <li>• Ni en désaccord, ni en accord ;</li> </ul>

<p>(En rapport avec le contrôle des méthode d'enseignement).</p>	<p>étudiants d'acquérir des savoir-faire nécessaires.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le contrôle des méthodes d'enseignement donne aux professeurs d'utiliser du matériel pédagogique.</li> <li>• Le contrôle des méthodes d'enseignement donne au/à la futur (e) professionnel(le) une vision satisfaisante de la réalité du métier.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Totalement en accord ;</li> <li>• En accord ;</li> </ul>
<p><u>Performance des étudiants</u> La qualité de l'apprentissage qui conforte l'étudiant sur son professionnalisme comme employer/employeur (En rapport avec l'évaluation de la couverture des programmes ).</p>	<p><b>L'évaluation de la couverture des programmes par les étudiants</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'évaluation de la couverture des programmes oblige l'enseignant à respecter les heures de début et de fin prévues pour les cours.</li> <li>• L'évaluation de la couverture des programmes permet une meilleure répartition des activités d'évaluation sommative.</li> <li>• L'évaluation de la couverture des programmes par les étudiants oblige l'enseignant à être présent et à dispenser en salle de classe les cours programmés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Totalement en désaccord ;</li> <li>• En désaccord ;</li> <li>• Ni en désaccord, ni en accord ;</li> <li>• Totalement en accord ;</li> <li>• En accord ;</li> </ul>
<p><u>Performance des étudiants</u> La qualité de l'apprentissage qui conforte l'étudiant sur son professionnalisme comme employer/employeur (En rapport avec l'évaluation du cadrage de la professionnalisation).</p>	<p><b>L'évaluation du cadrage de la professionnalisation par les étudiants de l'ESSTIC a un effet sur leur performance.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les objectifs du stage sont clairs durant la formation académique.</li> <li>• Les rôles de l'étudiant(e) et de la structure où se fera le stage sont clairement précisés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Totalement en désaccord ;</li> <li>• En désaccord ;</li> <li>• Ni en désaccord, ni en accord ;</li> <li>• Totalement en accord ;</li> <li>• En accord ;</li> </ul>

Dans ce cadre, nous avons fait recours aux tests d'indépendance de khi-deux, qui permettent de tabler sur l'existence ou non d'une probable liaison entre deux variables quantitatives comprenant deux ou plusieurs modalités. Le seuil de significativité est fixé à 5% dans le cadre de cette étude.

### 3.2.2. Ouverture de la vision des étudiants sur la réalité du métier, impulsée par le contrôle des méthodes d'enseignement et la performance des étudiants

Tableau 12 - Croisement de la variable 1 et de la variable 2

Variable 1	Variable 2					Total
	Totalement en désaccord	En désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Totalement d'accord	En accord	
Totalement en désaccord	1	1	2	2	1	7
En désaccord	1	0	6	0	0	7
Ni en désaccord, ni en accord	0	1	7	7	8	23
Totalement en accord	0	2	2	5	8	17
En accord	1	2	4	14	20	41
Total	3	6	21	28	37	95

Source : enquête de terrain Mai 2023

#### Légende :

Variable 1 : La qualité de l'apprentissage conforte l'étudiant sur le professionnalisme comme employer/employeur.

Variable 2 : Le contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants donne au/à la futur (e) professionnel(le) une vision satisfaisante de la réalité du métier et de ses conditions d'exercice.

L'Analyse du tableau ci-dessus nous révèle que plus de 21% de la population soutient l'assertion selon laquelle le contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants donnerait au/à la futur(e) professionnel(le) une vision satisfaisante de la réalité du métier et influençant ainsi la qualité de l'apprentissage, et par ricochet la performance des étudiants.

Ainsi, avec une p-valeur de 0,049, le test de chi<sup>2</sup> d'indépendance des deux variables quantitatives nous permet de soutenir au seuil de 5% l'existence d'une relation entre les deux variables.

### 3.2.3. Acquisition des savoir-faire nécessaires impulsée par le contrôle des méthodes d'enseignement et la performance des étudiants.

Tableau 13 - Croisement entre la variable 1 et la variable 3

Variable 1	Variable 3					Total
	Totalement en désaccord	En désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Totalement d'accord	En accord	
Totalement en désaccord	2	0	2	1	2	7
En désaccord	1	1	1	1	3	7
Ni en désaccord, ni en accord	1	2	7	5	8	23
Totalement en accord	0	0	4	6	7	17
En accord	2	1	3	13	22	41
Total	6	4	17	26	42	95

Source : enquête de terrain Mai 2023

#### Légende :

Variable 1 : La qualité de l'apprentissage conforte l'étudiant sur son professionnalisme comme employer/employeur

Variable 3 : Le contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants permet aux étudiants d'acquérir des savoir-faire nécessaires pour mettre en place un cadre de travail qui favorise les apprentissages des étudiants.

En ce qui concerne l'acquisition des savoir-faire nécessaires, près de 22 étudiants sur les 95 enquêtés, soit 23,2%, semblent être d'accord sur le fait qu'un contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants peut être à la base des acquisitions de nouveaux savoir-faire. Ces derniers devraient sur ce, impacter la qualité d'apprentissage des étudiants, et de surcroit leur performance. C'est ce qui crée la confiance et l'assurance d'être épanouis sur le plan professionnel.

Cependant, avec une p-value de 0,196 et au seuil de 5%, l'évidence des données apportées par l'échantillon ne nous permet pas de conclure positivement sur l'existence d'une liaison entre l'acquisition des savoir-faire nécessaires pouvant résulter d'un contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants et la qualité de leur apprentissage.

### 3.2.4. Utilisation du matériel pédagogique par les professeurs, impulsé par le contrôle des méthodes d'enseignement et la performance des étudiants

Tableau 14 - Croisement de la variable 1 et de la variable 4

Variable 1	Variable 4					Total
	Totalement en désaccord	En désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Totalement d'accord	En accord	
Totalement en désaccord	1	0	2	2	2	7
En désaccord	2	1	1	0	3	7
Ni en désaccord, ni en accord	0	3	6	8	6	23
Totalement en accord	1	1	2	9	4	17
En accord	3	3	5	14	16	41
Total	7	8	16	33	31	95

Source : enquête de terrain Mai 2023

#### Légende :

Variable 1 : La qualité de l'apprentissage conforte l'étudiant sur le professionnalisme comme employer/employeur

Variable 4 : Le contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants donne aux professeurs d'utiliser du matériel pédagogique (notes de cours, volumes, documents audiovisuels, technologies, etc.) qui favorise les apprentissages visés par les cours.

Le tableau ci-dessus nous révèle que parmi les étudiants qui soutiennent qu'un contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants donne aux professeurs d'utiliser du matériel pédagogique, près de la moitié d'entre eux semblent également soutenir l'existence d'une relation avec la qualité d'apprentissage, et par conséquent sur la performance des futurs employeurs et employés.

Cependant, au seuil de 5% et pour une p-value de 0,431, l'évidence des données apportées par l'échantillon ne nous conforte pas dans l'idée de croire en l'existence telle d'une liaison.

### 3.2.5. Respect par les professeurs des heures de début, de fin de cours prévues et impulsée par l'évaluation de la couverture des programmes et le niveau de performance des étudiants

Tableau 15 - Croisement de la variable 1 et de la variable 5

Variable 1	Variable 5					Total
	Totalement en désaccord	En désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Totalement d'accord	En accord	
Totalement en désaccord	1	1	2	0	3	7
En désaccord	0	3	2	1	2	7
Ni en désaccord, ni en accord	3	6	5	5	4	23
Totalement en accord	0	4	2	7	4	17
En accord	1	2	11	5	22	41
Total	5	16	22	18	37	95

Source : enquête de terrain mai 2023

#### Légende :

Variable 1 : La qualité de l'apprentissage conforte l'étudiant sur le professionnalisme comme employer/employeur

Variable 5 : L'évaluation de la couverture des programmes oblige l'enseignant à respecter les heures de début et de fin prévues pour les cours.

L'analyse du tableau de contingence ci-dessus révèle que 22 étudiants sur 95 affirment qu'un contrôle des méthodes d'enseignement obligeant l'enseignant à respecter les heures de début et les heures de fin prévues par le cours pourrait impacter positivement la performance des étudiants à travers l'amélioration de la qualité d'apprentissage.

Ainsi, avec une p-valeur de 0,021, le test de chi2 d'indépendance des deux variables qualitatives nous permet de soutenir au seuil de 5% le lien entre le respect des heures de début

et de fin prévues pour les cours, impulsé par l'évaluation de la couverture des programmes et la qualité d'apprentissage des étudiants.

### 3.2.6. Meilleure répartition des activités d'évaluation sommative impulsée par l'évaluation de la couverture des programmes et la qualité d'apprentissage

Variable 1	Variable 6					Total
	Totalement en désaccord	En désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Totalement d'accord	En accord	
Totalement en désaccord	1	1	1	1	3	7
En désaccord	0	1	1	0	5	7
Ni en désaccord, ni en accord	3	5	4	5	6	23
Totalement en accord	0	0	2	12	3	17
En accord	2	7	5	10	17	41
Total	6	14	13	28	34	95

Source : enquête de terrain Mai 2023

#### Légende :

Variable 1 : La qualité de l'apprentissage conforte l'étudiant sur le professionnalisme comme employer/employeur

Variable 2 : L'évaluation de la couverture des programmes permet une meilleure répartition des activités d'évaluation sommative (CC, Sessions normales, etc.) dans la formation.

A la suite de l'analyse du tableau croisé, il ressort que l'évidence des données apportées par l'échantillon permet de soutenir avec une p-valeur de 0,049 et au seuil de 5%, l'existence d'une relation entre une meilleure répartition des activités d'évaluation sommative (CC, Sessions normales, etc.) dans la formation et la qualité de l'apprentissage des étudiants. Cette dernière conforte les étudiants sur un possible épanouissement sur le plan professionnel en tant qu'employeur ou employé.

### 3.2.7. Obligation pour l'enseignant d'être présent et dispenser le cours en salle impulsée par l'évaluation de la couverture des programmes et la qualité d'apprentissage

Tableau 16 - Croisement entre les variables 1 et 7

Variable 1	Variable 7					Total
	Totalement en désaccord	En désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Totalement d'accord	En accord	
Totalement en désaccord	2	1	1	0	3	7
En désaccord	0	3	2	0	2	7
Ni en désaccord, ni en accord	3	8	6	3	3	23
Totalement en accord	0	3	3	6	5	17
En accord	2	2	10	5	22	41
Total	7	17	22	14	35	95

Source : enquête de terrain Mai 2023

Légende :

Variable 1 : La qualité de l'apprentissage conforte l'étudiant sur le professionnalisme comme employer/employeur

Variable 7 : L'évaluation de la couverture des programmes par les étudiants oblige l'enseignant à être présent et à dispenser en salle de classe les cours programmés

Bien qu'une bonne partie des enquêtés ne soit pas de cet avis, 23% de l'ensemble de la population semble soutenir qu'une obligation imposée par le contrôle des méthodes d'enseignement, selon laquelle les enseignants devraient être présents afin de dispenser en salle les cours programmés, influencerait la qualité d'apprentissage et de surcroit la performance des étudiants.

Dans ce cadre, le test d'indépendance de khi-deux vient soutenir la précédente assertion. Ainsi, pour une p-valeur de 0,009 au seuil de 5%, nous pensons disposer de suffisamment d'évidences pour soutenir cette thèse.

### 3.2.8. Définition claire des objectifs de stage durant/après la formation des étudiants et la performance des étudiants.

Tableau 17 - Croisement entre les variables 1 et 8

Variable 1	Variable 8					Total
	Totalement en désaccord	En désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Totalement d'accord	En accord	
Totalement en désaccord	2	1	1	1	2	7
En désaccord	1	0	2	0	4	7
Ni en désaccord, ni en accord	3	3	4	6	7	23
Totalement en accord	1	2	1	7	6	17
En accord	0	1	3	9	28	41
Total	7	7	11	14	47	95

Source : enquête de terrain Mai 2023

#### Légende :

Variable 1 : La qualité de l'apprentissage conforte l'étudiant sur le professionnalisme comme employer/employeur

Variable 8 : Les objectifs du stage sont clairs durant la formation académique.

L'analyse du tableau croisant les variables 1 et 8 révèle que 28 étudiants sur 95, soit près de 30% de l'effectif total semblent soutenir qu'une définition claire des objectifs du stage pendant la formation des étudiants est un indicateur pertinent de la qualité de l'apprentissage et influencerait la qualité d'apprentissage, tributaire de la performance des étudiants sur le plan professionnel.

Cette assertion est soutenue par le test d'indépendance de khi-deux qui permet de statuer pour une p-valeur de 0,049 et au seuil de 5%, l'existence d'un lien entre la définition claire des objectifs de stage pendant la formation et la performance en stage des étudiants.

### 3.2.9. Définition du rôle des étudiants et de la structure de stage et la performance des étudiants

Tableau 18 - Croisement entre les variables 1 et 9

Variable 1	Variable 9					Total
	Totalement en désaccord	En désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Totalement d'accord	En accord	
Totalement en désaccord	3	2	0	0	2	7
En désaccord	0	1	1	2	3	7
Ni en désaccord, ni en accord	3	5	6	3	6	23
Totalement en accord	1	2	3	5	6	17
En accord	1	3	6	10	21	41
Total	8	13	16	20	38	95

Source : enquête de terrain Mai 2023

Légende :

Variable 1 : La qualité de l'apprentissage conforte l'étudiant sur le professionnalisme comme employer/employeur.

Variable 9 : Les rôles de l'étudiant(e) et de la structure où se fera le stage sont clairement précisés.

Le tableau ci-dessus montre clairement que la plus grande proportion 22% de la population enquêtée semble soutenir l'existence d'une liaison entre la définition claire des rôles de l'étudiant et de la structure où celui-ci passe son stage et la performance de l'étudiant. En effet, une définition claire des rôles de l'étudiant et de la structure du stage sont des indicateurs de la qualité d'apprentissage, tributaires de la performance des étudiants.

Cette assertion est soutenue par le test d'indépendance de khi-deux qui permet de statuer pour une p-valeur de 0,074 et au seuil de 10%, l'existence d'un lien entre la définition claire des rôles et la performance des étudiants.

**3.2.10. Récapitulatif de l'analyse bivariée**

L'analyse bivariée telle que précédemment présentée nous a permis certes de manière non exhaustive de confirmer l'existence des liaisons entre les principales variables de notre étude.

