

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST GRADUATE SCHOOL FOR
HUMAN, SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES

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

THE FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF CURRICULUM
AND EVALUATION



UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

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

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES ÉDUCATIVES ET
INGÉNIERIE ÉDUCATIVE

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE CURRICULA ET
ÉVALUATION

**PRATIQUES PEDAGOGIQUES UNIVERSITAIRES ET
ECHEC ACADEMIQUE CHEZ LES ETUDIANTS DE
PREMIERE ANNEE DU DEPARTEMENT D'ALLEMAND DE
L'UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I**

Mémoire Master en Sciences de l'Éducation soutenu le 8 Septembre 2022

Filière : *Curricula et Evaluation*

Spécialité : *Développeur et Evalueur des Curricula*

Par :

KAMTCHOUA NGAMIE Hermione Victoire
Licenciée en Allemand



Qualités	jury	
	Noms et grade	Universités
Président	MAINGARI Daouda, Pr	UYI
Rapporteur	Armand LEKA ESSOMBA, Pr	UYI
Examineur	CHAFFI Cyrille Ivan, CC	UYI

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de son utilisation.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives de l'université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans ce mémoire, ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

A

Mes parents

REMERCIEMENTS

Au terme de cette recherche, il m'apparaît clairement que le mémoire n'est pas un travail solitaire. Loin de là, il possède de multiples échanges et collaboration. Ce travail, je le dois pour une part non négligeable à un grand nombre de personnes dont le sens critique, la générosité et l'intérêt manifesté pour mon sujet de recherche ont nourrit mes apprentissages et ma progression sur le parcours délicat et laborieux.

Je souhaite remercier en premier lieu mon directeur de mémoire, Pr Leka Essomba Armand, grâce à qui, cette grande aventure a pu se faire. Merci pour sa disponibilité et pour toute l'énergie investie.

Mes remerciements vont aussi au DR Itong A Goufan Emmanuel pour toute son aide dans ce travail.

De sincères remerciements vont à l'endroit du Dr Chaffi Cyrille Ivan et du Pr Mbaha Pascal Joseph pour leurs savoirs transmis.

Je suis particulièrement redevable de l'aide apportée par M. Nguimba Félix Hervet pour son aide et les nuits blanches passées à la confection de ce travail.

Un élan de cœur va à l'endroit de M. Mempong Jean Claudel pour son soutien moral inconditionnel.

J'adresse de sincères remerciements à Enama owona Franklin, Mafang Mireille, Ngomb jean junior, Noumi Flora et Tegue Jeanne pour leur dynamisme et échanges constructifs.

SOMMAIRE

DÉDICACE	i
REMERCIEMENTS	ii
SOMMAIRE	iii
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	iv
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES ANNEXES	ix
RÉSUMÉ	x
ABSTRACT.....	xi
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 :_PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE DE L'ÉTUDE	5
CHAPITRE 2 : REVUE CRITIQUE DE LA LITTÉRATURE_ET CADRE THÉORIQUE...22	
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ETUDE	70
CHAPITRE 4 : ANALYSE DES RÉSULTATS	99
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATIONS, DISCUSSIONS ET IMPLICATIONS THÉORIQUES.....	116
CONCLUSION GÉNÉRALE	121
REFERENCES.....	126
ANNEXES.....	I

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

APC : Approche Par Compétence

BIE : Bureau International de l'Education

CAY 3 : Commune de l'Arrondissement de Yaoundé 3

CC : Chargé de Cours

CC : Contrôle Continu

CEMAC : Communauté Economique et Monétaire de l'Afrique Centrale

CUSS : Centre Universitaire des Sciences et de la Santé

ENSP : Ecole Normale Supérieure Polytechnique

ESUY : Ecole Supérieure internationale de Journalisme de Yaoundé

IREDU : Institut de Recherche en Education

HA : Hypothèse Alternative

HG : Hypothèse Générale

HO : Hypothèse Nulle

HR : Hypothèse de Recherche

LMD : Licence-Master- Doctorat

MC : Maitre de Conférences

MESR : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

MINSUP : Ministère de l'Enseignement Supérieur

PIDESC : Pacte International relatif aux Droits Economiques, Sociaux, Economiques, Culturels

SEP : Sentiment d'Efficacité Personnelle

SN : Session Normale

TD : Travaux Dirigés

TP : Travaux Pratiques

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

VD : Variable Dépendante

VI : Variable Indépendante

LISTE DES TABLEAUX

N°	Titres	Pages
1	Tableau synoptique des hypothèses	84
2	Répartition des sujets de la population d'étude selon le genre	87
3	Répartition des âges dans la population suivant l'âge	87
4	Répartition des sujets selon le statut familial	87
5	Description des sujets de l'échantillon selon le genre	88
6	Description des sujets de l'échantillon selon l'âge	89
7	Description des sujets de l'échantillon par statut familial	89
8	Tableau de validité interne du questionnaire	94
9	Consistance interne de l'échelle de mesure	997
10	Représentation des répondants sur l'item «Les énoncés généraux sont bien énoncés par vos enseignants»	103
11	Représentation des répondants sur l'item « De très bonne mesures disciplinaires sont prises et appliquées par vos enseignants »	104
12	Représentation des répondants sur l'item « En début d'année, les règles et procédures à adopter vous sont transmis par les enseignants»	104
13	Représentation des répondants sur l'item « Vos enseignants supervisent vos travaux afin que vous les accomplissiez aisément »	105
14	Représentation des répondants sur l'item « Vos enseignants ont une maitrise parfaite de la gestion de classe»	105
15	Représentation des répondants sur l'item «Les objectifs de cours sont toujours présentés en début de cours»	106
16	Représentation des répondants sur l'item «Vos enseignants vérifient préalablement vos connaissances requises»	106
17	Représentation des répondants sur l'item «Vos enseignants présentent le cours de manière ordonnée»	107
18	Représentation des répondants sur l'item «Vos enseignants font des synthèses utiles lors du cours»	107
19	Représentation des répondants sur l'item «Vos enseignants ont une bonne gestion pédagogique et didactique»	108

20	Représentation des répondants sur l'item «Vous recevez des évaluations d'orientation chaque début d'année scolaire»	108
21	Représentation des répondants sur l'item «Vous recevez des évaluations d'orientation chaque début d'année scolaire»	109
22	Représentation des répondants sur l'item «Vous avez des évaluations de régulation au cours de l'année»	109
23	Représentation des répondants sur l'item «Vous êtes soumis aux évaluations sommatives chaque fin d'année»	110
24	Représentation des répondants sur l'item «Vos enseignants ont de bonnes pratiques évaluatives»	110
25	Représentation des répondants sur l'item « Le pourcentage de décrochage des étudiants est élevé dans votre département»	111
26	Représentation des répondants sur l'item « Le pourcentage de réorientation des étudiants est grand »	111
27	Représentation des répondants sur l'item «Le taux de redoublement des étudiants du département est élevé »	112
28	Représentation des répondants sur l'item « L'échec dans votre département est élevé »	112
29	Corrélations entre la variable indépendante « Gestion de la classe » et la variable dépendante « échec académique »	115
30	Corrélations entre la variable indépendante « Gestion pédagogique et didactique de la classe » et la variable dépendante « échec académique »	116
31	Corrélations entre la variable indépendante « Pratiques évaluatives » et la variable dépendante « échec académique »	118

LISTE DES FIGURES

N°	Titres	Pages
1	Genre des répondants	101
2	Age des répondants	102
3	Statut familial des répondants	103

LISTE DES ANNEXES

N°	Titres	Pages
Annexe A	Questionnaire	II
Annexe B	Guide d'entretien au responsable de niveau	IV
Annexe C	Listes des enseignants interviewés	VII
Annexe D	Département d'Allemand de l'Université de Yaoundé I	VIII
Annexe E	Autorisation de recherche	IX