Ainsi, il ressort de l'analyse bivariée que :

- Le contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants donnerait au/à la futur(e) professionnel(le) une vision satisfaisante de la réalité du métier influençant ainsi la qualité de son apprentissage, et par ricochet la performance des étudiants ;
- Le respect des heures de début et de fin prévues pour les cours, impulsé par l'évaluation de la couverture des programmes par les étudiants, influencerait la qualité d'apprentissage des étudiants ;
- Il existe une relation entre une meilleure répartition des activités d'évaluation sommative (CC, Sessions normales, etc.) dans la formation et la qualité de l'apprentissage des étudiants. Cette dernière confortant les étudiants sur un possible épanouissement sur le plan professionnel en tant qu'employeur ou employé ;
- Bien qu'une bonne partie des enquêtés ne soit pas de cet avis, 23% de l'ensemble de la population semble soutenir qu'une obligation imposée par le contrôle des méthodes d'enseignement, selon laquelle les enseignants devraient être présents afin de dispenser en salle les cours programmés, influencerait la qualité d'apprentissage et de surcroît la performance des étudiants ;
- Une définition claire des objectifs du stage pendant la formation des étudiants qui est un indicateur pertinent de la qualité de l'apprentissage influencerait la qualité d'apprentissage tributaire de la performance des étudiants sur le plan professionnel ;
- Une définition claire des rôles de l'étudiant et de la structure du stage influencerait la qualité d'apprentissage, tributaires de la performance des étudiants.

Cependant, l'analyse bivariée nous permet de soupçonner juste l'existence des relations entre les variables sans en dire plus sur les causalités. Ainsi, la prochaine analyse débouchera sur la modélisation de la variable dépendante (mesure de la performance des étudiants) sur des variables sensées expliquer les relations de causalité, qui seraient soit positives ou négatives.

### **3.3. Modélisation économétrique**

Avant de passer à la modélisation, nous allons brièvement rappeler les hypothèses de recherche qui ont été formulées. L'hypothèse générale que poursuit l'étude est : l'implication des étudiants dans la mise en œuvre de l'assurance qualité dans les universités a un impact sur leurs performances. De manière spécifique nos objectifs spécifiques sont les suivants :

- montrer que le contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants à l'ESSTIC améliore la maîtrise des contenus par les étudiants ;

- démontrer que l'évaluation de la couverture des programmes par les étudiants à l'ESSTIC a un effet positif sur leurs rendements académiques ;
- vérifier que l'évaluation du cadrage de la professionnalisation par les étudiants à l'ESSTIC a un impact sur leurs efficacités futures.

Ainsi, l'évidence apportée par l'échantillon à travers la modélisation de la variable dépendante « performance des étudiants de l'ESSTIC » fonction des variables indépendantes décrites par le contrôle des méthodes d'enseignement, l'évaluation de la couverture des programmes, et l'évaluation du cadrage de la professionnalisation par les étudiants de l'ESSTIC, permettra de ressortir l'existence ou non d'un effet.

Comme la variable à expliquer est quantitative, comprenant plusieurs modalités, nous allons recourir aux méthodes d'économétrie des variables quantitatives décrites dans le paragraphe précédent.

Soit  $y$  la variable dépendante qui ressort les opinions des étudiants sur la qualité de l'apprentissage dont dépend performance des étudiants. Etant donné que 03 hypothèses avaient été formulées au début de l'étude, nous allons estimer 03 modèles dont les principales variables sont décrites dans le tableau ci-dessous :

### 3.3.1. Modélisation de la performance des étudiants en fonction des variables relatives au contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants

<p>Y : La qualité de votre apprentissage vous conforte sur votre professionnalisme comme employer/employeur (la qualité de l'apprentissage assure la performance des étudiants et les conforte dans l'idée de devenir de bons professionnels en tant qu'employés ou pas).</p> <p><b>Modalités</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Totalement en désaccord</li> <li>• En désaccord</li> </ul>	$x_1$ : le contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants doit être pratiqué sur toutes les unités d'enseignement de votre formation
	$x_2$ : le contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants doit être régulier dans votre formation
	$x_3$ : est régulière dans votre formation
	$x_4$ : le contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants accompagne le passage du statut d'étudiant(e) à celui de professionnel (le)
	$x_5$ : le contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants développe les compétences permettant de mener une démarche d'analyse réflexive rigoureuse sur la qualité de l'enseignement reçu
	$x_6$ : le contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants donne aux professeurs d'utiliser du matériel pédagogique (notes

• Ni en désaccord, ni en accord	de cours, volumes, documents audiovisuels, technologies, etc.) qui favorise les apprentissages visés par les cours.
• En accord	$x_7$ : le contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants permet d'acquérir les savoir-faire nécessaires pour mettre en place un cadre de travail qui favorise les apprentissages des étudiants
• Totalement	$x_8$ : le contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants donne au/à la futur (e) professionnel(le) une vision satisfaisante de la réalité du métier et de ses conditions d'exercice
	$x_9$ : le contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants donne aux professeurs de faire ressortir les points importants du cours lors de leurs enseignements.
	$x_{10}$ : le contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants donne aux professeurs de faire régulièrement des commentaires sur nos forces et nos points à améliorer.

Ainsi notre modèle est le suivant :

$$y_i = c + \sum_{i=1}^n \alpha_i x_i \text{ Avec } i=\text{variant de 1 à 10}$$

Il s'agit d'un modèle Probit ordonné dont les résultats de la modélisation se présentent ainsi qu'il suit :

Figure 33- Modélisation de la performance des étudiants sur les variables de contrôle, d'évaluation de couverture des programmes et du cadrage de la professionnalisation par les étudiants

	Coefficient	Std. Err	z	P> z
<b><math>x_1</math></b>				
<i>En désaccord</i>	-0,8512342	1,051698	-0,81	0,418
<i>Ni en désaccord, ni en accord</i>	-0,1458087	0,8534008	-0,17	0,864
<i>Totalement en accord</i>	-0,2884479	0,9138812	-0,32	0,752
<i>En accord</i>	-0,2828574	0,8796345	-0,32	0,748
<b><math>x_2</math></b>				
<i>En désaccord</i>	0,2121694	1,227485	0,17	0,863
<i>Ni en désaccord, ni en accord</i>	-0,1538535	0,85141	-0,18	0,857
<i>Totalement en accord</i>	0,7100751	0,856288	0,83	0,407

<i>En accord</i>	0,816954	0,7746112	1,05	0,292
<b><math>x_3</math></b>				
<i>En désaccord</i>	-2,025992	0,698909	-2,90	0,004
<i>Ni en désaccord, ni en accord</i>	-1,658797	0,6912894	-2,40	0,016
<i>Totalement en accord</i>	0,2597418	0,719861	0,36	0,718
<i>En accord</i>	-1,420618	0,7279463	-1,95	0,051
<b><math>x_4</math></b>				
<i>En désaccord</i>	-1,18148	0,8823276	-1,34	0,181
<i>Ni en désaccord, ni en accord</i>	-0,9010406	0,9743491	-0,92	0,355
<i>Totalement en accord</i>	-1,74111	0,8706659	-2,00	0,046
<i>En accord</i>	-1,442069	0,860694	-1,68	0,094
<b><math>x_5</math></b>				
<i>En désaccord</i>	-1,013657	1,232079	-0,82	0,411
<i>Ni en désaccord, ni en accord</i>	-1,087291	1,216204	-0,89	0,371
<i>Totalement en accord</i>	-0,499099	1,22929	-0,41	0,685
<i>En accord</i>	0,2478071	1,180152	0,21	0,834
<b><math>x_6</math></b>				
<i>En désaccord</i>	-1,365733	1,050899	-1,30	0,194
<i>Ni en désaccord, ni en accord</i>	-1,692275	0,8815608	-1,92	0,055
<i>Totalement en accord</i>	-1,680929	0,9659029	-1,74	0,082
<i>En accord</i>	-2,150423	0,8962927	-2,40	0,016
<b><math>x_7</math></b>				
<i>En désaccord</i>	-0,3096549	1,614668	-0,19	0,848
<i>Ni en désaccord, ni en accord</i>	-0,1277773	1,514598	-0,08	0,933
<i>Totalement en accord</i>	0,6667216	1,475965	0,45	0,651
<i>En accord</i>	0,2711422	1,484965	0,18	0,855
<b><math>x_8</math></b>				
<i>En désaccord</i>	-2,41655	1,957248	-1,23	0,217
<i>Ni en désaccord, ni en accord</i>	-2,687265	1,755241	-1,53	0,126

<i>Totalement en accord</i>	-1,69477	1,931146	-0,88	0,380
<i>En accord</i>	-0,9078975	1,843978	-0,49	0,622
<b><math>x_9</math></b>				
<i>En désaccord</i>	5,184562	1,912722	2,71	0,007
<i>Ni en désaccord, ni en accord</i>	4,941196	1,788155	2,76	0,006
<i>Totalement en accord</i>	3,380781	1,726062	1,96	0,050
<i>En accord</i>	4,382688	1,712081	2,56	0,010
<b><math>x_{10}</math></b>				
<i>En désaccord</i>	2,4354338	1,313136	1,85	0,064
<i>Ni en désaccord, ni en accord</i>	2,212441	1,148378	1,93	0,054
<i>Totalement en accord</i>	2,716768	1,105183	2,46	0,014
<i>En accord</i>	2,97973	1,096419	2,72	0,007
<i>/cut1</i>	-1,625588	1,221765		
<i>/cut2</i>	-0,8461994	1,211186		
<i>/cut3</i>	0,532704	1,210874		
<i>/cut4</i>	1,254772	1,209748		

Source : enquête de terrain Mai 2023

Comme précédemment établis, les modalités passent du négatif au positif c'est-à-dire du total désaccord (1) à l'accord total (4). Ainsi, une influence positive de la variable explicative sur la variable expliquée se traduit par un signe positif des coefficients tandis qu'une influence négative se traduisant par un signe négatif des coefficients. Le seuil de significativité dans le cadre de l'interprétation du modèle est de 10%. Il ressort de l'analyse du modèle ce qui suit :

Le modèle nous révèle que le contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants qui donne aux professeurs de faire régulièrement des commentaires sur les forces et les points à améliorer par les étudiants impacte positivement la qualité de l'apprentissage, par ricochet sur leur performance (p-valeur de 0,007 et 0,14 pour un seuil de significativité de 10%).

De même, ce contrôle des méthodes d'enseignement qui donne aux professeurs de faire ressortir les points importants du cours lors de leurs enseignements impacte positivement la qualité d'apprentissage, tributaire de la performance des étudiants (p-valeur de 0,05 et 0,10 pour un seuil de significativité de 10%).

Il en est de même de l'influence significative du contrôle de la régularité de la formation par les étudiants sur la qualité de l'apprentissage. Pour des p-valeurs de 0,046 et 0,094 et au seuil de 10%, cette assertion est vérifiée

Cependant, le modèle révèle l'existence d'une influence non significative du contrôle des méthodes d'enseignement, qui est censé donner aux professeurs d'utiliser du matériel pédagogique (notes de cours, volumes, documents audiovisuels, technologies, etc.) censé favoriser les apprentissages visés par les cours (p-valeur de 0,016 et 0,082 pour un seuil de significativité de 10% et signe négatif des coefficients).

### 3.3.2. Modélisation de la performance en fonction des variables relatives à l'évaluation de la couverture des programmes par les étudiants

<p>Y : La qualité de votre apprentissage vous conforte sur votre professionnalisme comme employer/employeur (la qualité de l'apprentissage assure la performance des étudiants et leur conforte dans l'idée de devenir de bons professionnels en tant qu'employé ou pas).</p> <p>Modalités</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Totalement en désaccord</li> <li>• En désaccord</li> <li>• Ni en désaccord, ni en accord</li> <li>• En accord</li> <li>• Totalement</li> </ul>	<p><math>x_1</math> : L'évaluation de la couverture des programmes est menée avec rigueur et de manière équitable.</p>
	<p><math>x_2</math> : L'évaluation de la couverture des programmes obéit aux standards requis (division rationnelle du travail, gestion équilibrée des emplois de temps, moyens de contrôle de la présence des enseignants dans les salles de classe, mécanisme du contrôle du travail des enseignants...)</p>
	<p><math>x_3</math> : L'évaluation de la couverture des programmes oblige l'enseignant à être présent et à dispenser en salle de classe les cours programmés</p>
	<p><math>x_4</math> : L'évaluation de la couverture des programmes oblige l'enseignant à respecter les heures de début et de fin prévues pour les cours.</p>
	<p><math>x_5</math> : L'évaluation de la couverture des programmes est un mécanisme du contrôle du travail des enseignants (respectent ce qui est prévu au plan de cours)</p>
	<p><math>x_6</math> : L'évaluation de la couverture des programmes permet une meilleure répartition des activités d'évaluation sommative (CC, sessions normales, etc.) dans la formation</p>
	<p><math>x_7</math> : L'évaluation de la couverture des programmes permet à l'enseignant d'offrir une disponibilité adéquate pour répondre aux besoins d'aide et d'encadrement de leurs étudiants.</p>

	$x_8$ : L'évaluation de la couverture des programmes permet de vérifier l'adéquation entre les horaires annoncés des cours et leur déroulement effectif
--	---

Ainsi notre modèle est le suivant :

$$y_i = c + \sum_{i=1}^n \alpha_i x_i \text{ Avec } i=\text{variant de } 1 \text{ à } 10$$

Il s'agit d'un modèle Probit ordonné dont les résultats de la modélisation se présentent ainsi qu'il suit :

Figure 34- Modélisation de la performance des étudiants sur les variables de contrôle, d'évaluation de couverture des programmes et du cadrage de la professionnalisation par les étudiants

	Coefficient	Std. Err	z	P> z
<b><math>x_1</math></b>				
<i>En désaccord</i>	0,7657453	0,51357	1,49	0,136
<i>Ni en désaccord, ni en accord</i>	0,3483663	0,4690994	0,74	0,458
<i>Totalement en accord</i>	0,1425133	0,6450144	0,22	0,825
<i>En accord</i>	0,4852826	0,6802009	0,71	0,476
<b><math>x_2</math></b>				
<i>En désaccord</i>	-1,102931	0,6357828	-1,73	<b>0,083</b>
<i>Ni en désaccord, ni en accord</i>	-0,1791462	0,6789418	-0,26	0,792
<i>Totalement en accord</i>	-0,0218676	0,7046555	-0,03	0,975
<i>En accord</i>	0,5379226	0,7685126	0,70	0,484
<b><math>x_3</math></b>				
<i>En désaccord</i>	1,270769	0,8020786	1,58	0,113
<i>Ni en désaccord, ni en accord</i>	1,519455	0,7214919	2,11	<b>0,035</b>
<i>Totalement en accord</i>	1,596418	0,761495	2,10	<b>0,036</b>
<i>En accord</i>	1,442933	0,6803314	2,12	<b>0,034</b>
<b><math>x_4</math></b>				
<i>En désaccord</i>	0,4018691	1,052069	-0,87	0,385
<i>Ni en désaccord, ni en accord</i>	0,4288326	1,016989	-1,16	0,247

<i>Totalement en accord</i>	0,6806122	1,030724	-0,62	0,538
<i>En accord</i>	1,22989	1,034403	-0,58	0,564
<b>x<sub>5</sub></b>				
<i>En désaccord</i>	-0,9141586	1,052069	-0,87	0,385
<i>Ni en désaccord, ni en accord</i>	-1,175608	1,016989	-1,16	0,247
<i>Totalement en accord</i>	-0,6347179	1,030724	-0,62	0,538
<i>En accord</i>	-0,5966847	1,034403	-0,58	0,564
<b>x<sub>6</sub></b>				
<i>En désaccord</i>	1,941531	1,032789	1,88	0,060
<i>Ni en désaccord, ni en accord</i>	1,272594	1,011814	1,26	0,208
<i>Totalement en accord</i>	1,650991	0,9581778	1,72	0,085
<i>En accord</i>	1,313329	0,904827	1,45	0,147
<b>x<sub>7</sub></b>				
<i>En désaccord</i>	-1,742776	1,102987	-1,58	0,114
<i>Ni en désaccord, ni en accord</i>	-0,8655146	0,9559754	-0,91	0,365
<i>Totalement en accord</i>	-1,386002	1,029931	-1,35	0,178
<i>En accord</i>	-1,231059	0,9278009	-1,33	0,185
<b>x<sub>8</sub></b>				
<i>En désaccord</i>	0,992114	0,6984431	1,42	0,155
<i>Ni en désaccord, ni en accord</i>	-0,0960823	0,5553671	-0,17	0,863
<i>Totalement en accord</i>	-0,3394378	0,6450477	-0,53	0,599
<i>En accord</i>	-0,6757084	0,6112641	-1,11	0,269
<i>/cut1</i>	-0,3766091	0,7103746		
<i>/cut2</i>	0,1177943	0,6951892		
<i>/cut3</i>	1,137643	0,7069506		
<i>/cut4</i>	1,741048	0,7201065		

Source : enquête de terrain Mai 2023

Le modèle démontre que, l'évaluation de la couverture des programmes par les étudiants qui permet une meilleure répartition des activités d'évaluation sommative (CC, Sessions normales, etc.) dans la formation à une influence positive et significative sur la qualité de l'apprentissage,

par ricochet sur la performance des étudiants et cela les conforte les étudiants dans l'idée d'être de bons professionnels à l'avenir (p-valeur de 0,085 pour un seuil de significativité de 10%).

De même, l'évaluation de la couverture des programmes par les étudiants qui oblige l'enseignant à être présent et à dispenser en salle de classe les cours programmés influence positivement et significativement la qualité d'apprentissage, tributaire de la performance des étudiants (p-valeur de 0,034 et 0,036 pour un seuil de significativité de 10%).

Enfin le modèle montre l'existence d'une influence significative d'une évaluation de la couverture des programmes qui obéit aux standards requis (division rationnelle du travail, gestion équilibrée des emplois de temps, moyens de contrôle de la présence des enseignants dans les salles de classe, mécanisme du contrôle du travail des enseignants...) sur la qualité de l'apprentissage et par ricochet, sur la performance des étudiants (p-valeur de 0,083 pour un seuil de significativité de 10%).

### 3.3.3. Modélisation de la performance en fonction des variables relatives à l'évaluation du cadrage de la professionnalisation par les étudiants

<p>Y : La qualité de votre apprentissage vous conforte sur votre professionnalisme comme employer/employeur (la qualité de l'apprentissage assure la performance des étudiants et leur conforte dans l'idée de devenir de bons professionnels en tant qu'employé ou pas).</p> <p>Modalités</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Totalemment en désaccord</li> <li>• En désaccord</li> <li>• Ni en désaccord, ni en accord</li> <li>• En accord</li> <li>• Totalemment</li> </ul>	$x_1$ : Les objectifs du stage sont clairs
	$x_2$ : Les rôles de l'étudiant(e) et de la structure où se fera le stage sont clairement précisés
	$x_3$ : Le départ en stage de l'étudiant (e) s'est fait progressivement
	$x_4$ : Le lien entre les situations en stages et l'activité de recherche est clairement communiqué
	$x_5$ : En cas de difficulté, le dispositif prévu a permis d'échanger et d'identifier la nature du problème rencontré
	$x_6$ : En cas de difficulté, le dispositif prévu a permis d'adopter une remédiation pour un stage effectif
	$x_7$ : Des liens entre les situations en stages et l'activité de recherche initiée par l'établissement sont effectués
	$x_8$ : Des liens entre les situations en stages et les enseignements sont effectués par l'étudiant
	$x_9$ : Les critères d'évaluation du rapport de stage sont clairement communiqués.

Ainsi notre modèle est le suivant :

$$y_i = c + \sum_{i=1}^n \alpha_i x_i \text{ Avec } i=\text{variant de 1 à 9}$$

Il s'agit d'un modèle Probit ordonné dont les résultats de la modélisation se présentent ainsi qu'il suit :

Tableau 19 - Modélisation de la performance des étudiants sur les variables de contrôle, d'évaluation de couverture des programmes et du cadrage de la professionnalisation par les étudiants

	Coefficient	Std. Err	z	P> z
<b>x<sub>1</sub></b>				
<i>En désaccord</i>	1,388685	1,012973	1,37	0,170
<i>Ni en désaccord, ni en accord</i>	0,7353473	0,856608	0,86	0,391
<i>Totalement en accord</i>	1,10167	0,7791785	1,41	0,157
<i>En accord</i>	1,544271	0,7905805	1,95	0,051
<b>x<sub>2</sub></b>				
<i>En désaccord</i>	0,08005009	0,724315	1,11	0,269
<i>Ni en désaccord, ni en accord</i>	1,123459	0,7025293	1,75	0,079
<i>Totalement en accord</i>	1,014224	0,7803213	1,30	0,194
<i>En accord</i>	1,161694	0,6566862	1,77	0,077
<b>x<sub>3</sub></b>				
<i>En désaccord</i>	-0,2666577	0,6368133	-0,42	0,675
<i>Ni en désaccord, ni en accord</i>	-0,6411907	0,6960409	-0,92	0,357
<i>Totalement en accord</i>	-0,4384703	0,7338124	-0,60	0,550
<i>En accord</i>	-1,451792	0,6970899	-2,08	0,037
<b>x<sub>4</sub></b>				
<i>En désaccord</i>	-1,842244	0,6996657	-0,26	0,792
<i>Ni en désaccord, ni en accord</i>	0,8451009	0,8301132	1,02	0,309
<i>Totalement en accord</i>	0,335721	0,6857571	0,49	0,624
<i>En accord</i>	1,170273	0,7621064	1,54	0,125
<b>x<sub>5</sub></b>				

<i>En désaccord</i>	0,284607	0,8464759	0,34	0,737
<i>Ni en désaccord, ni en accord</i>	-0,4763258	0,7856641	-0,61	0,544
<i>Totalement en accord</i>	-0,1476065	0,7877351	-0,19	0,851
<i>En accord</i>	0,640572	0,795051	0,81	0,420
<b>x<sub>6</sub></b>				
<i>En désaccord</i>	0,5960561	0,7025921	0,85	0,396
<i>Ni en désaccord, ni en accord</i>	0,4413664	0,6411033	0,69	0,491
<i>Totalement en accord</i>	0,5617311	0,6859796	0,82	0,413
<i>En accord</i>	-0,4425489	0,6728802	-0,66	0,511
<b>x<sub>7</sub></b>				
<i>En désaccord</i>	-0,605608	0,9796982	-0,06	0,951
<i>Ni en désaccord, ni en accord</i>	-0,4850739	0,638898	-0,76	0,448
<i>Totalement en accord</i>	0,6508395	0,6135033	1,06	0,289
<i>En accord</i>	-0,1116041	0,6738594	-0,17	0,868
<b>x<sub>8</sub></b>				
<i>En désaccord</i>	-0,6018791	0,7920355	-0,76	0,447
<i>Ni en désaccord, ni en accord</i>	-0,7203889	0,7392819	-0,97	0,330
<i>Totalement en accord</i>	-0,4806431	0,7057664	-0,68	0,496
<i>En accord</i>	0,890689	0,7315263	1,22	0,223
<b>x<sub>9</sub></b>				
<i>En désaccord</i>	-0,5727018	0,757073	-0,76	0,449
<i>Ni en désaccord, ni en accord</i>	1,319371	0,6858453	1,92	0,054
<i>Totalement en accord</i>	-0,0758837	0,5657224	-0,13	0,893
<i>En accord</i>	0,0535942	0,5107297	0,10	0,916
<i>/cut1</i>	0,3970283	0,7258347		
<i>/cut2</i>	0,9379056	0,7226218		
<i>/cut3</i>	1,9461	0,7374533		
<i>/cut4</i>	2,592599	0,7529476		

Source : enquête de terrain Mai 2023

Les modalités passent du négatif au positif c'est-à-dire du désaccord (1) à totalement d'accord (5). Ainsi, une influence positive de la variable explicative sur la variable expliquée se traduit par un signe positif du coefficient et une influence négative par un signe négatif du coefficient. Le seuil de significativité dans le cadre de l'interprétation du modèle est de 10%. Il ressort de l'analyse du modèle ce qui suit :

Lorsque les objectifs du stage sont clairement définis durant ou après la formation, cela est un des signes marquants de la bonne qualité d'apprentissage, qui renforce la performance des étudiants leur assurant ainsi un épanouissement sur le plan professionnel en tant qu'employeur ou employé.

Aussi, Lorsque le rôle de l'étudiant (e) et de la structure où se fera le stage sont clairement définis, l'étudiant sera performant pendant son stage et cela lui garantit la confiance en lui-même en tant qu'employé ou employeur dans le monde de travail. En effet, avec une p-valeur de 0,077 et au seuil de 10%, cette assertion est vérifiée.

### **3.4. Conclusion sur la présentation des résultats des analyses**

L'exploration des données collectées sur la population d'étude révèle la présence de 95 individus échantillonnés, constitués exclusivement des étudiants. Ces derniers sont répartis entre les filières Communication (25%), Journalisme (23%), Edition et arts graphiques (22%), Publicité (17%) et Information documentaire (13%). La majeure partie de ces étudiants est relativement jeune. La grande partie de la population enquêtée soutient la mise en place d'un système de contrôle des unités d'enseignement. Elle soutient aussi que le contrôle des méthodes d'enseignement : accompagne le passage du statut d'étudiant à celui de professionnel ; développe les compétences des étudiants ; donne aux professeurs d'utiliser du matériel pédagogique qui favorise les apprentissages visés par les cours ; permet aux étudiants d'acquérir les savoir-faire nécessaires ; donne au futur professionnel une vision satisfaisante de la réalité du métier et de ses conditions d'exercice.

Les étudiants ont de même soutenu les assertions selon lesquelles l'évaluation de la couverture des programmes par l'étudiant :

- s'arrimerait bien aux standards ;
- obligerait les enseignants à être présent et à dispenser en salle les cours programmés ;
- astreindrait les enseignants à respecter les heures de début et de fin des cours ;
- serait un mécanisme de contrôle du travail des enseignants ;

- accepterait une meilleure répartition des activités d'évaluation sommative ;
- admettrait à l'enseignant d'offrir une disponibilité adéquate pour répondre aux besoins d'aide et d'encadrement de leurs étudiants ;
- permettrait de vérifier l'adéquation entre les horaires annoncés et leur déroulement effectif.

Quant à l'évaluation du cadrage de la professionnalisation à l'ESSTIC par les étudiants, la majeure partie des étudiants de l'ESSTIC ont soutenu les assertions selon lesquelles durant leur formation académique :

- les objectifs du stage seraient clairement définis ;
- les rôles de l'étudiant(e) et de la structure où se fera le stage seraient clairement précisés ;
- le départ en stage de l'étudiant (e) se ferait progressivement ;
- le lien entre les situations en stages et l'activité de recherche serait clairement communiqué ;
- en cas de difficulté, le dispositif prévu permettrait d'échanger, d'identifier la nature du problème rencontré, d'adopter une remédiation pour un stage effectif ;
- des liens entre les situations en stages, les enseignements et l'activité de recherche initiée par l'établissement seraient effectués ;
- des critères d'évaluation du rapport de stage sont clairement communiqués.

Par rapport à la performance, la majeure partie des étudiants pensent que la qualité de la formation rassure sur ses capacités à trouver un emploi au sortir de l'université tandis que la qualité de l'apprentissage, conforte sur le professionnalisme comme employer/employeur de demain.

L'analyse bivariée nous a permis au regard des objectifs de la recherche d'établir l'existence des probables liaisons entre la principale variable de recherche (performance des étudiants) et les autres variables qui ressortent l'opinion des étudiants sur les effets du contrôle des méthodes d'enseignement, l'évaluation de la couverture des programmes, et sur l'évaluation du cadrage de la professionnalisation. Il en ressort des soupçons des liaisons ci-dessous grâce au test de khi-deux :

- entre le contrôle des méthodes d'enseignement qui donne au/à la futur(e) professionnel(le) une vision satisfaisante de la réalité du métier et la qualité de son apprentissage donc sur sa performance des étudiants ;
- entre le respect des heures de début et de fin prévues pour les cours, impulsé par l'évaluation de la couverture des programmes et la qualité d'apprentissage des étudiants ;
- une relation entre une meilleure répartition des activités d'évaluation sommative (CC, Sessions normales, etc.) dans la formation et la qualité de l'apprentissage des étudiants ;
- entre l'obligation imposée par le contrôle des méthodes d'enseignement, selon laquelle les enseignants devraient être présents afin de dispenser en salle les cours programmés, influencerait et la qualité d'apprentissage et de surcroît la performance des étudiants ;
- une définition claire des objectifs du stage pendant la formation des étudiants et la qualité de l'apprentissage et la qualité d'apprentissage tributaire de la performance des étudiants sur le plan professionnel ;
- une définition claire des rôles de l'étudiant et de la structure du stage influencerait la qualité d'apprentissage, tributaires de la performance des étudiants.