RÉSUMÉ

La présente étude est intitulée « *pratiques pédagogiques universitaires et échec académique chez les étudiants de première année du département d'allemand de l'université de Yaoundé I.* » Elle part du constat d'un marasme universitaire caractérisé par un taux d'échec élevé. Des multiples raisons évoquées, la plus controversée est le questionnement sur les pratiques pédagogiques universitaires d'où la question principale de recherche : Quel rapport existe-t-il entre les pratiques pédagogiques et l'échec académique des étudiants de première année du département d'allemand de l'université de Yaoundé I ? En guise de réponse anticipée, nous avons formulé l'hypothèse de l'affirmative suivante : Il existe un lien entre les pratiques pédagogiques et l'échec académique des étudiants de première année du département d'allemand de l'université de Yaoundé. L'objectif général a été de vérifier l'existence et la pertinence d'un lien de dépendance entre les pratiques pédagogiques et l'échec académique des étudiants de première année du département d'allemand de l'université de Yaoundé I. Celui-ci a été opérationnalisé en trois hypothèses de recherche : Il existe un lien entre la participation active et l'échec académique des étudiants de première année du département d'allemand de l'université de Yaoundé I, il existe un lien entre les pratiques coopératives et l'échec académique des étudiants de première année du département d'allemand de l'université de Yaoundé I et enfin il existe un lien entre les pratiques proactives et l'échec académique des étudiants de première année du département d'allemand de l'université de Yaoundé I.

La vérification de ces hypothèses a conduit à une étude mixte par l'usage de questionnaires et d'entretiens. Le questionnaire a été confirmé par une analyse inférentielle des données auprès d'un échantillon représentatif de 120 étudiants. Ce résultat nous a amené à conclure que la gestion de classe, la gestion didactique et pédagogique et les pratiques d'évaluation ont un lien avec l'échec académique des étudiants. Par la suite, des limites de l'étude ont été formulées.

Mots clés : échec académique, gestion de classe, gestion pédagogique et didactique, pratiques d'évaluations, pratiques pédagogiques.

ABSTRACT

The present study is entitled "Pedagogical practices and academic failure of students: the case of first-year students of the German department of the University of Yaoundé I." It starts from the observation of a university slump characterized by a high failure rate. Of the many reasons mentioned, the most controversial is the questioning of pedagogical practices. Hence the main research question: What is the relationship between university pedagogical practices and the academic failure of first-year students of the German department of the University of Yaoundé I? As an early response, we have formulated the following hypothesis in the affirmative: There is a link between pedagogical practices and the academic failure of first-year students in the German department of the University of Yaoundé. The general objective was to verify the existence and relevance of a link of dependence between pedagogical practices and the academic failure of first-year students of the German department of the University of Yaoundé. It was operationalized into three research hypotheses: There is a link between active participation and the academic failure of first-year students of the German department of the University of Yaoundé I, cooperative practices and proactive practices. The verification of these hypotheses led to a mixed study through the use of questionnaires and interviews all confirmed by an inferential analysis of the data with a representative sample of 120 students. This result led us to conclude that classroom management, didactic and pedagogical management and assessment practices have a link with students' academic failure. Limitations of the study were formulated.

Keywords: academic failure, classroom management, pedagogical and didactic management, assessment practices, pedagogical practices

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'échec est une notion récente qui apparaît en 1950 mais qui ne sera utilisée que dans les années 1960. En revanche, la genèse de cette idée est plus ancienne. C'est autour des concepts d'inadaptation, d'anormalité, voire de débilité mentale légère que se forge la notion d'échec scolaire. Depuis les années 1970, il est un objet privilégié de la sociologie de l'éducation. A partir du moment où la notion de quotient intellectuel a subi maintes critiques justifiées, l'approche psychologique et individuelle de l'échec a reculé presque jusqu'à disparaître pour faire place à des approches diverses et presque toutes pertinentes, de types macrosociologiques.

On comprend donc que la notion d'échec est complexe car elle est au croisement de plusieurs disciplines telle la pédagogie, la sociologie etc. Alors, bien que très développée dans le domaine des sciences de l'éducation, la notion d'échec trouve son origine plutôt dans les sciences médicales (Hutmacher ; Isambert-Jamati, cités dans Suebang, 2017). Selon eux, le concept d'échec n'a été utilisé pour la première fois en milieu scolaire que vers la moitié du vingtième siècle. Selon Raynal et Rieunier (2010), il existe deux formes d'échec. Dans la première forme, l'enfant cumule des redoublements et des échecs dans des disciplines dites fondamentales, et plus tard, il est orienté vers les filières dites dévalorisées. La seconde forme quant à elle, renvoie à la sortie de tout apprenant de l'école sans diplôme (décrochage ou abandon des études) ou avec un diplôme peu valorisé sur le marché du travail. Le jeune se sent alors rejeté par le système et condamné par la marginalisation sociale.

Après les indépendances obtenues pour la plupart des pays d'Afrique noire en 1960, et classés parmi les moins scolarisés de la planète selon les statistiques des organisations internationales telles les organisations onusiennes (UNESCO, UNICEF...), les États africains vont connaître des transformations importantes de leur système d'enseignement, en termes d'augmentation des effectifs et de construction et ce, afin de répondre à la demande de main-d'œuvre qualifiée : *« Entre 1970 et 1980, les effectifs scolaires de l'Afrique subsaharienne ont augmenté de 8,9% par an, ce qui a permis d'améliorer de façon très nette les taux de scolarisation , car la population d'âge scolaire primaire et secondaire n'a dû croître que d'environ 3% par an »* (Annuaire de l'université de Yaoundé 1). Au cours de ces deux décennies, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur (qui étaient quasi inexistantes en 1960) se sont également développés de façon spectaculaire (Lange α al., 2006) .Toutefois, dépendants de la vente des matières premières agricoles, minières et énergétiques (café, cacao, bois, pétrole, or, manganèse, uranium...), schéma économique hérité de la colonisation et que les élites africaines au pouvoir ont très peu remis en cause, ces États africains ont été, dans la

décennie 1980-1990, secoués par une crise marquée notamment par la chute des prix des matières premières (et, par conséquent, celle des revenus des États), et plus tard par la dévaluation de leur monnaie (le Franc CFA pour l'Afrique francophone, par exemple, monnaie également héritée de la colonisation). En plus d'accentuer la dépendance financière des États africains, cette crise économique et financière remettrait en cause l'effort de développement des systèmes d'enseignement. Ainsi, apparaît le phénomène de déscolarisation dans plusieurs pays africains, phénomène caractérisé notamment par la chute des effectifs scolaires et qui a pour corollaire l'intervention accrue des bailleurs de fonds étrangers, en particulier la Banque mondiale et le Fonds monétaire international. Cette intervention marque un tournant dans l'évolution des systèmes d'enseignement africains et se répercute sur les choix scolaires qui seront dorénavant dictés, selon Lange et al. (2006), de l'extérieur. De plus, dans les années 1990, on assiste à ce que ces auteurs appellent « *la diversification du champ scolaire* », c'est-à-dire à l'émergence, à côté des écoles publiques, de nouveaux types d'écoles privées (laïques, confessionnelles...) dont plusieurs évoluent dans la clandestinité. Cette émergence serait liée au recul de l'État dans le financement des écoles publiques. Ainsi, à côté de l'État et des institutions financières internationales (derrière lesquelles apparaîtrait l'ombre des anciennes puissances colonisatrices), un troisième groupe d'acteurs fait son apparition. C'est un groupe très hétérogène provenant de la population et composé de promoteurs d'écoles privées laïques, confessionnelles, communautaires ou associatives. Selon Lange et al. (2006£), cette pluralité d'acteurs s'accompagne également dans le champ éducatif africain d'une « *pluralité de normes, de centres d'initiative et de décision* » (p. 2), l'éclosion et l'expansion d'établissements scolaires clandestins ou illicites étant un indicateur de ces nouveaux rapports à « *l'École africaine* ».