L'analyse bivariée n'ayant pas permis d'établir de manière exhaustive et claire l'influence des variables explicatives sur la variable dépendante (variable à expliquer), il a été un modèle économétrique, sous forme d'une équation exprimant la variable dépendante (performance des étudiants liée ici avec la qualité de l'apprentissage) en fonction des autres variables (indépendantes). Ceci dans l'idéal de statuer sur l'influence ou non de ces dernières sur la variable dépendante. Nous avons fait recours à un modèle probit, qui a révélé les résultats ci-après :

- le contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants qui donne aux professeurs de faire régulièrement des commentaires sur les forces et les points à améliorer par les étudiants influence positivement la qualité de l'apprentissage, par ricochet leur performance et cela conforte les étudiants sur la possibilité d'être efficaces en tant que professionnels ;
- le contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants qui donne aux professeurs de faire ressortir les points importants du cours lors de leurs enseignements influence positivement la qualité d'apprentissage, tributaire de la performance des étudiants ;
- le contrôle de la régularité de la formation a un impact positif sur la qualité de l'apprentissage ;

- l'évaluation de la couverture des programmes par les étudiants qui permet une meilleure répartition des activités d'évaluation sommative (CC, Sessions normales, etc.) dans la formation a une influence positive et significative sur la qualité de l'apprentissage ;
- l'évaluation de la couverture des programmes par les étudiants qui oblige l'enseignant à être présent et à dispenser en salle de classe les cours programmés influence positivement et significativement la qualité d'apprentissage, tributaire de la performance des étudiants ;
- l'évaluation de la couverture des programmes par les étudiants qui obéit aux standards requis (division rationnelle du travail, gestion équilibrée des emplois de temps, moyens de contrôle de la présence des enseignants dans les salles de classe, mécanisme du contrôle du travail des enseignants...) sur la qualité de l'apprentissage et par ricochet, sur la performance des étudiants ;
- lorsque les objectifs du stage sont clairement définis durant ou après la formation, cela est un des signes marquants de la bonne qualité d'apprentissage, qui renforce la performance des étudiants leur assurant ainsi un épanouissement sur le plan professionnel en tant qu'employeur ou employé ;
- lorsque le rôle de l'étudiant (e) et de la structure où se fera le stage sont clairement définis, l'étudiant sera performant pendant son stage et cela lui garantit la confiance en lui-même en tant qu'employé ou employeur dans le monde de travail.

Ainsi au terme des analyses, la validation des 03 hypothèses de recherche est positive à savoir :

HS 1 : le contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants à l'ESSTIC améliore la maîtrise des contenus par les étudiants ;

HS 2 : l'évaluation de la couverture des programmes par les étudiants à l'ESSTIC a un effet positif sur leurs rendements académiques ;

HS 3 : l'évaluation du cadrage de la professionnalisation par les étudiants à l'ESSTIC a un impact sur leurs efficacités futures.

## **CHAPITRE 4 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS, DISCUSSION ET RECOMMANDATIONS**

Dans ce chapitre, il s'agira d'interpréter, de discuter des résultats obtenus à partir de l'enquête menée auprès des étudiants de l'ESSTIC et faire des recommandations pour résoudre le problème relevé par ce travail. L'interprétation des résultats est faite dans ce travail à la lumière des hypothèses et des objectifs qui ont été formulés dans l'introduction générale. La discussion (les limites) de cette étude est également évoquée ainsi que, les perspectives d'approfondissement.

### **4.1. Interprétation**

L'examen des hypothèses, a conduit aux interprétations ci-après.

#### **Hypothèse générale**

L'hypothèse générale de l'étude était que l'implication des étudiants dans la mise en œuvre de l'assurance qualité universitaire influence leurs performances par le renforcement de leur engagement à réussir académiquement et professionnellement. L'évaluation de la formation a été mesurée par trois variables : le contrôle des méthodes d'enseignement, l'évaluation de la couverture des programmes, et l'évaluation du cadrage de la professionnalisation.

Nous avons procédé à la modélisation de la variable dépendante « performance des étudiants à l'ESSTIC » en fonction des modalités de la variable indépendante à savoir : le contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants, l'évaluation de la couverture des programmes par les étudiants, et l'évaluation du cadrage de la professionnalisation par les étudiants. Ceci pour étudier la relation entre la performance des étudiants et les trois indicateurs de l'évaluation de la formation par les étudiants. Les résultats ont montré que le modèle était significatif.

Ces résultats confirment notre hypothèse générale et montrent que, plus les étudiants évaluent positivement la qualité de la formation à l'ESSTIC, plus ils ont une meilleure performance académique. Cette relation peut s'expliquer par le fait que l'évaluation de la formation par les étudiants reflète leur satisfaction et leur motivation à apprendre, ce qui influence positivement leur engagement et leur réussite dans leurs études. De plus, l'évaluation de la formation par les étudiants permet aux enseignants et aux responsables pédagogiques de prendre en compte leurs besoins et leurs attentes, et d'améliorer ainsi la pertinence et l'efficacité des méthodes d'enseignement, des programmes et des dispositifs de professionnalisation.

## **Hypothèses spécifiques**

Nous avons également formulé trois hypothèses spécifiques pour examiner l'effet de chaque indicateur de l'évaluation de la formation sur la performance des étudiants.

### **Hypothèse spécifique 1**

Notre première hypothèse spécifique était que le contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants à l'ESSTIC améliore la maîtrise des contenus par les étudiants. Nous avons mesuré le contrôle des méthodes d'enseignement par une échelle composée de dix items relatifs à la clarté des objectifs pédagogiques, à la variété des supports utilisés, à l'adaptation du niveau de difficulté, à l'interaction entre les enseignants et les étudiants, et à l'évaluation des apprentissages.

De même, le contrôle des méthodes d'enseignement qui donne aux professeurs de faire ressortir les points importants du cours lors de leurs enseignements influence positivement la qualité d'apprentissage, tributaire de la performance des étudiants (p-valeur de 0,05 et 0,10 pour un seuil de significativité de 10%).

Il en est de même de l'influence significative du contrôle de la régularité de la formation sur la qualité de l'apprentissage. Pour des p-valeurs de 0,046 et 0,094 et au seuil de 10%, cette assertion est vérifiée.

Cependant, le modèle révèle l'existence d'une influence non significative du contrôle des méthodes d'enseignement, qui est censé donner aux professeurs d'utiliser du matériel pédagogique (notes de cours, volumes, documents audiovisuels, technologies, etc.) censé favoriser les apprentissages visés par les cours (p-valeur de 0,016 et 0,082 pour un seuil de significativité de 10% et signe négatif des coefficients).

La relation peut s'expliquer par le fait que le contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants permet d'évaluer dans quelle mesure les enseignants utilisent des méthodes pédagogiques appropriées pour favoriser l'acquisition des connaissances et des compétences des étudiants. Par exemple, la clarté des objectifs pédagogiques permet aux étudiants de se fixer des buts d'apprentissage et de s'auto-évaluer (Pintrich et De Groot, 1990). La variété des supports utilisés permet aux étudiants de diversifier leurs sources d'information et de stimuler leur intérêt (Mayer, 2009). L'adaptation du niveau de difficulté permet aux étudiants de faire face aux défis cognitifs et de développer leur confiance en soi (Vygotsky, L. S. 1978).

L'interaction entre les enseignants et les étudiants permet aux étudiants de bénéficier d'un feedback constructif et d'un soutien socio-affectif (Hattie, J., et Timperley, H. 2007). L'évaluation des apprentissages permet aux étudiants de mesurer leurs progrès et de renforcer leur motivation (Dweck, C. S. 2006).

### **Hypothèse spécifique 2**

Notre deuxième hypothèse spécifique était que l'évaluation de la couverture des programmes par les étudiants à l'ESSTIC a un effet sur leurs rendements académiques. Nous avons mesuré l'évaluation de la couverture des programmes par une échelle composée de 8 items relatifs à la cohérence des horaires annoncées et observés, à la présence des enseignants, à la répartition des activités d'évaluation, à la complétude des cours.

Le modèle nous révèle que l'évaluation de la couverture des programmes qui permet une meilleure répartition des activités d'évaluation sommative (CC, Sessions normales, etc.) dans la formation à une influence positive et significative sur la qualité de l'apprentissage, par ricochet sur la performance des étudiants et cela les conforte les étudiants dans l'idée d'être de bons professionnels à l'avenir (p-valeur de 0,085 pour un seuil de significativité de 10%).

De même, l'évaluation de la couverture des programmes qui oblige l'enseignant à être présent et à dispenser en salle de classe les cours programmés influence positivement et significativement la qualité d'apprentissage, tributaire de la performance des étudiants (p-valeur de 0,034 et 0,036 pour un seuil de significativité de 10%).

Enfin le modèle révèle l'existence d'une influence significative d'une évaluation de la couverture des programmes qui obéit aux standards requis (division rationnelle du travail, gestion équilibrée des emplois de temps, moyens de contrôle de la présence des enseignants dans les salles de classe, mécanisme du contrôle du travail des enseignants...) sur la qualité de l'apprentissage et par ricochet, sur la performance des étudiants (p-valeur de 0,083 pour un seuil de significativité de 10%).

Cette relation peut s'expliquer par le fait que l'évaluation de la couverture des programmes par les étudiants permet d'évaluer dans quelle mesure les programmes offrent une formation complète et adaptée aux besoins des étudiants et aux exigences du marché du travail (Biggs et Tang, 2011). Par exemple, la cohérence des contenus permet aux étudiants de construire une vision globale et intégrée des connaissances (Ausubel et al., 1978). La pertinence des thématiques permet aux étudiants de se familiariser avec les problématiques actuelles et les

enjeux futurs de leur domaine d'étude (Barnett et Coate, 2005). L'actualisation des références permet aux étudiants de se tenir informés des avancées scientifiques et technologiques les plus récentes (Altbach et al., 2009). La complétude des informations permet aux étudiants de combler les lacunes éventuelles et d'approfondir leurs connaissances.

### **Hypothèse spécifique 3**

Notre troisième hypothèse spécifique était que l'évaluation du cadrage de la professionnalisation par les étudiants à l'ESSTIC a un impact sur leurs efficacités futures. Nous avons mesuré l'évaluation du cadrage de la professionnalisation par une échelle composée de neuf items relatifs à la qualité des stages, à la pertinence des projets, à l'adéquation des compétences, et à l'insertion professionnelle.

Les résultats montrent que lorsque les objectifs du stage sont clairement définis durant ou après la formation, cela est un des signes marquants de la bonne qualité d'apprentissage, qui renforce la performance des étudiants leur assurant ainsi un épanouissement sur le plan professionnel en tant qu'employeur ou employé.

Aussi, Lorsque le rôle de l'étudiant (e) et de la structure où se fera le stage sont clairement définis, l'étudiant sera performant pendant son stage et cela lui garantit la confiance en lui-même en tant qu'employé ou employeur dans le monde de travail. En effet, avec une p-valeur de 0,077 et au seuil de 10%, cette assertion est vérifiée. Cette relation peut s'expliquer par le fait que l'évaluation du cadrage de la professionnalisation par les étudiants permet d'évaluer dans quelle mesure les dispositifs de professionnalisation favorisent le développement des compétences professionnelles et l'employabilité des étudiants (Teichler et Kehm, 1995). Par exemple, la qualité des stages permet aux étudiants de mettre en pratique leurs connaissances théoriques et d'acquérir une expérience concrète dans un environnement réel. La pertinence des projets permet aux étudiants de travailler en équipe sur des problèmes concrets et d'appliquer une démarche scientifique (Jonassen et al., 2006). L'adéquation des compétences permet aux étudiants de répondre aux attentes et aux besoins des employeurs potentiels. L'insertion professionnelle permet aux étudiants de bénéficier d'un accompagnement personnalisé et d'un réseau professionnel.

#### **4.2. Discussion des résultats de l'évaluation de la formation par les étudiants**

Dans l'ouvrage précis de méthodologie de recherche en sciences sociales les auteurs Fonkeng, Chaffi, et Bomda (2014) disent qu'il existe trois formes possibles de discussion des

résultats, mais qu'au-delà de leurs formes, ce à quoi répond la discussion des résultats est le fait que c'est le lieu où le chercheur relie ses résultats au cadre conceptuel et théorique de son étude. En outre, pour Ndjebakal la discussion n'est pas la contradiction ou l'annulation de nos résultats mais la présentation des limites des résultats par le dépassement de ceux-ci. Elle peut être contextuelle. Cette partie va donc procéder à un dépassement des résultats de l'étude, en présentant d'autres variables évaluatives de la formation. Ces autres variables peuvent également affecter la performance des étudiants.

Younès (2003), a eu pour objectif de présenter la possibilité de planifier une évaluation de l'enseignement et de la formation par les étudiants adaptés aux besoins de l'université. Cette planification d'évaluation se base sur des modèles, des concepts et des approches d'évaluation de l'enseignement et sur les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) pour la collecte, le stockage, le traitement, la mise à disposition des données d'évaluation ainsi que pour la gestion de l'évaluation. Ainsi pour elle, il est primordial de mettre en place des outils adaptés à une évaluation, facile à faire et à consulter surtout que les Technologies de l'Information et de la Communication sont désormais des ressources pour l'optimiser. Sans usage des TIC, les enseignants, pour la majorité des évaluations de la formation par les étudiants ont relevé la présence de trois types de difficultés (Bernard et al., 2000) comme : (i) des délais de rétroaction trop longs (les résultats sont diffusés aux enseignants alors qu'une nouvelle session a commencé) ; (ii) l'inadaptation des questionnaires utilisés pour évaluer certains types d'enseignements ; (iii) l'évaluation ne soit effectuée qu'une fois par an à la fin des cours. À cet effet, La mise en place d'outils informatisés adaptés à une évaluation évolutive, facile à faire et à consulter, s'impose d'autant plus que les TIC sont désormais des ressources aptes à optimiser le processus sachant que la nécessité de modéliser qui est nécessaire pour faire fonctionner un système informatique pose de manière très précise la question des objectifs et des fonctionnalités à développer : questionnaires, plannings, traitements et mises à disposition des résultats. Selon Younès (2005), l'objectif du dispositif informatisé d'évaluation est d'obtenir, à différents moments stratégiques, la photographie la plus représentative possible des perceptions des étudiants de leur formation en général et de leurs enseignements en particulier. Ces informations doivent permettre de réguler les actions, par exemple prendre des décisions pour améliorer la formation. Le dispositif permettant également de mesurer les évolutions dans le temps et d'effectuer des comparaisons. L'utilisation des TIC dans l'évaluation de la formation par les étudiants favorise donc : un accès simple aux questionnaires et un traitement des résultats automatisé. Cette façon d'aborder la question de l'évaluation de la formation par les

étudiants dans le processus d'assurance qualité complète notre travail car nous n'avons pas abordé ce travail sur cet angle pourtant les TIC se sont de plus en plus développés et utilisés dans nos sociétés.