Au Cameroun, la question sur l'échec académique est un débat houleux que tente le gouvernement de résoudre, et ceux depuis plusieurs années aujourd'hui par des réformes et des nouvelles approches pédagogiques, la plus récente étant l'Approche par Compétence (APC). Ainsi, lors d'une interview apparue au quotidien *mutation* le 13 Avril 021, le recteur de l'université de Yaoundé I dénonçait le taux de réussite relevé à 15%. Pour lui, ceci est dû à « *une mauvaise couverture des emplois de temps, une insuffisance criarde de TP et TD, une carence en pédagogie non liée aux objectifs éducationnels, lesquels sont également méconnus des étudiants* » Or, l'échec académique a un impact à la fois sur la dimension individuelle, physique, psychoaffective et sociétal. Sur le plan individuel, l'estime de soi de l'apprenant est touchée avec une image personnelle assez négative.

La littérature sur le phénomène de l'échec en milieu académique partout dans le monde et au Cameroun en particulier nous permet de nous prononcer sur le dit phénomène. Ceci peut être dû aux facteurs familiaux, institutionnels, interpersonnels, personnels et environnementaux. A l'université de Yaoundé I, les statistiques annuelles de plusieurs départements de la faculté des lettres présentent au fil des années un écart entre la réussite et l'échec. Notre attention sera portée sur le département d'allemand, principalement les étudiants de première année d'où notre question principale de l'étude : Quel rapport existe-t-il entre l'échec académique des étudiants de première année du département d'allemand de l'université de Yaoundé I et les pratiques pédagogiques universitaires ? De celle-ci, en ressort l'hypothèse générale suivante : Il existe un lien entre les pratiques pédagogiques universitaires et l'échec académique des étudiants de première année du département d'allemand de l'université de Yaoundé I. De cette hypothèse générale, naissent trois hypothèses spécifiques établissant la relation entre l'échec académique des étudiants de première année du département d'allemand de l'université de Yaoundé I et chacun des trois facteurs suivants : participation active, pratiques coopératives et les pratiques proactives. La vérification de ces différentes propositions sera axée autour des points suivants : une recension des écrits en lien avec la réussite académique et l'échec académique ; les théories sociales et psychologiques de l'échec académique ; la méthodologie de la recherche ainsi que la présentation et la discussion des résultats.

CHAPITRE 1 :
PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE DE L'ÉTUDE

Selon Beaud (2003), la problématique est l'art de poser des questions relatives à un contexte d'étude ; c'est un ensemble construit autour d'une question principale appelée question de recherche. Dans le cadre de notre étude, elle s'articulera autour d'un contexte et sa justification, suivie de la formation du problème. Ensuite, viendront les objectifs de l'étude appuyés par des questions de recherche. Plus loin, nous dégagerons les hypothèses de recherche, les intérêts et la pertinence de l'étude sans oublier de délimiter l'étude sur le plan géographique, temporel et même thématique.

1. Contexte et justification de l'étude

1.1. Contexte de l'étude

L'université, qui prépare à la vie, est aujourd'hui confrontée à de nouveaux défis qu'elle doit relever au risque de devoir renoncer à sa raison d'être, à sa fonction sociale. Parmi ces défis, mentionnons celui de la qualité de ses résultats, c'est-à-dire le produit qu'elle injecte dans sa société. D'après le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (MESR) (2013) en France, « *Les effectifs de l'enseignement supérieur ont été multipliés par huit, en 50 ans.* ». L'article 13 du pacte international relatif aux droits économiques, sociaux, économiques, culturels (PIDESC) adopté à New York le 16-12-1966 par l'Assemblée générale des Nations unies stipule que « *l'enseignement supérieur doit être rendu accessible à tous en pleine égalité, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité* ».

En Afrique en général et en Afrique francophone en particulier, la question de la baisse de rendement ne se pose pas comme question vive du temps de la colonisation. À leur accession à l'indépendance dans les années 60 pour la plupart des pays de l'Afrique francophone, se pose le problème de formation de personnels, notamment de cadres moyens et supérieurs nécessaires à la mise en place des nouvelles structures administratives, économiques et politiques. La production des diplômés était en marche, mais contrecarrée par plusieurs problèmes. Selon Mingat et Suchaut (2000), Sy (1988) et Tsafak (1980, 1982), commence à se poser, quelques années après les indépendances, la question de l'efficacité de l'enseignement.

Au Cameroun, les universités ont pris leur envol en 1960 pour relever une contrainte majeure de développement à laquelle le jeune Etat a dû faire face. (Fouda et Al, 2012). En outre, pour une éducation de qualité, elle milite pour l'amélioration de son système éducatif.

Après l'indépendance acquise en 1960, l'un des problèmes fondamentaux qu'a rencontré le Cameroun a été le besoin de disposer de cadres nationaux qualifiés afin de pourvoir

les postes à hautes responsabilités dans la fonction publique. Avant l'indépendance, la plupart des Camerounais poursuivaient leur formation universitaire à l'étranger mais l'enseignement qu'ils y recevaient n'était guère adapté aux besoins de l'Afrique en général, et plus particulièrement du Cameroun. En 1961, le gouvernement créa ainsi un complexe universitaire baptisé Institut National d'Etudes Universitaires en vue de disposer d'un enseignement supérieur adapté aux besoins et aux réalités propres à cette jeune nation. Actif dès octobre 1961 à un niveau très modeste et avec l'assistance du gouvernement français, cet établissement avait pour mission de préparer les étudiants à des diplômes en sciences de l'éducation, droit, économie et lettres. Parallèlement, des programmes de formation professionnelle ont été mis en place au sein d'établissements comme l'école d'administration, l'école d'agriculture et l'école militaire. Grâce au développement de ce potentiel de compétences, la nation a finalement ainsi été en mesure de s'attaquer aux vastes problèmes stratégiques du développement.

Par ailleurs, un système de traitement social très généreux a été mis en place afin d'inciter un plus grand nombre d'étudiants à s'inscrire à l'université et de réduire la proportion des jeunes quittant le pays pour aller étudier à l'étranger. Les étudiants ne payaient donc aucun frais de scolarité, bénéficiaient d'un hébergement et de repas subventionnés et recevaient en outre des bourses élevées. Ouverte avec 22 professeurs pour 539 étudiants en 1962, l'Université de Yaoundé comptait 2 500 étudiants et 200 enseignants en 1970. En 1974, 6 000 étudiants étaient inscrits à l'Université (Njeuma et Al, 2003). En même temps, l'extension des infrastructures était pratiquement nulle et l'augmentation du corps enseignant ne suivait pas le rythme des nouvelles inscriptions. L'université est devenue progressivement totalement surpeuplée, d'où un apprentissage plus difficile. Alors que les effectifs d'étudiants augmentaient sous l'effet des incitations financières et matérielles, le développement parallèle des installations, du personnel et des équipements n'est pas intervenu.

Au début de l'année universitaire 1977, l'Université de Yaoundé se composait de dix unités fonctionnelles : trois facultés, quatre écoles, un centre spécialisé et deux instituts. Comme indiqué plus haut, les infrastructures de base de l'Université n'étaient pas développées alors que la population estudiantine explosait, d'où de nombreuses incidences néfastes : des amphithéâtres surpeuplés et des laboratoires saturés au point que les étudiants ne pouvaient plus suivre les travaux pratiques et dirigés ni participer aux cours magistraux dans une ambiance propice à l'apprentissage. Alors que l'Université de Yaoundé craquait de toutes parts, les quatre nouveaux centres restaient eux totalement sous-utilisés. Par exemple, le centre universitaire de Buea, construit pour accueillir 2 000 étudiants, n'en recevait que 60 en 1991, tandis que la

même année, l'Université de Yaoundé, conçue pour 5 000 étudiants, en inscrivait près de 45 000.

Par ailleurs, la création de six universités, avait été jugé par certains milieux et en particulier par certaines agences internationales donatrices, comme incohérentes par rapport à la grave crise économique traversée par de nombreux pays africains, dont le Cameroun. C'est ainsi que la première université du Cameroun a été rebaptisée université de Yaoundé en 1967. D'autres établissements furent alors créés et rattachés à cette dernière, tel le centre universitaire des sciences et de la santé (CUSS) en 1969, l'école supérieure internationale de journalisme de Yaoundé (ESUY) en 1970, l'institut des relations internationales de Yaoundé en 1971 et l'école normale supérieure polytechnique (ENSP) en 1971. Au moment de la réforme, la seule université du pays, l'Université de Yaoundé, était confrontée à une croissance exponentielle du nombre d'étudiants

Plus de 40 000 personnes sur un campus initialement prévu pour 5 000), à des ratios professeurs/étudiants médiocres (1 pour 132 en faculté de droit et d'économie, 1 pour 58 en faculté de lettres et de sciences sociales, et 1 pour 58 en faculté de sciences), et à leurs conséquences négatives pour la qualité de l'enseignement et les taux de réussite. Le budget de l'université était alors largement consacré au bien-être des étudiants (plus de 43 %), au détriment de ses missions fondamentales, l'enseignement et la recherche, qui représentaient moins d'1,5 % du budget récurrent. (Tsala cité dans Njeuma, 1999, p .22)

A l'opposé, les quatre petits centres universitaires n'étaient pas utilisés à la hauteur de leurs possibilités du fait de programmes limités, tant au niveau de leur contenu que de leur champ d'application. A titre d'exemple, le centre universitaire de Buea, doté d'une capacité d'accueil de 2 000 étudiants, n'accueillait que 60 inscrits dans son unique école (l'école de traducteurs et d'interprètes) alors que le centre universitaire de Ngaoundéré, avec une capacité identique, n'avait que 306 étudiants inscrits dans sa modeste école agro-alimentaire et le centre universitaire de Dschang, pouvant accueillir 4 000 étudiants, ne comptait que 555 inscrits. (Tsala cité dans Njeuma, 1999).

Bien que l'Université de Yaoundé ait été conçue comme un établissement bilingue, ses programmes étaient principalement calqués sur le système universitaire français et étaient pour la plupart enseignés dans cette langue, d'où des difficultés pour y accéder et pouvoir suivre pour les étudiants anglophones.

En janvier 1993, le gouvernement du Cameroun lançait une vaste réforme de son système d'enseignement supérieur : six universités ont ainsi été créées à partir d'une grande entité et de quatre centres universitaires de petite taille ; un système d'unités de valeurs semestrielles a été mis en place ; les bourses aux étudiants ont été supprimées et les étudiants ont dû payer des droits d'inscription élevés. (Fouda *et al*, 2012). Ces problèmes associés à d'autres obstacles ont imposé la nécessité d'une refonte urgente et intégrale du système d'enseignement supérieur national. Six ans après la mise en place de ces réformes, il convient maintenant de les examiner afin de constater les principales réalisations et insuffisances, et d'étudier les leçons à en tirer, non seulement pour le Cameroun mais également pour la région dans son ensemble.

Globalement, les réformes de l'enseignement supérieur mises en œuvre au Cameroun sont parvenues à décongestionner l'Université de Yaoundé, redistribuer les étudiants entre les différents Centres universitaires (qui sont maintenant de véritables universités permettant un accès plus juste pour les étudiants), encourager la participation de partenaires extérieurs au financement des universités, offrir aux étudiants des opportunités plus vastes sur le plan pédagogique et enfin réorganiser les priorités budgétaires. Toutefois, les réformes ont rencontré une vive résistance de la part des étudiants, surtout dans le domaine financier. En outre, elles ont été entravées par un financement limité et irrégulier de l'Etat (surtout entre 1993 et 1997), qui a empêché l'embauche d'un personnel de qualité et le développement de structures appropriées afin de répondre à la progression considérable des inscriptions. Dans cet environnement, les nouvelles universités reviennent progressivement en arrière vers des conditions et une ambiance de découragement identique à celle qui prévalait dans l'ancienne Université de Yaoundé avant le lancement des réformes.

Au cours des premières années de réformes, le ratio enseignants/étudiants a apparemment baissé tandis que l'espace de travail et les autres infrastructures s'établissaient à des niveaux relativement corrects. Cependant, en peu de temps, les populations étudiantes des nouvelles universités ont augmenté et dépassent désormais les capacités physiques de ces universités. Dans certaines d'entre elles (Buea, Douala, Dschang), la situation est devenue tellement difficile qu'on utilise maintenant des locaux situés hors des universités pour les travaux pratiques et les cours magistraux. Le principe de l'admission des étudiants en fonction de l'espace disponible n'a pas été respecté par le gouvernement. La population étudiante a connu une croissance incontrôlée et a eu une incidence négative sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, et donc sur les taux de réussite. Les bibliothèques sont incapables de répondre aux besoins de milliers d'utilisateurs. La même situation de surpopulation qui

caractérisait l'Université de Yaoundé en 1992/93 se reproduit aujourd'hui dans les nouvelles universités. Comme indiqué plus haut, cette situation est plus due à la pression sociale qu'à une action gouvernementale. Les systèmes modulaires, ou d'unités de valeur, ne sont pas encore maîtrisés et exigent la disponibilité d'un personnel enseignant qualifié ainsi que d'infrastructures. La situation prend dès lors l'aspect d'une introduction frénétique de nouveaux programmes mis en place sans les infrastructures nécessaires, sans personnel enseignant qualifié ou moyens financiers appropriés. Du coup, la réalisation des objectifs de réformes devient quasiment impossible. En matière d'effectifs de personnel universitaire, les améliorations concrètes ont été peu nombreuses, malgré des efforts considérables. En outre, en recrutant des Chargés de cours assistants, l'université s'engage implicitement à leur permettre de poursuivre leurs études jusqu'à l'obtention d'un diplôme terminal ainsi que d'améliorer leurs capacités d'enseignement. Toutefois, le nombre limité de professeurs expérimentés ne suffit pas à encadrer et conseiller le grand nombre de Chargés de cours assistants et à assurer dans le même temps l'enseignement de programmes d'études supérieures.

Vers une deuxième vague de réformes, outre le risque de surpeuplement, l'Université de Yaoundé devait également faire face à des ratios enseignants/étudiants très médiocres et qui variaient énormément d'une faculté à l'autre. A titre d'exemple, pour l'année universitaire 1990/91, toutes catégories d'enseignants confondues, le ratio était de 1/132 pour la faculté de droit et de sciences économiques, 1/58 pour la faculté des lettres, et 1/52 pour la faculté de sciences. Si l'on ne considère que les maîtres de conférences et les professeurs, pour la même année, les ratios s'établissent respectivement à 1/482, 1/362 et 1/252. Ces ratios étaient largement en deçà des normes acceptables et avaient de lourdes conséquences en termes de qualité de l'enseignement ainsi qu'au niveau des programmes de troisième cycle et de recherche. Les budgets universitaires provenaient entièrement de l'Etat, sans aucune contribution des bénéficiaires directs ni de la communauté au sens large (Fouda *et al*, 2012). Les prestations accordées aux étudiants avaient donc pris le pas sur la mission essentielle de l'université : l'enseignement, la recherche et le concours au développement national. Les conséquences néfastes de cette situation déséquilibrée sont bientôt apparues au grand jour. Logiquement, les taux de réussite chutèrent (environ 30 %), d'où des proportions de départs et d'abandons très élevées. Le chômage des diplômés augmenta sous l'effet de l'inadéquation entre l'enseignement universitaire reçu par les étudiants et les compétences recherchées sur le marché du travail.