Ce travail a laissé de côté les autres domaines de l'assurance qualité. Car, selon le guide de l'assurance qualité Universitaire au Cameroun, l'assurance qualité a plusieurs autres angles d'évaluation que celles liés aux enseignement dispensés, nous distinguons donc : (i) l'assurance-qualité et la gouvernance heuristique (la qualité du dispositif de la recherche universitaire et des laboratoires ; l'existence et la qualité des supports de publication scientifiques ; les résultats de la recherche ; la formation à la recherche) ; (ii) l'assurance-qualité et la gouvernance sociale (les conditions de vie et de travail des enseignants et du personnel d'appui ; les conditions de vie et d'études des étudiants ; la gestion des conflits et des mouvements d'humeur) ; (iii) l'assurance-qualité et la gouvernance numérique (de l'infrastructure numérique adéquate ; des prestations de service en ligne). (iv) l'assurance-qualité et la gouvernance infrastructurelle (l'infrastructure pédagogique ; les bureaux et salles des enseignants ; les infrastructures sanitaires ; les infrastructures sportives et sociales ; les infrastructures d'hébergement ; les infrastructures de restauration). Dans le même guide les outils de suivi de l'assurance qualité ne consiste pas seulement en l'évaluation, mais aussi en des tableaux de bord et des référentiels. Pour évaluer, mesurer ou estimer les progrès accomplis par une Institution d'Enseignement Supérieur et ses établissements dans la mise en œuvre de la démarche qualité. L'instance d'évaluation interne (la Cellule d'AQI, le Comité Assurance-Qualité, éventuellement) devra donc s'appuyer sur les indicateurs déterminés indiqués en début de paragraphe. Mais, elle devra disposer d'outils ou d'instruments de mesure appropriés en la matière. Deux principaux types d'outils se prêtent ainsi à l'exercice : les tableaux de bord et les référentiels d'évaluation. Les premiers permettent au responsable de l'Institut Enseignement Supérieur (IES) de suivre les actions menées au quotidien alors que les seconds servent à évaluer la qualité des prestations de l'IES dans les différents domaines de la gouvernance universitaire. Ceci démontre donc les limites de cette étude car elle ne s'est pas penchée sur ces autres facteurs d'AQ.

Ndjebakal (2020), dans l'article « Vers une stratégie du Mix Corporate du management des universités en Afrique », présente le lien qui existe entre l'amélioration continue de la qualité de la formation supérieure et la stratégie du Mix Corporate. Il propose une approche managériale qui vise à renforcer la compétitivité et la visibilité des universités africaines sur le marché international. Ceci permettra de résoudre le problème lié à la faible performance des

universités africaines dans le contexte de la mondialisation et de la compétitivité internationale. La limite de ce travail par rapport à cet article est que l'article propose de définir une vision claire et partagée des objectifs à atteindre, en tenant compte de la mission sociale, scientifique et culturelle des universités ; d'élaborer un plan stratégique qui détermine les actions à mettre en œuvre pour optimiser le Mix Corporate (Elaborer une stratégie de mix corporate des institutions éducatives en Afrique revient donc à conjuguer les variables du corporate identity du corporate communication, du corporate culture, du corporate behaviour et du corporate value ouverts au monde mais encrés dans les réalités locales., » en tenant compte des ressources disponibles et des contraintes existantes et de mettre en place un système d'évaluation et de suivi qui permette de mesurer l'efficacité et l'efficience du Mix Corporate, ainsi que son impact sur la performance des universités.

Le concept d'EEE a été développé au sein d'institutions d'enseignement supérieur anglo-saxonnes il y a plusieurs décennies. La lente propagation de l'EEE hors des pays anglo-saxons s'explique par le fait que l'idée même d'évaluation des enseignements, de surcroît par les étudiants, est souvent assez mal reçue en raison du changement culturel qu'il implique et ce pour diverses raisons. Premièrement, on notera que l'enseignement universitaire est généralement perçu comme un acte professionnel personnel. Shulman (1993) le décrit en termes de « solitude pédagogique ». Si les enseignants universitaires discutent ouvertement de questions liées à la recherche ou à l'administration universitaire avec leurs collègues, l'enseignement par contre demeure un sujet dont on discute à peine (Knapper et Piccinin, 1999). La deuxième raison est que certains enseignants universitaires estiment que les étudiants ne sont pas compétents pour évaluer leur prestation enseignante, soit parce qu'ils n'ont eux-mêmes aucune expérience d'enseignement, soit parce qu'ils ne connaissent pas la matière suffisamment en profondeur (Dejean, 2006). Ensuite, certains enseignants universitaires estiment qu'ils ne devraient pas avoir à rendre des comptes sur leur enseignement car cela relève de ce qu'ils perçoivent être leur « liberté académique » (Romainville, 2009 ; Younès, 2009). Enfin, il y a aussi l'argument persistant qui consiste à considérer l'enseignement comme un art et non une science, et qu'il est donc difficile de l'évaluer (Dawe, 1984).

Qu'elles soient justifiées ou non, ces formes de résistance – parfois très fortement exprimées (Zarka, 2009) sont souvent engendrées par une perception du système d'évaluation par les enseignants servant avant tout à contrôler leur prestation enseignante (Douglas et Douglas, 2006) ou encore à porter un jugement de valeur sur celle-ci (Dejean, 2007). Il est vrai que, si l'objectif clairement affiché de l'EEE se trouve davantage du côté du contrôle de la prestation

enseignante, bon nombre d'arguments en questionnent l'utilité. En effet, on peut s'interroger sur la pertinence d'évaluer principalement la « performance enseignante » en salle alors que celle-ci repose aussi sur la construction et le développement de ses enseignements au sein d'un programme ; il s'agirait alors d'évaluer quelque chose de beaucoup plus vaste que l'acte d'enseigner en présence des étudiants (Bernard et al., 2000 ; Romainville, 2009). On peut aussi revenir sur la compétence des étudiants à évaluer l'enseignement, ceux-ci étant davantage en mesure d'évaluer leur propre expérience d'apprentissage (Coggi et Maccario, 2009). Finalement, on peut s'interroger sur divers aspects méthodologiques de l'EEE, tels que la formulation des items dans les questionnaires (faisant appel à des réponses fermées de type Likert ou encore à des réponses ouvertes), le format des questionnaires eux-mêmes ou encore le processus de collecte auprès des étudiants.

King (2003) dans son article intitulé « The Challenge of Studying Evaluation Theory », est d'avis que l'évaluation de l'enseignement ne possède pas, à ce jour, assez de « maturité » pour offrir aux évaluateurs un ancrage théorique lui permettant d'encadrer adéquatement sa pratique. À cet effet, ceux-ci s'inquiètent de son avenir et soulignent que la majorité de ces fondements théoriques se basent sur des spéculations concernant ce qui devrait être fait plutôt que sur des données scientifiques. Ces constats seraient également observés en pratique, où la capacité de l'évaluation à remplir ses fonctions premières serait également remise en cause. À ce sujet, Arens (2006) a étudié la construction des jugements des évaluations identifiées comme exemplaires selon l'American Evaluation Association. Les résultats indiquent que la façon dont les évaluateurs parviennent à leurs jugements est peu documentée et ne suit pas toujours un parcours logique, ce qui nuirait à la formulation d'un jugement fondé. À ce sujet, l'absence de modèle semble également avoir un impact négatif sur cette dernière.

### **4.3. Propositions en lien avec l'évaluation de la formation par les étudiants**

Les suggestions que cette étude propose se font au niveau de l'Etat (pouvoirs publics) au niveau des établissements, aux niveaux des étudiants.

#### **4.3.1. Au niveau de l'Etat (pouvoirs publics)**

Les pouvoirs publics sont les principales instances de formulation des politiques éducatives dans le domaine d'une planification aussi bien stratégique que tactique. Il serait nécessaire pour eux dans la révision des normes universitaires, d'instituer l'utilisation de questionnaire standardisé pour l'évaluation de la formation par les étudiants. Le but n'est pas de remplacer ce

que les documents-cadres prescrivent mais de compléter le processus d'assurance qualité interne particulièrement. La conception, l'usage du questionnaire et l'exploitation des résultats devrait pouvoir prendre en compte l'aspect genre. Les normes universitaires doivent pouvoir faire des distinctions entre les facultés et les grandes écoles comme l'ESSTIC, la Faculté des Sciences Biomédicale dans le processus d'assurance qualité. Les normes pourraient instruire que le questionnaire soit accessible en ligne, remplis via les TIC et administrés à la fin de chaque semestre.

#### **4.3.2. Au niveau des établissements**

Représentant de l'État dans leurs missions, les établissements et particulièrement le chef d'établissement en l'occurrence le doyen ou le directeur d'établissement, doit faire vivre le projet éducatif. L'implémentation d'un projet éducatif évaluant la formation nécessitera que le chef d'établissement adopte de nouvelles stratégies dans sa gestion du personnel enseignant et des étudiants.

L'usage de questionnaire standardisé, devrait pouvoir couvrir des aspects tels que les méthodes d'enseignement, la clarté des cours, la pertinence des contenus, la couverture des programmes, l'accessibilité des enseignants. Les questions devraient être codées « obligatoire » dans le questionnaire pour éviter les sauts de question non programmés et l'envoi des questionnaires partiellement remplis. Le remplissage du questionnaire devrait se faire en ligne, via un TIC (téléphone, tablette ou ordinateur) afin de : limiter les pertes de temps ; les erreurs de saisie ; faciliter l'analyse des résultats ; faciliter la production de rapport ; faciliter la consultation des résultats par les établissements et toutes autres équipes désirant réaliser une évaluation externe. Mettre ce système d'évaluation en ligne permettra aux étudiants de donner leurs avis de manière anonyme et objective sans craindre des représailles ou des influences extérieures.

L'établissement devra : assurer le contrôle interne de l'efficacité du projet d'évaluation ; assurer la mise en place d'une plateforme en ligne sécurisée, où seuls les étudiants de sa faculté, concernés par l'évaluation peuvent y accéder. Le lien doit être disponible/accessible durant une période bien définie. Ce système d'évaluation en ligne pourrait favoriser une culture d'amélioration continue et garantir une meilleure qualité des enseignements pour les étudiants ; mettre sur pied une commission indépendante chargée d'examiner les retours des étudiants et de formuler des recommandations. Ces recommandations pourraient servir de base pour améliorer la qualité de l'enseignement et identifier les domaines nécessitant une attention

particulière ; assurer la mise à disposition des résultats auprès des enseignants et responsables de direction chargée des affaires académiques ; informer les étudiants sur l'importance de leur participation à ces évaluations. Expliquer aux étudiants comment leur participation à ces évaluations peut contribuer à l'amélioration globale de la qualité de l'enseignement dans leur établissement.

Au niveau de l'ESSTIC, l'établissement devrait grâce au service de suivi déjà existant au sein de l'établissement, solliciter la participation d'autres étudiants en dehors des délégués à l'adoption et la contextualisation d'un questionnaire en ligne sur l'évaluation de la formation par les étudiants. A partir du niveau 2 licence, ce questionnaire devrait être rempli par les étudiants et les données exploitées pour permettre une amélioration continue de la formation.

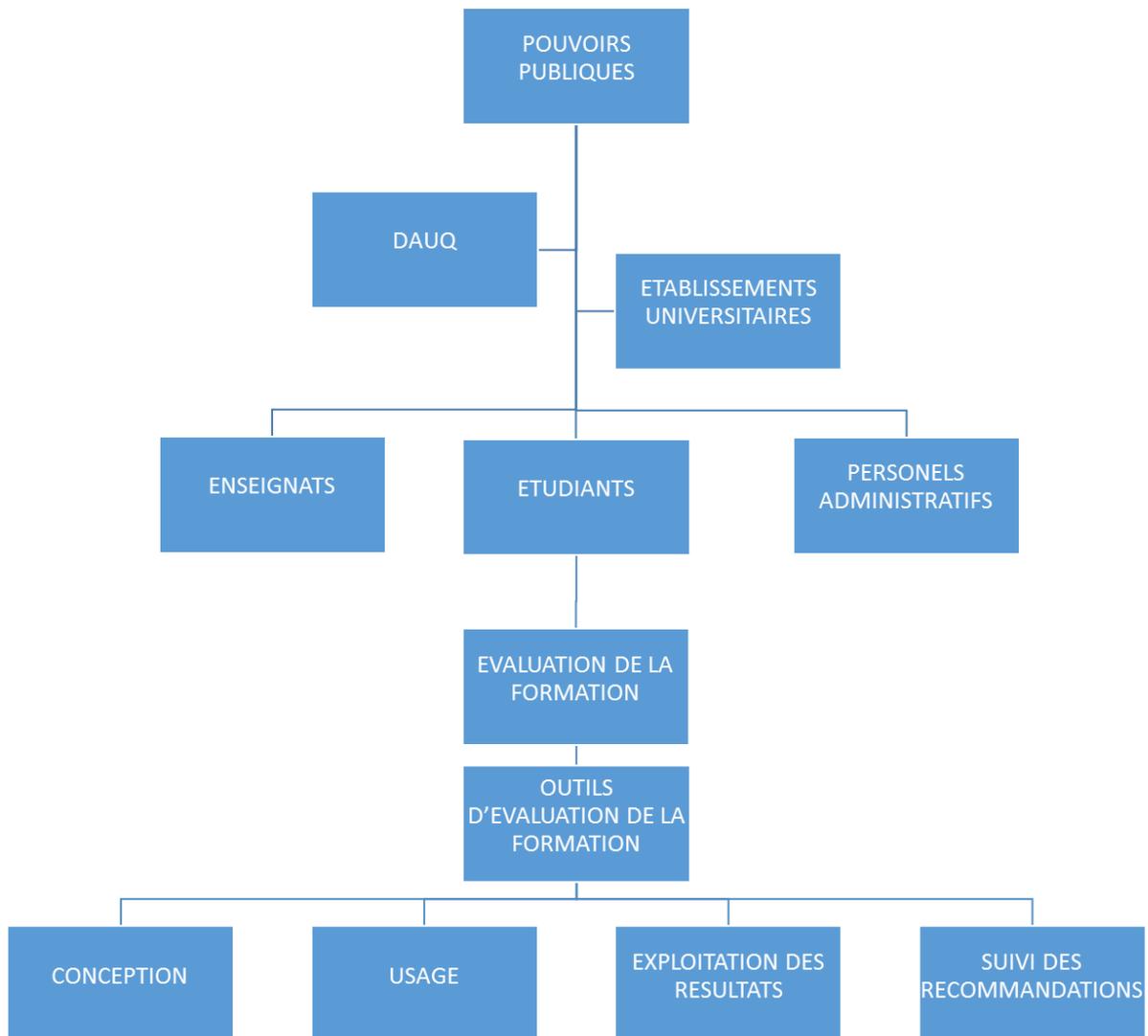
#### **4.3.3. Au niveau des étudiants**

Les étudiants sont les principaux bénéficiaires de la formation universitaire. Les étudiants par le canal du bureau des étudiants et des délégués de niveaux doivent, s'organiser dans un processus de suivi et de sensibilisation au sujet de l'évaluation de la formation par les étudiants.

- Processus de suivi : le président du bureau des étudiants en collaboration avec les délégués doivent être informé du processus d'organisation des EEE ; de l'importance de cette évaluation et de leur responsabilité dans la mise en œuvre effective de cette évaluation. Ils doivent également se rassurer de la tenue/ programmation de cette évaluation à la fin de chaque semestre.
- Sensibilisation : Le bureau des étudiants et les délégués de niveaux doivent sensibiliser leurs camarades sur la nécessité de remplir avec sérieux les questionnaires. Ils devront partager ce questionnaire dans leurs différents forums. Ils devront organiser si possible des séances d'information et de remplissage simultané du questionnaire.

Comme projet de modalité en lien avec l'objectif général, un exemple d'outil d'évaluation est présenté en annexe 4.

**Modélisation de la participation des étudiants à l'évaluation de la formation universitaire au Cameroun**



Source : Tchouandem Lydie

## CONCLUSION GÉNÉRALE

L'assurance qualité devient de plus en plus importante dans l'enseignement supérieur, notamment sous l'influence des accréditations internationales et des évaluations des institutions. Le Réseau Africain pour l'Assurance Qualité (AfriQAN) et le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES) en ce qui concerne l'Afrique, ont été créés respectivement pour promouvoir la coopération, le partage d'expériences entre les institutions africaines et pour évaluer les enseignants-chercheurs et les programmes universitaires dans les pays d'Afrique francophone. Au Cameroun, le décret n°2012/433 du 01 octobre 2012 portant organisation du Ministère de l'enseignement supérieur, donne une place importante à l'assurance qualité par la création d'une Direction des Accréditations Universitaires et de la Qualité (DAUQ). Cependant, la question de l'évaluation de la formation universitaire par les étudiants au Cameroun, est très peu abordée, car la participation des étudiants à l'évaluation ne compte pas toujours comme le prône les défenseurs de l'Évaluation des Enseignements par les Étudiants.

L'objectif de ce travail était de montrer que, l'implication des étudiants dans la mise en œuvre de l'assurance qualité dans les universités a un impact sur leurs performances. La démarche était hypothético-déductive et l'analyse quantitative, basée sur un questionnaire adressé à 95 étudiants de l'ESSTIC. L'assurance qualité, l'évaluation, la formation et la performance sont les concepts qui ont été définis dans cette étude. Trois théories ont été utilisées : (i) la théorie de l'évaluation participative de Guba et Yvonna (1981), qui vise à négocier un consensus entre les parties prenantes sur les critères, les normes et les jugements de valeur relatifs à l'objet évalué. L'évaluation participative implique l'inclusion des parties prenantes dans toutes les étapes du processus d'évaluation, de la planification à la mise en œuvre et à l'interprétation des résultats ; (ii) la théorie de l'évaluation réaliste de Pawson et Tilley (1997) qui s'est révélée particulièrement utile dans la mesure où elle accorde la priorité à la causalité, c'est-à-dire ce qui, dans un contexte donné, détermine les résultats obtenus au moyen de mécanismes politiques particuliers. L'évaluation réaliste va au-delà de la question coutumière des évaluations fondées sur une épistémologie positiviste, "l'intervention fonctionne-t-elle" ? Elle pose également la question du "comment", "pour qui", "pour quoi" et "dans quelles circonstances" ; et la théorie de l'apprentissage expérientiel de David Kolb (1984). La théorie de l'apprentissage expérientiel met en avant l'importance de l'expérience concrète et de l'action dans le processus d'apprentissage. Elle souligne que les individus apprennent mieux en faisant

et en réfléchissant sur leurs expériences, ce qui favorise une compréhension plus profonde et durable, une prise de conscience et la régulation des processus d'apprentissage.

Pour atteindre l'objectif de ce travail, trois hypothèses spécifiques ont été testées à l'aide d'analyses statistiques (analyse univariée, analyse bivariée et modélisation économétrique) afin de déterminer et d'expliquer les relations de causalité, qu'elles soient positives ou négatives, entre les variables. Les résultats ont montré que :

- le contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants, qui permet aux professeurs de faire régulièrement des commentaires sur les forces et les points à améliorer, influence positivement la qualité de l'apprentissage et, par ricochet, leur performance. Cela renforce la confiance des étudiants en leur capacité à être efficaces en tant que professionnels ;
- le contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants, qui permet aux professeurs de mettre en avant les points importants du cours, affecte positivement la qualité de l'apprentissage ;
- le contrôle de la régularité de la formation a un impact positif sur la qualité de l'apprentissage ;
- l'évaluation de la couverture des programmes par les étudiants, qui permet une meilleure répartition des activités d'évaluation sommative (CC, sessions normales, etc.), a un effet positif et significatif sur la qualité de l'apprentissage ;
- l'évaluation de la couverture des programmes par les étudiants, qui oblige l'enseignant à être présent et à dispenser les cours programmés en salle de classe, influence positivement et significativement la qualité de l'apprentissage, ce qui est tributaire de la performance des étudiants ;
- l'évaluation de la couverture des programmes par les étudiants, qui respecte les standards requis (division rationnelle du travail, gestion équilibrée des emplois du temps, moyens de contrôle de la présence des enseignants en classe, mécanismes de contrôle du travail des enseignants, etc.), a un effet positif sur la qualité de l'apprentissage et, par ricochet, sur la performance des étudiants.
- lorsque les objectifs du stage sont clairement définis durant ou après la formation, cela est un signe marquant de la bonne qualité de l'apprentissage, renforçant la performance des étudiants et leur assurant un épanouissement professionnel en tant qu'employeurs ou employés.

- quand le rôle de l'étudiant(e) et de la structure où se fera le stage sont clairement définis, l'étudiant sera performant pendant son stage, ce qui lui garantit la confiance en lui-même en tant qu'employé ou employeur dans le monde du travail.

Ces résultats confirment les hypothèses formulées à savoir : HS 1 : le contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants à l'ESSTIC améliore la maîtrise des contenus par les étudiants ; HS 2 : l'évaluation de la couverture des programmes par les étudiants à l'ESSTIC a un effet sur leurs rendements académiques ; HS3 : l'évaluation du cadrage de la professionnalisation par les étudiants à l'ESSTIC a un impact sur leurs efficacités futures. Ce travail suggère que l'évaluation de la formation par les étudiants est un outil efficace dans le processus d'assurance qualité universitaire. Ils (les résultats) contribuent également à enrichir les connaissances théoriques et empiriques sur le sujet.

Les résultats de cette étude permettront dans le domaine des sciences de l'éducation de donner des orientations novatrices en termes d'évaluation de la formation universitaire par les étudiants. Nous recommandons aux responsables de l'ESSTIC de renforcer le système d'évaluation de la formation par les étudiants, de prendre en compte leurs avis et suggestions pour améliorer la qualité de l'enseignement, de l'apprentissage et enfin de procéder à l'Evaluation des Enseignements par les Etudiants (EEE) via les outils de TIC. Ces outils de TIC permettent de faciliter l'accès, l'exploitation, l'analyse, la dissémination des résultats ainsi que le suivi des recommandations. Les étudiants quant à eux, par le canal du bureau des étudiants et des délégués de niveaux doivent, s'organiser dans un processus de suivi et de sensibilisation au sujet de l'évaluation de la formation par les étudiants.

Ce travail présente toutefois certaines limites et faiblesses qui doivent être prises en compte. La première limite est le faible échantillon, qui ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble des étudiants d'autres institutions universitaires. La deuxième limite est la faible collecte d'informations sur les caractéristiques sociodémographiques des étudiants qui auraient pu être utilisées comme variables explicatives ou modératrices dans l'analyse.

L'enseignement supérieur au Cameroun est actuellement à la croisée des chemins avec des difficultés, des défis et des opportunités. Il s'agit d'un moment en or qui offre des possibilités d'envisager des changements positifs à travers des idées nouvelles pour le développement continu de l'enseignement supérieur.

Cette étude aurait eu plus de poids si nous avions pu implémenter l'évaluation de la formation par les étudiants dans d'autres facultés universitaires afin de comparer les résultats obtenus dans différents contextes éducatifs. Utilisé une approche qualitative et/ou suivre les performances des étudiants sur plusieurs années, recueillir les informations auprès des anciens étudiants de l'ESSTIC pour examiner les effets à long terme de l'évaluation de la formation par les étudiants sur leurs performances auraient enrichi ce travail. L'importance de cette étude nécessitera de poursuivre les recherches dans ce sens peut-être dans le cadre d'une thèse de doctorat.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Alain Meignant. (2000). *Manager la formation* (4e édition actualisée et enrichie), paris: Éditions Liaison.

Altbach, P. G., Reisberg, L. et Rumbley, L. E. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183168>. Consulté le 20 septembre 2022.

Arens, S. A. (2006). L'étude du raisonnement dans les pratiques évaluatives. *Revue mesure et évaluation en éducation*, vol.29, n 03, p56.

Association Nationale de lutte contre la Fraude et la Tricherie dans les milieux éducatifs. (2023). Collectif " Tricher n'est pas jouer ".

Ausubel, D. P., Novak, J. D. et Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.

Barnett, R. et Coate, K. (2005). *Engaging the curriculum in higher education*. Open University Press/McGraw-Hill. [https://books.google.com/books/about/Engaging\\_the\\_Curriculum\\_in\\_Higher\\_Educat.html?id=aEop96rzaRMC](https://books.google.com/books/about/Engaging_the_Curriculum_in_Higher_Educat.html?id=aEop96rzaRMC). Consulté le 15 septembre 2023.

Bernard, H., Postiaux, N. et Salcin A. (2000). Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 625–650.

Bernard, H., Postiaux, N. et Salcin, A. (2000). L'évaluation des enseignements par les étudiants : une méthode d'analyse des résultats. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 371-394.

Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L. et Rochat, J.-M. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). *Recherche et formation*, (67), 53-72. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1550>. Consulté le 15 septembre 2022.

Biggs, J. et Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4e éd.). Open University Press.

Blundo, C.G., Barret, D., Faure, G., Hainzelin, E., Monier, C. et Triomphe, B. (2018). *ImpresS ex ante. Une proposition de démarche pour construire ex ante les chemins de l'impact*. CIRAD. [http://publications.cirad.fr/une\\_notice.php?dk=587110](http://publications.cirad.fr/une_notice.php?dk=587110). Consulté le 13 mai 2023.

Bouba, B. (2014). De la théorie à la pratique : l'évaluation de la mise en œuvre du système LMD à l'Université de Maroua et la qualité de la formation. *Revue de l'Association Francophone internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, (11), 32-47.

Bourguignon, A. (1995). La performance, essais de définition. *Revue Française de Comptabilité*.

Bourguignon, A. (1997). La performance, objet du contrôle. *Revue Française de Comptabilité*.

Brousselle, A., Champagne, F., Contandriopoulos, A.P. et Hartz, Z. (éds.). (2011). *L'évaluation : concepts et méthodes* (1-). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.4000/books.pum.6284>. Consulté le 17 Mai 2023.

Brown, S. (2012). *Assessment for Learning in Higher Education*. Routledge.

Charlot, B., Bautier É. et Rochex J.-Y. (1992). *École et savoirs en banlieue et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

Coggi, C. et Maccario, R. (2009). L'évaluation des enseignements par les étudiants : une pratique utile pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement ? *Recherche et formation*, 62(1), 77-92. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1387>. Consulté le 13 mai 2023.

Coggi, C. et Maccario, D. (2009). Contribution des étudiants à l'évaluation de la didactique universitaire : une réduction à de plus justes proportions. Dans M. Romainville et C. Coggi (dir.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants*, Bruxelles : De Boeck, p. 167-189.

Contraintes et vertus de l'évaluation participative | Cairn.info. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2009-2-page-31.htm>. Consulté le 17 mai 2023.

Guba, E.G. et Lincoln, Y.A. (1987). *The countenances of fourth-generation evaluation: Description, judgment and negotiation*. Sage Publications, Inc.

Dawe, R. D. (1984). *Sophoclis tragoediae: Tomus I2: Ajax, Electra, Oedipus Rex*. Teubner Verlagsgesellschaft.

Décret n° 2005/142 du 29 avril 2005 portant organisation du Ministère de l'Enseignement Supérieur <https://www.spm.gov.cm/site/?q=en/node/573>. Consulté le 21 octobre 2021.

De Crombrugghe, A. et Romainville, M. (2015). *Cours interactif et performance académique d'étudiants de première année universitaire en économie*. Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur.

Dejean, J. (2007). L'évaluation des enseignements par les étudiants : une pratique à développer ? *Revue française de pédagogie*, 161(4), 105-120.

Dejean, J. (2006). Les réticences à l'évaluation de l'enseignement en France, signe de la culture professionnelle des enseignants-chercheurs ou trait de la culture française. Dans Romainville, M. et Rege Colet (Éds.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (p. 61-80). De Boeck Supérieur.

Denis, B., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L. et Rochat, J.M. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). *Recherche et formation*. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1387>. Consulté le 17 Mai 2023.

Desaulniers, D. (2023). *Citer ses sources selon les normes de l'APA, 7e édition*. Les bibliothèques de l'Université de Montréal.

Douglas, J. et Douglas, A. (2006). Evaluating teaching quality. *Quality in Higher Education*, 12(1), 3-13. <https://doi.org/10.1080/13538320600685024>. Consulté le 15 septembre 2022.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

Endrizzi, L. (2017). Recherche ou enseignement : faut-il choisir ? *Dossier de veille de l'IFÉ*, (116). [https://www.researchgate.net/publication/316042265\\_Recherche\\_ou\\_enseignement\\_faut-il\\_choisir](https://www.researchgate.net/publication/316042265_Recherche_ou_enseignement_faut-il_choisir). Consulté le 18 Mai 2023.

Endrizzi, L. (2014). La qualité de l'enseignement : un engagement des établissements, avec les étudiants ? *Dossier de veille de l'IFE*, (93), 1-

44.<https://www.researchgate.net/publication/264991713> *La qualite de l'enseignement un e ngagement des etablissements avec les etudiants* . Consulté le 18 Mai 2023.

ESSTIC. (2020). *Présentation de l'École Supérieure des Sciences et Techniques de l'Information et de la Communication*. Université de Yaoundé II-SOA. <https://www.univ-yaounde2.org/esstic/>. Consulté le 18 Janvier 2022.

Ewell, P. T. (2001). *Assessment for Learning in Higher Education*. Routledge.

Folefack, E. (2016). L'architecture du système universitaire : évolution historique et dynamique actuelle. Dans L. Ngwe et H.D.P. Pokam (dir.), *L'enseignement supérieur au Cameroun depuis la réforme de 1993. Dynamiques et perspectives*. Codesria.

Fonkeng, E.G., Chaffi, C.I. et Bomda, J. (2014). *Précis de méthodologie de recherche en sciences sociales*. Graphicam.