Une grande partie des objectifs de la réforme visait à relever le défi d'un enseignement de qualité. La décongestion de l'Université de Yaoundé, l'octroi d'une plus grande autonomie pédagogique et administrative aux universités, l'offre de programmes plus variés (qui sont plus professionnels, mieux adaptés et réactifs par rapport aux besoins du marché du travail), la mise en place d'un environnement stimulant pour l'enseignement et la recherche, et les dispositifs de sélection des étudiants étaient tous orientés vers la garantie de la qualité dans le domaine universitaire.

La redistribution des enseignants et des étudiants dans les différentes universités a entraîné une amélioration globale du ratio enseignants / étudiants, qui est passé de 1/54 en 1992/93 à 1/34 en 1995/96. En 1995/96, ces rapports s'établissaient comme suit : Buea (1/34), Douala (1/45), Dschang (1/19), Ngaoundéré (1/15) et Yaoundé II (1/29). Globalement, l'amélioration des ratios a contribué à un enseignement de meilleure qualité et au progrès de l'apprentissage. Le développement des programmes dans les différentes institutions a entraîné une augmentation des besoins de personnel universitaire. (Fouda *et al*, 2012)

L'un des aspects fondamentaux des réformes de 1993 a été la réorganisation de l'année universitaire en deux semestres et l'introduction du système modulaire par unités de valeur. Ce dernier a pour ambition d'accroître la variété, le caractère professionnel et la pertinence des programmes par rapport au marché du travail et de réduire les taux d'échec en permettant à chaque étudiant de progresser à son rythme. Par conséquent, le système modulaire, ou par unité de valeur, a suscité une refonte importante des cursus, ainsi que des contenus des cours afin d'en améliorer l'efficacité. Toutefois, il est à remarquer qu'il s'agit d'un système récent, auquel la plupart des personnels et des étudiants sont confrontés pour la première fois. Par conséquent, sa mise en œuvre ne va pas sans certaines difficultés

Avec la création de nouvelles universités, il est devenu indispensable de recruter des enseignants et de recycler les professeurs existants afin de doter le nouveau système d'enseignants disposant d'une qualification appropriée et dispensant donc aux étudiants un enseignement de qualité, parallèlement à leurs travaux de recherche. Malheureusement, la plupart des professeurs embauchés récemment ne disposent pas de qualifications terminales (doctorat ou équivalent) ni de l'expérience nécessaire pour contribuer à l'amélioration voulue de la qualité. À l'heure actuelle, la plupart des enseignants sont formés à l'étranger car seuls quelques programmes nationaux, dispensés dans certains établissements relevant de l'Université, préparent à des diplômes de troisième cycle. Ces études à l'étranger sont

généralement financées par des subventions d'organisations internationales, de nations amies ou par des accords de jumelage entre établissements. (Fouda *α* al, 2012)

Après la réforme universitaire, s'en suivra une période d'évaluation de la pertinence de la réforme : la nature, les missions, le rôle et le rendement interne et externe de l'enseignement supérieur. Cette phase sera caractérisée par « *une évolution exponentielle des effectifs dans les universités publiques et une émergence conséquente du secteur privé de l'enseignement supérieur.* » (Fouda *α*al, idem). On peut clairement apercevoir l'enseignement supérieur comme une priorité de l'Etat. Ceci dit, cette réforme de 1993 « *a su projeter l'enseignement supérieur dans l'avenir et a pu servir de guide pour aborder des questions fondamentales liées tant à la nature de notre enseignement supérieur et à ses missions qu'à sa pertinence en rapport avec les besoins réel de notre économie* » (Fouda *α* al, idem, p.14). Elle a conduit à une démographie estudiantine galopante et cette expansion trop rapide de la population estudiantine par rapport aux ressources humaines et aux infrastructures a eu pour conséquence une détérioration trop importante des conditions d'encadrements. On assiste donc à l'accroissement constant du nombre d'inscription : « *de 10.000 étudiants en 1986 à 44.000 en 1992 et de 815.800 étudiants en 2012* » d'après le ministère de l'Europe et des affaires étrangères et à un déséquilibre du personnel enseignant.

Face à ce ratio-professeur-étudiants médiocre, le ministère de l'enseignement supérieur (MINSUP) a procédé à un vaste recrutement des enseignants. En effet, la réforme de 1993 et l'article 2 du décret n- 93/035 du 19 janvier 1993 soulignent en ce qui concerne les enseignants d'universités que le personnel permanent qui doit y officier sont les professeurs (PR), les maitres de conférences (MC), les chargés de cours (CC) et les assistants (AS). Mais face à la carence, l'article 5 du même décret compte les professeurs associés (PA), les maitres de conférences associés (MCA), les chargés de cours associés (CCA) et les enseignants contractuels (EC). Aujourd'hui, ces enseignants vacataires tendent à être plus nombreux que les enseignants permanents. Cependant, comme le souligne Prost (1986), le recrutement des enseignants apparaît plus quantitatif que qualitatif, ce qui joue de manière implicite sur les résultats des étudiants. Aussi, durant leur formation, chaque enseignant a acquis plusieurs savoirs qui permettront de faciliter la transmission du savoir : les pratiques enseignantes ou pédagogiques.

C'est dans ce contexte de réforme universitaire, d'amélioration du ratio étudiants-enseignants et de pédagogie enseignante universitaire que s'effectue la présente recherche.

1.2. Justification

Notre étude se justifie d'abord par son ancrage et sa pertinence dans notre domaine et spécialité d'étude. En effet, les sciences de l'éducation sont pour Gaston Mialaret (2017) l'ensemble des disciplines qui étudient les conditions d'existence, de fonctionnement, et d'évolution des situations et des faits d'éducation. La qualification des enseignants et l'amélioration des performances sont des thèmes pédagogiques, et la pédagogie est une branche des sciences de l'éducation. Il est certes vrai que la notion de pédagogie renvoyait à l'art d'agir sur les enfants, mais au fil du temps, celle-ci s'expand à toutes catégories d'apprenants tels « *élèves, étudiants, adultes en formation continue, professionnel, formateur* » De Ketelle (2010). Si son acceptation première est la science de l'éducation des enfants, elle a pris un tournant autre en ceci que l'adulte se trouve concerné. A l'université, on parlera d'une pédagogie universitaire.

La pédagogie universitaire est un champ nouveau qui relève soit de la formation des adultes, soit de la formation des enseignants du supérieur en l'occurrence mettant un accent sur « *les activités pédagogiques au sein des universités* » (De Ketelle, idem). Elle est composée des activités pédagogiques au centre, du curriculum en amont et les résultats des activités en aval. Par ailleurs, comme le précise Morandi et la Borderie (2006), « *l'objet n'est ni l'enseignant, ni le savoir, ni l'élève, mais l'activité qui les réunit....La pédagogie traite des choix méthodiques du maître, des conditions d'acquisition des savoirs et des compétences, des besoins des élèves, du fonctionnement du groupe* » Elle a donc pour intention le transfert des savoirs aux apprenants grâce aux actions de « *médiation* » de l'enseignant.

En outre, les pratiques pédagogiques et l'échec académique sont des thèmes abordés en science de l'éducation. L'enseignant opte, en amphithéâtre, pour des pratiques idéales dans le but de produire la réussite de tous les étudiants dans leurs apprentissages. L'évaluation est un aspect primordial après le choix des pratiques pédagogiques. Il est question d'évaluer les qualifications des enseignants par le biais des inspections et les niveaux d'acquisitions de performance des apprenants en élaborant les outils d'évaluations nécessaires afin de montrer la pertinence du développement et de l'évaluation tel notre spécialité d'étude.