Guba, E. G. et Yvonna, Y.S. (1981). Évaluation participative : De la prise en compte des publics au contrôle citoyen. Dans *Contraintes et vertus de l'évaluation participative*. Revue française de gestion 2009/2 (n° 192), (pp.31-58). <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2009-2-page-31.htm>.

Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Sage Publications.

Guijt, I. (2014). Participatory approaches. *Methodological Briefs: Impact Evaluation*, 5(5). <https://www.unicef-irc.org/publications/750-participatory-approaches-methodological-briefs-impact-evaluation-no-5.html>. Consulté le 13 mai 2023.

Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.

IFACI. (n.d.). *Définition de l'évaluation*. Institut Français de l'Audit et du Contrôle Internes.

Jonassen, D., Tessmer, M. et Hannum, W. (2006). *Task analysis methods for instructional design*. Routledge.

Kamerpower.com. (2019, 21 août). Système LMD au Cameroun., <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.29708.33929> Consulté le 8 septembre 2023.

King, E. A. (2003). The challenge of studying evaluation theory. *New Directions for Evaluation*, 97(1), 57-67. 8.

King, E. A. et Zhang, H. (2006). The skin's role in human thermoregulation and comfort. Dans N. Pan et P. Gibson (Éds.), *Thermal and moisture transport in fibrous materials* (p. 560-604). Woodhead Publishing Limited, 7

Knapper, C. et Piccinin, S. (Éds.). (1999). Using consultants to improve teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 79.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

L'approche réaliste pour l'évaluation de programmes et la revue systématique- *Érudit*. <https://www.erudit.org/fr/revues/mee/2013-v36-n3-mee01461/1025741ar/>. Consulté le 18 Mai 2023

Martin, M. et Uvalic-Trumbic, S. (2021). *A New Generation of External Quality Assurance: Dynamics of Change and Innovative Approaches*. UNESCO-IIEP. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377497>

Materu, P. (2007). *Assurance qualité de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne*. Banque mondiale. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/524141468192879500/pdf/450050PUB0AFR0101OFFICIAL0USE0ONLY1.pdf>. Consulté le 23 Mai 2023

Meignant, A. (2006). *Manager la formation*. Éditions Liaisons.

MINESUP (2015). *Évaluation de la performance académique et classement des institutions d'Enseignement Supérieur au titre de l'année 2013/2014*. Direction des Accréditations Universitaires et de la Qualité.

MINESUP (2015). *Normes universitaires : Applicables dans les Etablissements d'Enseignement Supérieur du Cameroun*. Direction des Accréditations universitaires et de la Qualité. <https://docplayer.fr/29827980-Ministere-de-l-enseignement-superieur-direction-des-accreditations-universitaires-et-de-la-qualite.html>. Consulté le 15 février 2023

Nay, O. et Smith, A. (2002). Les intermédiaires en politique : médiation et jeux d'institutions. Dans O.Nay. et A.Smith (dir.). *Le gouvernement du compromis : courtiers et généralistes dans l'action politique*. Paris, Économica. <https://www.economica.fr/livre-le-gouvernement-du-compromis-smith-andy-olivier-nay-c2x32210173>. Consulté le 10 janvier 2023

Ndjebakal Souck, E. (2020). La réforme universitaire de 1993 au Cameroun : offre de formation technologique, curricula et développement territorial. [*Chrestomathie d'articles et publications*]. (pp. 140-150).

Ndjebakal Souck, E. (2020). Vers une stratégie du mix Coorporate du management des universités en Afrique. [*Chrestomathie d'articles et publications*]. (pp. 122-138).

Nkunya, M.H.H. et Ishumi, A.G.M. (2003). Améliorations de la qualité de l'enseignement : le cas de l'université de dar es-Salaam avec un audit académique.

Ngoloko Ngomb, V.N. et Biwolé Fouda, J. (2019). La perception de la responsabilité sociétale des universités en contexte camerounais. *Revue Internationale du Management et de l'Economie Contemporains*, (2). <http://revue-rimec.org/la-perception-de-la-responsabilite-societale-des-universites-en-contexte-camerounais/> Consulté le 10 janvier 2023

Olson, D. R. et Webster, S. (1986). Performance scolaire : une perspective historique. *Revue d'Éducation*.

Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. Bruxelles : De Boeck.

Paivandi, S. (2018). Performance universitaire, apprentissage et temporalité des étudiants. *Revue française de pédagogie*, (202), 99-116. <https://doi.org/10.4000/rfp.6640> Consulté le 16 février 2023.

Pascarella, E. T. et Terenzini, P. T. (2005). A third decade of research. Vol. 2 of How college affects students. San Francisco: Jossey-Bass.

Pawson, R .et Tilley, N. (1997). An introduction to scientific realist evaluation. In E.Chelimsky et Shadish, W.R (Eds), *Evaluation for the 21st century :A handbook* (pp.405-418).Sage Publication, Inc.

Pesqueux, Y. (1989). *La notion de performance globale*. Revue Française de Gestion.

Pintrich, P. R. et De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40.

Romainville, M. et Younès, N. (2009). L'évaluation des enseignements par les étudiants : un outil au service de la qualité de l'enseignement ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 25(2), 1-14

Shulman, L. (1993). *Interactional supervision*. National Association of Social Workers Press

Stumpf, A. et Garessus, P. (2017). Comment évaluer la qualité d'une formation pour l'améliorer ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.1134>. Consulté le 30 novembre 2022.

Svensson, L. (1997). Skill in learning and organising knowledge. In F. Marton, D. Hounsell, N. Entwistle, *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education*. (p. 59-71). Édimbourg : Scottish Academic Press.

Touzani, M. et Salaani, T (2020, janvier). *Le processus de validation des échelles de mesure : fiabilité et validité* (Séminaire de Méthodologie de Recherche du LIGUE), Tunis.

Tchoupie, A. (2016). La participation des étudiants des universités d'État à la dynamique de construction et de réforme des politiques de l'enseignement supérieur au Cameroun. Dans *L'enseignement supérieur au Cameroun depuis la réforme de 1993 Dynamiques et perspectives. CODESRIA*. <https://publication.codesria.org/index.php/pub/catalog/download/29/73/175?inline=1>. Consulté le 20 février 2023.

Teichler, U. et Kehm, B. M. (1995). Towards a new understanding of the relationships between higher education and employment. *European Journal of Education*, 30(2), 115-132.

Tsala Tsala, J.P. (2006). *La psychologie telle quelle perspective africaine*. Presse de l'UCAC.

Université de Lorraine. (s.d.). Les théories de l'apprentissage. [https://sup.univ-lorraine.fr/les-theories-de-lapprentissage/fs\\_les\\_theories\\_de\\_apprentissage](https://sup.univ-lorraine.fr/les-theories-de-lapprentissage/fs_les_theories_de_apprentissage). Consulté le 8 septembre 2022

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vlăsceanu, L., Grünberg, L. et Pârlea, D. (2007). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. UNESCO-CEPES. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134621>

Younès, N. (2003). Évaluer l'enseignement à l'Université : Une interface socioinformatique potentiellement efficace et équitable. *Actes du 16ème Colloque international de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation (ADMEE-Europe)*, Liège.

Younès, N. (2009). L'évaluation de l'enseignement par les étudiants comme seuil de changement. Dans M. Romainville et C. Coggi (dirs.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants*. De Boeck. (pp. 191-211).

Younès, N. (2015). L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : le tournant du partage. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(1), 79-90.

Zarka, Y. C. (2009). L'évaluation : un pouvoir supposé savoir. *Cités*, 37(1), 113-123. <https://doi.org/10.3917/cite.037.0113>. Consulté le 12 septembre 2023

Zimmerman, B.J. et Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers (p.125-151). <https://www.iiep.unesco.org/fr/lassurance-qualite-de-lenseignement-superieur-dans-un-monde-qui-change-13807> Consulté le 13 septembre 2023

[http://ct2015.cameroontribune.cm/index.php?option=com\\_content&view=article&id=91202:assurance-qualite-luniversite-de-yaounde-ii-sarrime&catid=4:societe&Itemid=3,](http://ct2015.cameroontribune.cm/index.php?option=com_content&view=article&id=91202:assurance-qualite-luniversite-de-yaounde-ii-sarrime&catid=4:societe&Itemid=3)

## ANNEXES

### Annexe 1 : Autorisation de recherche de la FSE

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°...501.../22/UYY/FSE/VDSSE

### AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Professeur BELA Cyrille Bienvenu, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante TCHOUANDEM Armelle Lydie, matricule 18X3347 est inscrite en Master Professionnel à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : *CURRICULA ET EVALUATION*, Option : *CONCEPTEUR ET EVALUATEUR DES PROJETS EDUCATIFS*.

L'intéressé doit effectuer son stage en vue de la préparation de son diplôme de Master. Elle travaille sous la direction du Dr. NDJEBAKAL SOUCK Emmanuel. Son sujet est intitulé : « *Audit de la formation et performance des acteurs dans les établissements universitaires au Cameroun : cas de la Faculté des Sciences de l'Education et de l'Ecole Supérieure des Sciences et Technique de l'Information et de la Communication* ».

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

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

Fait à Yaoundé le 04 NOV. 2022

Pour le Doyen et par ordre

Le Vice-Doyen

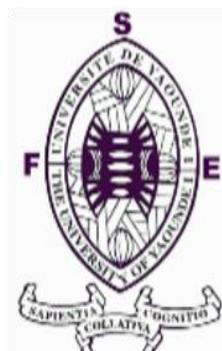
Annexe 2 : tableau synoptique des variables de l'étude

<b>Variable indépendante</b>	<b>Question de recherche</b>	<b>Hypothèse Générale</b>	<b>Hypothèses de recherche</b>	<b>Indicateurs</b>	<b>Indices</b>
Assurance qualité	Comment l'implication des étudiants dans la mise en œuvre de l'assurance qualité influence-t-elle leurs performances dans les universités ?	l'implication des étudiants dans la mise en œuvre de l'assurance qualité universitaire influence leurs performances par le renforcement de leur engagement à réussir académiquement et professionnellement.	HR1: le contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants à l'ESSTIC améliore la maîtrise des contenus par les étudiants .	-professionnalité et identité professionnelle de l'étudiant ; - matériel didactique ; - acquisition des savoir-faire	-totalement en désaccord; -En désaccord ; -Ni en désaccord, ni en accord ; - Totalement en accord - En accord
			HR2 : l'évaluation de la couverture des programmes par les étudiants à l'ESSTIC a un effet sur leurs rendements académiques.	- charge de travail respecté ; - répartition des cours sur le nombre de semaines prévues ; -répartition des activités d'évaluation sommative dans la formation.	-totalement en désaccord; -En désaccord ; -Ni en désaccord, ni en accord ; - Totalement en accord - En accord

<b>Variable indépendante</b>	<b>Question de recherche</b>	<b>Hypothèse Générale</b>	<b>Hypothèses de recherche</b>	<b>Indicateurs</b>	<b>Indices</b>
			HR3 : l'évaluation du cadrage de la professionnalisation par les étudiants à l'ESSTIC a un impact sur leurs efficacités futures.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la clarté des objectifs de stage ;</li> <li>-dispositifs d'orientation de stage ;</li> <li>-liens entre les situations en stages et l'activité de recherche ;</li> <li>-les critères d'évaluation clairement communiqués</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-totalement en désaccord ;</li> <li>-en désaccord ;</li> <li>-ni en désaccord, ni en accord ;</li> <li>- totalement en accord</li> <li>- en accord</li> </ul>
<b>Variable dépendante</b>				<ul style="list-style-type: none"> <li>- maîtrise des contenus ;</li> <li>-rendements académiques ;</li> <li>- efficacités futures ;</li> <li>-insertion professionnelle ;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-la maîtrise des savoirs propres à filière ;</li> <li>-la reconnaissance des acquis (diplôme, certificat)</li> <li>-l'intégration sur le marché du travail.</li> </ul>
Performance des étudiants					

Annexe 3 : Questionnaire de l'étude

UNIVERSITE DE YAOUNDE 1  
.....  
FACULTE DES SCIENCES DE  
L'EDUCATION  
.....  
CENTRE DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE (CRFD) EN  
FORMATION EN SCIENCES  
HUMAINES, SOCIALES ET  
ÉDUCATIVES  
.....  
UNITÉ DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE EN  
SCIENCES DE L'EDUCATION ET  
INGENIERIE EDUCATIVE  
.....



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE 1  
.....  
THE FACULTY OF EDUCATION  
.....  
DOCTORAL RESEARCH AND  
TRAINING CENTRE (DRTC) IN  
SOCIAL AND EDUCATIONAL  
SCIENCES  
.....  
DOCTORAL RESEARCH AND  
TRAINING SCHOOL IN  
EDUCATION AND EDUCATIONAL  
ENGINEERING

**QUESTIONNAIRE**

--	--	--

*Cher Monsieur / Madame, nous menons une recherche sur le thème : Assurance qualité et performance des étudiants : Cas de l'évaluation de la formation par les étudiants de l'ESSTIC. Notre objectif est de vérifier si l'évaluation de la formation par les étudiants contribue à l'amélioration des performances des étudiantine dans les établissements universitaires au Cameroun. Nous vous prions de bien vouloir répondre objectivement à toutes les questions ci-dessous et nous vous remercions d'avance. Nous vous garantissons l'anonymat et l'utilisation confidentielle de vos réponses qui ne seront utilisées qu'à des fins académiques. Merci de votre amabilité. NB : Veuillez cliquer/cocher sur une seule réponse parmi celles proposées.*

## SECTION 0 : IDENTIFICATION DES ENQUÊTES

N°	Intitulés des questions/items	
1.	S0Q01	Quel est votre statut actuel ? <i>1-Etudiant 2-Enseignant 3-Responsable d'administration</i>
2.	S0Q02	Je suis actuellement inscrit en : 1-Journalisme ; 2- Communication des organisations ; 3- Publicité ; 4- Information documentaire ; 5- Edition et arts graphiques
3.	S0Q03	Avant le début de ma formation, mon niveau de motivation pour le contenu des cours était : 1. Très peu élevé ; 2. Peu élevé ; 3. Assez élevé 4. Très élevé
4.	S0Q04	J'ai assisté à : 1-50 % et moins des heures des cours ; 2-Entre 51 % et 70 % des heures des cours ; 3- Entre 71 % et 90 % des heures des cours 4-Entre 91 % et 100 % des heures des cours
5.	S0Q05	Dans ces cours, j'ai investi un niveau d'effort : 1-Très peu élevé ; 2-Peu élevé ; 3-Assez élevé ; 4-Très élevé
6.	S0Q06	Pendant ma formation, mon niveau de motivation pour le contenu des cours était : 1-Très peu élevé ; 2-Peu élevé ; 3- Assez élevé ; 4- Très élevé
7.	S0Q07	Quel âge avez-vous ? 1- entre 15-25 2- de 26 à 35 3- de 36 à 45 4- plus de 46

## SECTION 1 : CONTRÔLE DES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT PAR LES ETUDIANTS

*1-Totalement en désaccord ; 2-En désaccord ; 3-Ni en désaccord, ni en accord ; 4- Totalement en accord ; 5- En accord.*

N°	Intitulés des questions/items		1	2	3	4	5
	Selon vous : Le contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants :						
8.	S1Q01	Doit être pratiqué sur tous les unités d'enseignement de votre formation					
9.	S1Q02	Doit être régulière dans votre formation					
10.	S1Q03	Est régulière dans votre formation					
11.	S1Q04	Accompagne le passage du statut d'étudiant(e) à celui de professionnel (le)					
12.	S1Q05	Développe les compétences permettant de mener une démarche d'analyse réflexive rigoureuse sur la qualité de l'enseignement reçu					

13.	S1Q06	Donne aux professeurs d'utiliser du matériel pédagogique (notes de cours, volumes, documents audiovisuels, technologies, etc.) qui favorise les apprentissages visés par les cours.					
14.	S1Q07	Permet d'acquérir les savoir-faire nécessaires pour mettre en place un cadre de travail qui favorise les apprentissages des étudiants					
15.	S1Q08	Donne au/à la futur (e) professionnel(le) une vision satisfaisante de la réalité du métier et de ses conditions d'exercice					
16.	S1Q09	Donne aux professeurs de faire ressortir les points importants du cours lors de leurs enseignements.					
17.	S1Q10	Donne aux professeurs de faire régulièrement des commentaires sur nos forces et nos points à améliorer.					