Notre étude se justifie aussi par les lacunes relevées dans deux études antérieures ou princeps portant sur notre thématique. Il s'agit de l'étude menée par Kossi (2019) sur l'impact du niveau de formation des enseignants sur l'acquisition de compétences par les élèves du 1^{er} cycle du secondaire au Togo. Il a émis l'hypothèse selon laquelle le facteur lié à l'enseignant influence sur la performance des élèves [...]. Pour vérifier cette hypothèse, il a passé des

questionnaires et a réalisé des recherches documentaires. Il aboutit à la conclusion selon laquelle « *les enseignants [...] manquent de précision et de pratique dans les cours [...] car les cours sont très théoriques, sans objectifs clairs et bien définis a u préalable. Ceci est dû à la non consistance de la formation initiale ou pédagogique à l'égard des enseignants qui devrait les préparer au métier d'enseignant* ».

En lisant en profondeur cette étude, nous avons relevé, sur un plan méthodologique, qu'il ne présente pas son outil d'analyse de données. Or en science, l'analyse des données est essentielle pour comprendre les résultats des enquêtes, des sources administratives et des études pilotes, pour obtenir des enseignements sur les lacunes en matière de données, pour concevoir et remanier les enquêtes, pour planifier de nouvelles activités statistiques et pour formuler des objectifs en matière de qualité. Son site d'étude n'est également pas décrit ce qui ne donne pas d'ample information du lieu sur lequel la recherche a été menée. Il ne fait aucune suggestion pour des améliorations quelconques.

Il s'agit ensuite de l'étude de Khurshid (2008) qui a fait dans le même sillage une étude de la relation entre les qualifications professionnelles des enseignants et les performances académiques de leurs élèves au niveau secondaire. Son problème était l'influence de la qualification professionnelle des enseignants sur les performances académiques de leurs élèves. Il émet l'hypothèse selon laquelle il existe une relation entre qualification professionnelle et résultats scolaire des élèves. Pour le vérifier, il a passé un questionnaire afin de « *recueillir les informations de bases sur les qualifications académiques et professionnelles des enseignants* ». (Khurshid, 2008, p.43). Il a analysé les données et aboutit à conclusion selon laquelle la performance des étudiants enseignés par les enseignants non formés avec qualification B. A/ B.SC étaient meilleurs que les étudiants enseignés par des professeurs formés avec une qualification professionnelle comme B. ED et M. ED.

Mais, en le lisant profondément, nous critiquons son introduction qui ne présente que la définition du terme éducation selon une panoplie d'auteurs. Il aurait pu introduire également son travail par la présentation d'une phrase accroche, d'un contexte, des motivations liées au sujet etc. Son mémoire est vide de théories, c'est à dire qu'il ne présente aucune théorie pouvant expliquer le phénomène qu'il décrit dans sa recherche.

2. Formulation et position du problème de l'étude

Un problème de recherche est : un « *écart constaté entre une situation de départ insatisfaisante et une situation d'arrivée désirable* » (Mace, 1999, p. 14). Dans cette optique,

nous allons d'abord présenter la situation satisfaisante et ensuite celle réelle, pratique, insatisfaisante qui a suscité notre curiosité.

Le Cameroun connaît, avant et après la crise économique, un faible niveau de réussite dû à plusieurs phénomènes élucidés ci-dessus. A la suite de ces différents troubles, des orientations furent prises par le gouvernement camerounais pour palier au problème d'échec académique. Un vaste recrutement fut lancé mettant en avant les jeunes docteurs pour résoudre le problème de carence d'enseignants à l'université. En plus, les budgets annuels des universités publiques ont augmenté donnant la latitude à chaque doyen, recteur et chefs de département d'organiser à mieux son espace ou secteur. Il s'agit ici de mettre en place les équipements nécessaires pour la bonne œuvre du processus pédagogique. Entre autres, des conférences sous forme de formation continue sont multipliées. Il s'agit en effet de former continuellement les enseignants afin de garder le niveau toujours on top. En ajout, les inspections pédagogiques suivent leur cours dans le but de s'assurer de la qualité de l'enseignement et d'apporter un regard critique conjoint en vue de l'amélioration de l'action pédagogique. Elle porte sur les actions reliées à l'enseignement, la planification, réalisation, évaluation et à la dispensation des services complémentaires et particuliers.

Se penchant sur le cas des apprenants, dans le souci d'aider chacun d'entre eux à mieux comprendre des notions complexes, le gouvernement a décidé de s'arrimer à la dernière réforme pédagogique notamment l'Approche Par Compétence (APC) qui facilitent l'apprentissage et l'insertion sociale.

Depuis 1960 jusqu'à la réforme, si l'on juge d'après la moyenne des taux de réussite enregistré en 1995/96 des étudiants, où on relève 48% de réussite à Dschang, 48% à Yaoundé I et 70% à Buea, une amélioration est visible comparée aux années 91/92 où l'université de Yaoundé I ne présentait que 30% de réussite. (Njeuma et al 2018). Par contre, si l'on juge d'après la moyenne des taux de réussite enregistrée les cinq dernières années, le centre de calcul et les données du secrétariat du département d'allemand de l'université de Yaoundé I prouvent que le taux de réussite des étudiants d'allemand aux examens a considérablement baissé.

S'appuyant sur les procès-verbaux donnés par le département d'allemand, on constate que l'année 2017-2018 est la plus mauvaise durant les 5 dernières années avec un taux de réussite de 42,35%. L'année suivante, le département enregistre un taux de réussite de 46,16% au même niveau et 2019-2020 se solde par un pourcentage de réussite de 49,40%. Cet échec ne concerne pas que la première année en particulier, mais tout le premier cycle allemand en général. Les statistiques nous présentent au niveau 2 un fort taux de redoublement durant

l'année académique 2019-2020 estimé à 55%. Par ailleurs, le niveau licence n'en reste pas épargné surtout les étudiants avec pour spécialité « littérature ».

C'est cet écart entre le taux de réussite escompté et le taux de réussite attendu qui est notre problème d'étude. Il s'agit de la baisse du niveau académique des étudiants.

3. Problématique spécifique de l'étude

La problématique spécifique d'une étude est l'étude diagnostique du problème de recherche. Il s'agit donc pour nous de chercher à déceler les causes profondes de ce problème en relevant ses conséquences, ses manifestations à la lumière de la littérature écrite s'y rapportant.

Raymond (1968), dans une étude sur les déterminants de la qualité de l'éducation, démontre que parmi les facteurs qui influencent significativement sur les rendements des apprenants la formation et l'expérience professionnelle en sont au cœur. Autrement dit, la formation et l'expérience professionnelle accroissent les performances de l'enseignant et le rendent qualifié. Il s'agit en effet des connaissances ou savoirs qu'acquière les enseignants durant leur formation aussi bien initiale que continue. A travers la formation continue, <https://www.unige.ch> consulté le 15 janvier 2021 à 21h 15 nous dit que on se parle d'autres choses ; de la vie ; du travail, de son évolution etc.