## SECTION 2 : L'ÉVALUATION DE LA COUVERTURE DES PROGRAMMES PAR LES ÉTUDIANTS

*1-Totalement en désaccord ; 2-En désaccord ; 3-Ni en désaccord, ni en accord ; 4- Totalement en accord ; 5- En accord.*

N°		Intitulés des questions	1	2	3	4	5
		Selon vous : L'évaluation de la couverture des programmes par les étudiants :					
18.	S2Q01	Est menée avec rigueur et de manière équitable.					
19.	S2Q02	Obéit aux standards requis (division rationnelle du travail, gestion équilibrée des emplois de temps, moyens de contrôle de la présence des enseignants dans les salles de classe, mécanisme du contrôle du travail des enseignants...)					
20.	S2Q03	Oblige l'enseignant à être présent et à dispenser en salle de classe les cours programmés					
21.	S2Q04	Oblige l'enseignant à respecter les heures de début et de fin prévues pour les cours.					
22.	S2Q05	Est un mécanisme du contrôle du travail des enseignants (respectent ce qui est prévu au plan de cours)					
23.	S2Q06	Permet une meilleure répartition des activités d'évaluation sommative (CC, Sessions normales, etc.) dans la formation					
24.	S2Q07	Permet à l'enseignant d'offrir une disponibilité adéquate pour répondre aux besoins d'aide et d'encadrement de leurs étudiants.					
25.	S2Q08	Permet de vérifier l'adéquation entre les horaires annoncés des cours et leur déroulement effectif					

### SECTION 3 : L'ÉVALUATION DU CADRAGE DE LA PROFESSIONNALISATION PAR LES ÉTUDIANTS

*1-Totalement en désaccord ; 2-En désaccord ; 3-Ni en désaccord, ni en accord ; 4- Totalement en accord ; 5- En accord.*

N°		Intitulés des questions	1	2	3	4	5
		Selon vous : Durant la formation académique					
26.	S3Q01	Les objectifs du stage sont clairs					
27.	S3Q02	Les rôles de l'étudiant(e) et de la structure où se fera le stage sont clairement précisés					
28.	S3Q03	Le départ en stage de l'étudiant (e) s'est fait progressivement					
29.	S3Q04	Le lien entre les situations en stages et l'activité de recherche est clairement communiqué					
30.	S3Q05	En cas de difficulté, le dispositif prévu a permis : - d'échanger et d'identifier la nature du problème rencontré					
31.	S3Q06	En cas de difficulté, le dispositif prévu a permis : -d'adopter une remédiation pour un stage effectif					
32.	S3Q07	Des liens entre les situations en stages et l'activité de recherche initiée par l'établissement sont effectués					
33.	S3Q08	Des liens entre les situations en stages et les enseignements sont effectués par l'étudiant					
34.	S3Q09	Les critères d'évaluation du rapport de stage sont clairement communiqués.					

### SECTION 4 : PERFORMANCE DES ÉTUDIANTS

*1-Totalement en désaccord ; 2-En désaccord ; 3-Ni en désaccord, ni en accord ; 4- Totalement en accord ; 5- En accord.*

N°		Intitulés des questions	1	2	3	4	5
		Selon vous : Durant/après la formation académique					
35.	S4Q01	Les résultats des examens sommatifs à la fin de formation (CC, Sessions normales, etc.) montrent que vous êtes très bien formés et mis au niveau requis pour exercer la profession.					

36.	S4Q02	La qualité de la formation vous rassure t'elle sur votre capacité à trouver un emploi au sortir d'ici					
37.	S4Q03	La qualité de votre apprentissage vous conforte sur votre professionnalisme comme employer/employeur					
38.	S4Q04	Cet emploi sera dans votre/vos discipline(s) de formation					
39.	S4Q05	Au sorti de cette formation envisagez-vous une réorientation à l'université					

**Nous vous remercions pour votre contribution**

## Annexe 4 : projet de modélisation en lien avec l'objectif général

Questionnaire de l'évaluation du cadrage de la professionnalisation par les étudiants

Chers étudiants,

Nous vous remercions de prendre le temps de remplir ce questionnaire. Vos réponses nous aideront à améliorer la qualité de la formation professionnelle dispensée dans notre établissement. Veuillez répondre de manière honnête et constructive.

Questions	Modalité de réponses	Observations
<b>1. Implication des milieux socioprofessionnels</b>		
Les milieux socioprofessionnels interviennent-ils dans les enseignements ?	Oui Non	
L'établissement organise-t-il annuellement des conférences, débats, colloques, séminaires ou ateliers exclusivement animés par des professionnels ?	Oui Non	
L'établissement vous encourage-t-il à participer à des projets concrets et à des évènements professionnels ?	Oui Non	
<b>2. Formation en alternance</b>		
L'établissement propose-t-il la formation en alternance ?	Oui Non	
<b>3. Collaboration avec les entreprises</b>		
L'établissement a-t-il des collaborations avec les entreprises ?	Oui Non	
Organise t'il annuellement des forums établissement/entreprises ?	Oui Non	
Quelle compétence pourriez-vous acquérir par ces collaborations ?		
<b>4. Incitation à l'entrepreneuriat</b>		
L'établissement a mis en place un dispositif d'incitation à l'entrepreneuriat ?	Oui Non	
<b>5. Création de start-up</b>		
Ce dispositif a-t-il permis la création d'au moins une start-up ?		
<b>6. Organisation des stages</b>		
Comment évaluez-vous le processus de recherche et de sélection des stages ?	1-Très bon 2-Bon 3-Moyen 4-Médiocre 5-Très mauvais	

La durée de stages proposés vous assure-t-elle l'acquisition de compétence ?	1-Oui 2-Non	
Avez-vous reçu un accompagnement adéquat lors de la recherche de votre stage ?	1-Oui 2-Non	
Comment évaluez-vous la qualité des conventions de stage (contenu, objectifs, droits et devoirs) ?	1-Très bon 2-Bon 3-Moyen 4-Médiocre 5-Très mauvais	
Avez-vous eu accès à des ressources pour préparer votre stage (ateliers, documentation, etc.) ?	1-Oui 2-Non	
Comment évaluez-vous le suivi pédagogique pendant votre stage (visites, entretiens, etc.) ?	1-Très bon 2-Bon 3-Moyen 4-Médiocre 5-Très mauvais	

Nous vous remercions pour votre contribution précieuse !

## TABLE DES MATIÈRES

<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>ii</b>
<b>DÉDICACE</b> .....	<b>iii</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>iv</b>
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES</b> .....	<b>v</b>
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....	<b>vi</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	<b>vii</b>
<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>viii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>ix</b>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> .....	<b>1</b>
<b>1. Justification de l'étude sur l'évaluation de la formation par les étudiants dans le processus d'assurance qualité</b> .....	<b>3</b>
<b>2. Constat</b> .....	<b>3</b>
<b>3. Formulation et position du problème</b> .....	<b>5</b>
<b>3.1. Formulation des hypothèses</b> .....	<b>7</b>
<b>3.2. Présentation des objectifs de l'étude</b> .....	<b>8</b>
<b>3.3. Intérêts de l'étude</b> .....	<b>8</b>
<b>3.4. Délimitations de l'étude</b> .....	<b>9</b>
<b>PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉTUDIANTS DE LA FORMATION DANS LE PROCESSUS D'ASSURANCE QUALITÉ</b> .....	<b>14</b>
<b>CHAPITRE 1 : ÉTAT DE L'ART DE L'ÉVALUATION DE LA FORMATION PAR LES ÉTUDIANTS</b> .....	<b>14</b>
<b>1. Revue de la littérature en lien avec l'évaluation de la formation par les étudiants.</b> <b>14</b>	
<b>1.1. Étudiants et contrôle des méthodes d'enseignement</b> .....	<b>14</b>
<b>1.2. Etudiants et évaluation de la couverture des programmes</b> .....	<b>16</b>
<b>1.3. Etudiants et évaluation du cadrage professionnel</b> .....	<b>18</b>
<b>2. Théories explicatives de la problématique de l'évaluation de la formation par les étudiants dans le processus d'assurance qualité</b> .....	<b>20</b>

2.1. Théorie de l'évaluation participative de (Guba et Yvonna ; 1987) comme cadre théorique du contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants.....	20
2.2. Théorie de l'évaluation réaliste (Pawson et Tilley ; 1997) comme cadre théorique l'évaluation de la couverture des programmes par les étudiants.....	22
2.3. Théorie de l'apprentissage expérientiel de David Kolb (1984) cette théorie comme cadre théorique de l'évaluation du cadrage professionnel par les étudiants.....	24
<b>CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>26</b>
2.1. Opérationnalisation des variables.....	26
2.2. Type de recherche .....	27
2.3. Population de l'étude.....	27
2.4. Population cible .....	28
2.5. Population accessible.....	28
2.6. La technique d'échantillonnage .....	29
2.7. Description des instruments de collecte des données .....	29
2.8. Le questionnaire .....	29
2.9. Test de fiabilité .....	30
2.10. Validation de l'instrument de collecte des données.....	30
2.11. Procédure de collecte des données .....	31
2.12. Méthodes d'analyse des données quantitatives .....	32
2.13. Analyse univariée .....	32
2.14. Analyse bivariée.....	32
2.15. Estimation du modèle.....	34
2.16. Difficultés et limites de la démarche méthodologique .....	38
<b>PARTIE 2 : CADRE OPÉRATOIRE DE L'ÉVALUATION PAR LES ÉTUDIANTS DE LA FORMATION DANS LE PROCESSUS D'ASSURANCE QUALITÉ.....</b>	<b>40</b>
<b>CHAPITRE 3 : PRÉSENTATION DES DONNÉES EN LIEN AVEC L'ÉVALUATION DE LA FORMATION PAR LES ÉTUDIANTS .....</b>	<b>40</b>
3.1. Analyse univariée .....	40
3.1.1. Présentation de la population d'étude .....	40
3.1.2. Contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants de l'ESSTIC .....	43
3.1.3. L'évaluation de la couverture des programmes par les étudiants de l'ESSTIC .....	49
3.1.4. Evaluation du cadrage de la professionnalisation à l'ESSTIC par les étudiants .....	53
3.1.5. Les critères d'évaluation du rapport de stage sont clairement communiqués. ...	57

3.1.6.	Performance des étudiants .....	58
3.1.7.	Récapitulatif de l'analyse univariée .....	61
<b>3.2.</b>	<b>Analyse bivariée.....</b>	<b>63</b>
3.2.1.	Analyse des relations des dépendances entre les variables (analyse bivariée) ...	63
3.2.2.	Ouverture de la vision des étudiants sur la réalité du métier, impulsée par le contrôle des méthodes d'enseignement et la performance des étudiants .....	65
3.2.3.	Acquisition des savoir-faire nécessaires impulsée par le contrôle des méthodes d'enseignement et la performance des étudiants.....	66
3.2.4.	Utilisation du matériel pédagogique par les professeurs, impulsé par le contrôle des méthodes d'enseignement et la performance des étudiants.....	67
3.2.5.	Respect par les professeurs des heures de début, de fin de cours prévues et impulsée par l'évaluation de la couverture des programmes et le niveau de performance des étudiants.....	68
3.2.6.	Meilleure répartition des activités d'évaluation sommative impulsée par l'évaluation de la couverture des programmes et la qualité d'apprentissage .....	69
3.2.7.	Obligation pour l'enseignant d'être présent et dispenser le cours en salle impulsée par l'évaluation de la couverture des programmes et la qualité d'apprentissage	69
3.2.8.	Définition claire des objectifs de stage durant/après la formation des étudiants et la performance des étudiants.....	71
3.2.9.	Définition du rôle des étudiants et de la structure de stage et la performance des étudiants	71
3.2.10.	Récapitulatif de l'analyse bivariée.....	72
<b>3.3.</b>	<b>Modélisation économétrique .....</b>	<b>73</b>
3.3.1.	Modélisation de la performance des étudiants en fonction des variables relatives au contrôle des méthodes d'enseignement par les étudiants.....	74
3.3.2.	Modélisation de la performance en fonction des variables relatives à l'évaluation de la couverture des programmes par les étudiants .....	78
3.3.3.	Modélisation de la performance en fonction des variables relatives à l'évaluation du cadrage de la professionnalisation par les étudiants .....	81
<b>3.4.</b>	<b>Conclusion sur la présentation des résultats des analyses .....</b>	<b>84</b>
<b>CHAPITRE 4 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS, DISCUSSION ET RECOMMANDATIONS .....</b>		<b>88</b>
<b>4.1.</b>	<b>Interprétation .....</b>	<b>88</b>
<b>4.2.</b>	<b>Discussion des résultats de l'évaluation de la formation par les étudiants .....</b>	<b>91</b>
<b>4.3.</b>	<b>Propositions en lien avec l'évaluation de la formation par les étudiants .....</b>	<b>95</b>
4.3.1.	Au niveau de l'Etat (pouvoirs publics) .....	95
4.3.2.	Au niveau des établissements.....	96

<b>4.3.3. Au niveau des étudiants .....</b>	<b>97</b>
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE .....</b>	<b>99</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>103</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>111</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES.....</b>	<b>116</b>