De plus, la motivation est parmi les causes profondes du problème soulevé dans l'étude. C'est à juste titre que (Viau, 2009, p.134 cité par Lardy et al 2015) pensait qu'elle « *est un construit théorique regroupant différentes dispositions psychologiques censées diriger et dynamiser le comportement [...] qui se manifeste par l'engagement cognitif et la persévérance des individus face aux tâches demandées* »

La littérature révèle que le sentiment d'auto-efficacité ou sentiment d'efficacité personnelle impacte de manière considérable sur la performance universitaire. C'est à juste titre que Bandura (2007, p.12) cité par Lardy et al (2015) le définit comme « *la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités* ». Selon Joët, Usher et Bressoux (2011) plusieurs sources émanent de celle-ci tel « *l'expérience active de maîtrise* », « *les expériences vicariantes* » où l'étudiant se compare avec l'autre. « *Cette comparaison normative va permettre de se persuader de sa capacité à réussir telle ou telle tâche* ». Lardy et al (idem). « *La persuasion verbale* » par des personnes significatives à l'instar des parents, enseignants, pairs, « *Les états psychologiques et*

émotionnels ». Le stress, l'anxiété, les pensées désagréables constituent une cause suffisante pour la variabilité du taux de réussite des étudiants.

Le milieu familial, l'environnement académique et le passé scolaire sont des causes à ne pas négliger. La famille représente le premier modèle comportemental et la première institution éducative de l'enfant. Quand celui-ci débute à l'école, les parents continuent l'éducation en famille et, en même temps, sentent le besoin de collaboration avec l'école. Quand les deux milieux éducatifs se complètent et se soutiennent, ils peuvent assurer, dans une grande mesure, une bonne intégration de l'enfant dans l'activité scolaire. Selon Beiser (1995), la perte de la cellule familiale élargie, la dépression maternelle et l'instabilité familiale générale entraîne, souvent, une vulnérabilité accrue chez les enfants des réfugiés et des immigrants. Ceux-ci contribuent aussi, à créer un niveau de rendement scolaire plus faible et un taux de délinquance plus élevé. Chaque étudiant est marqué par des expériences académiques antérieures et par le milieu auquel il appartient. Les catégories sociales du père, de la mère, et leurs niveaux de diplômes en tant que marqueurs du milieu socio-économique et culturel d'origine, peuvent influencer la réussite, notamment par l'apport de ressources financières, culturelles ou par la familiarité aux études supérieures » (Lardy et al, 2015)

Un autre facteur pouvant conduire à la réussite ou à l'échec scolaire est la relation professeur/étudiant. Certains enseignants montrent plus d'intérêt à certains étudiants qu'à d'autres : l'effet de pygmalion. L'effet de stéréotypie est également un facteur à relever. En effet, l'enseignant se laisse envahir par l'image qu'il s'est construit de l'étudiant. Celle-ci peut être influencée par des éléments comme la relation (bonne ou mauvaise) qu'il peut entretenir avec certains étudiants. De plus, l'étudiant peut avoir une influence aussi bien positive que négative vis-à-vis de l'enseignant. Autrement dit, un apprenant bien habillé, bon orateur, ayant une belle écriture, répondant toujours aux questions en classe, attire toujours l'attention des enseignants : Il s'agit de l'effet de halo.

Le style de l'enseignement peut être un autre facteur. Certains enseignants préfèrent un style ouvert à l'innovation, centré sur l'élève, amical, permissif, qui encourage l'indépendance. Par contre, certains optent pour le magistro-centrisme, avec un niveau élevé d'exigence, qui exige un style concret et une manière directe de communication.

D'autres auteurs pensent que le problème se manifeste par des troubles spécifiques des apprentissages dont la dyslexie (Trouble spécifique durable d'analyse et de reconnaissance des mots écrits , ce qui entraîne une difficulté d'apprentissage de la lecture et de l'orthographe), la dysphasie (Trouble spécifique grave du langage oral), la dyscalculie (trouble spécifique qui

affecte les activités logico-mathématiques), la dysgraphie(Trouble persistant dans la réalisation, des gestes graphiques), la dyspraxie(trouble de l'exécution des gestes, l'habillage, le dessin etc.) . Par ailleurs, les troubles sévères du développement de l'enfant tel l'autisme, les troubles des fonctions cognitives tels les troubles de mémoire, de perception et de résolution des problèmes comme les surdoués, les troubles de l'anxiété, les phobies, les troubles sensoriels, visuels, auditifs, les troubles de sommeil contribuent à l'échec scolaire. Une étude met en exergue qu'une alimentation insuffisante, notamment au petit déjeuner, ont un impact négatif sur les résultats scolaires.

Enfin, plusieurs auteurs pensent que les conséquences peuvent être de divers ordres. Sur le plan psychologique, l'échec scolaire retentit sur l'équilibre de l'enfant et peut entraîner une dépression. L'estime de soi est touchée avec une image personnelle assez négative. Sur le plan social, on constate l'abandon scolaire sans qualification ou diplôme

Le diagnostic met à nu une panoplie de causes à l'échec universitaire. Boutin et Daneau (2004) estime qu'il existe des facteurs d'ordre physiques (corps humain et son fonctionnement en termes d'âge, santé, condition de vie), psychologiques, scolaires, social, affectif et intellectuel ce qui suscite une virulente polémique chez les éducationnistes. La discussion est embarrassante et les positions sont tranchées. C'est cet embarras qui nous pousse à nous poser des interrogations qui sont autant de questions de recherche.

4. Question de l'étude

La question de recherche étant le fil conducteur de l'étude, découle des représentations des acteurs de terrain. Il s'agit de la question principale qui s'opérationnalise à travers des questions secondaires.

4.1. Question principale de l'étude

La question principale de notre étude est libellée comme suit :

Quel rapport existe-t-il entre les pratiques pédagogiques et l'échec académique des étudiants de première année du département d'allemand de l'université de Yaoundé I ?

4.2. Questions spécifiques de recherche

De la question qui fonde la base de notre étude, il en ressort trois questions de recherche spécifique :

Question N° 1 : Quel lien existe-t-il entre la participation active et à l'échec académique des étudiants de première année du département d'allemand de l'université de Yaoundé I et les pratiques enseignantes universitaires ?

Question N° 2 : Quel rapport existe-t-il entre les pratiques coopératives et l'échec académique des étudiants de première année du département d'allemand de l'université de Yaoundé I ?

Question N° 3 : Quelle relation existe-t-il entre les pratiques proactives et l'échec académique des étudiants de première année du département d'allemand de l'université de Yaoundé I ?

5. Objectif de l'étude

L'objectif d'une recherche est le but scientifique que le chercheur veut atteindre et les moyens dont il dispose pour le faire. Trembley (1968). Dans le cadre de notre étude, nous distinguons l'objectif principal et des objectifs spécifiques.

5.1. Objectif principal de l'étude

L'objectif principal de notre étude est de vérifier l'existence et la pertinence d'un lien de dépendance entre les pratiques pédagogiques et l'échec académique des étudiants de première année de l'année académique 2017-2018 du département d'allemand de l'université de Yaoundé I.

5.2. Objectifs spécifiques de l'étude

Objectif spécifique 1 : Il s'agit d'examiner empiriquement le lien de cause à effet entre la participation active et l'échec académique des étudiants de première année du département d'allemand de l'université de Yaoundé I.

Objectif spécifique 2 : Il s'agit d'examiner empiriquement le lien de cause à effet entre la pratique coopérative et l'échec académique des étudiants de première année du département d'allemand de l'université de Yaoundé I.

Objectif spécifique 3 : Il s'agit d'examiner empiriquement le lien de cause à effet entre les pratiques proactives et l'échec académique des étudiants de première année du département d'allemand de l'université de Yaoundé I.

6. Intérêt de l'étude

Aucun travail ne peut être entrepris sans qu'on ait un intérêt sur la chose, objet de recherche. Considérant la nécessité et l'opportunité que revêt la matière traitée, il nous a paru impérieux d'aborder d'une part, l'intérêt pratique, théorique et d'autre part, l'intérêt pédagogique de cette étude.

6.1. Intérêt pratique

A travers une étude comparative, ce présent travail présentera l'impact des pratiques enseignantes sur la réussite académique des étudiants. Celle-ci vise concrètement à

l'amélioration des performances des enseignants d'université pour de rendement académiques des étudiants plus alléchants.

6.2. Intérêt théorique

Une théorie se définit selon Willen (1996) comme une « *manière de concevoir et de percevoir les faits et d'organiser leur représentation* » Cette étude vise l'élargissement du rapport entre l'enseignant et ses apprenants..

6.3. Intérêt pédagogique

Une bonne formation des enseignants apporte des gains positifs quant à la qualité de leur performance et l'apprentissage des élèves ce qui implique de bons rendements de étudiants car lors du processus enseignement/ apprentissage, un enseignement de qualité en rapport avec la maîtrise des savoirs, les méthodes pédagogiques, les modalités d'évaluation et la culture générale de l'enseignant sont inéluctablement des aspects positifs sur le rendement des apprenants.

7. Délimitation de l'étude

La délimitation d'une étude consiste à circonscrire le champ sur lequel se déroule l'étude, indique la période de son déroulement, son espace, son site. Il s'agit de la délimitation temporelle, théorique, thématique et spatiale.

7.1. Délimitation géographique ou spatiale

Notre étude s'est limitée au Cameroun Région du centre département du Mfoundi. De manière précise, nous nous sommes intéressés au département d'allemand à l'université de Yaoundé 1.

7.2. Délimitation temporelle

L'étude a débuté le 11 mars 2021 par la validation de notre titre. Elle s'est achevée le 01 mars 2022 par le dépôt de nos documents auprès des autorités universitaires compétentes. Elle aurait duré un an.

7.3. Délimitation thématique

Notre étude s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation, domaine du curricula et de l'évaluation. De manière précise, cette étude concerne la spécialité du développeur et évaluateur du curriculum puisque cette étude consiste à évaluer les pratiques pédagogiques qui sont des composantes du curriculum.

7.4. Délimitation théorique

Au plan théorique, cette étude, et en relief certaines théories sur les résultantes de l'échec académique. Nous pouvons citer la théorie psychologique et la théorie sociale

Dans ce présent chapitre, il a été question de présenter la problématique générale de notre étude qui est celle de l'échec académique des étudiants. Pour percevoir cette problématique, un contexte d'étude portant sur la réforme universitaire au Cameroun de 1993 a été présenté. Ce contexte nous a permis ensuite de poser et formuler notre problème d'étude ainsi que notre problématique spécifique, les questions de recherche, les objectifs, les intérêts et la délimitation de l'étude.

CHAPITRE 2 : REVUE CRITIQUE DE LA LITTÉRATURE ET CADRE THÉORIQUE

Dans la vision progressive de notre travail de recherche, il nous paraît judicieux de faire une revue des travaux antérieurs ayant contribué à la production des savoirs scientifiques relatifs à notre sujet d'étude. Pour ce faire, nous allons tout d'abord ressortir une définition des concepts tournant autour du titre et du problème d'étude, ensuite recenser les écrits des scientifiques ayant produits des livres autour du problème d'étude et enfin ressortir le cadre théorique.

1. Définition des concepts

1.1. Pratiques pédagogiques

Pour une meilleure appréhension du terme ci-dessus, il serait judicieux pour nous de la définir en expliquant chaque mot de façon isolé d'une part et regrouper les deux définitions pour en faire une d'autre part. Toutefois, il est important de noter qu'il n'existe pas une définition univoque de la notion de pratique, mais plusieurs définitions selon les disciplines, les champs théoriques et les problématiques.

Pour Clanet (2001), la pratique est le fruit d'une interactivité entre des dimensions relevant des situations, des sujets et des processus. Bru (2006) complète cette définition en disant que lorsqu'elle est qualifiée de pédagogique, la pratique consiste à mettre en place un certain nombre de conditions cognitives, matérielles, relationnelles, temporelles auxquels les élèves sont confrontés.

Durant (1996) définit la pratique en utilisant la théorie de l'activité. Pour lui, activité désigne ce qu'est un agent pour réaliser une tâche.

Pour Altet (2002), la pratique n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions mais aussi des procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix et les prises de décision.

Certains chercheurs comme Barbier (2000) définissent la pratique non pas comme une manière de faire d'une personne mais plutôt comme un processus de transformation d'une réalité en une autre réalité, requérant l'intervention d'un opérateur humain. Il s'intéresse aux processus d'accompagnement d'une pratique qu'il désigne par « *procès de conduite* » qui comporte les « *gestes mentaux* » et les « *phénomènes représentationnels* » et par « *procès actifs* » qui comporte le « *phénomènes indissociablement liés à l'image de soi, individuelle ou collective* »

Blanchard-Laville (2002), dans une approche clinique, s'appuie sur le modèle de Chevallard. Pour elle, la pratique « *c'est la posture* », c'est-à-dire la façon d'investir la tâche, de se relier aux différents objets que sont les élèves, le savoir, l'institution ; qui _détermine la pratique.

Nous retenons de toutes ces définitions le fait qu'elles évoquent ce que font des individus et comment ils le font. Cependant, nous adoptons la définition de Sensevy et Mercier (2007) qui reste la plus fonctionnelle. Dans une approche comparatiste en didactique ; ces auteurs définissent la pratique en utilisant la notion d'action didactique ; c'est-à-dire ce que les individus font des lieux où l'on enseigne et où l'on apprend.

Généralement le terme pratique pédagogique fait objet d'un amalgame avec d'autres locutions tels méthodes pédagogiques ou modèles pédagogiques. Pour Morandi et La Borderie (1998), le model pédagogique est le « *principe conducteur* » d'une activité et les méthodes sont leur « *mode de réalisation* ». Le sens que la pratique pédagogique peut assumer varie, c'est-à-dire qu'il se compose de plusieurs choses qui changent.

Barco (1996) souligne que par pratique pédagogique, on comprend une pratique qui a lieu dans la classe scolaire en fonction de l'enseignement et l'apprentissage d'une certaine connaissance. On se réfère donc à un ensemble d'activités et de relations entre des éducateurs et des élèves en fonction d'un certain savoir.

Pour Bru, on ne saurait concevoir implicitement ou pas la pratique comme l'application d'une méthode. Il soutient son idée en s'interrogeant sur :

- La fidélité de l'application : dans sa pratique, l'enseignant adapte la méthode adoptée voire utilise plusieurs méthodes
- La stabilité des procédures d'enseignement : une pratique évolue dans le temps et en fonction des circonstances.
- L'organisation méthodique de la pratique : résumer pratique à méthode revient à considérer que la pratique fait l'objet d'une organisation planifiée et méthodique de la part de l'enseignant ; ce qui ne s'observe pas dans les faits, où en situation d'interactions, la pratique est aussi la résultante de bricolage et d'ajustements.
- L'uni finalité de la pratique : Si elle a pour but de réaliser les activités finalisées, les finalités sont multiples. Alors, la notion de méthode renvoie à la mise en œuvre de moyens organisés dans le but de produire la meilleure réussite de tous les élèves dans leurs apprentissages. Les différentes finalités qui situent les pratiques enseignantes sont entre autres le maintien de l'ordre dans la classe, l'obtention de la participation des apprenants, les limites de chaque enseignant face à la charge de travail, les contraintes matérielles, temporelles, institutionnelles et sociales.

Il existe plusieurs types de pratiques pédagogiques. On cite entre autres :

- Les pratiques de préparation d'un cours
- Les pratiques de présentation d'un cours (orale, audio-visuelle, multimédia)
- Pratiques d'organisation matérielle de la classe
- Pratiques de maintien de l'ordre de la classe
- Pratiques d'encadrements des travaux des apprenants
- Pratiques de travail en équipe pédagogique
- La gestion didactique. Elle consiste à centrer l'enseignement sur le contenu d'enseignement, sur les tâches et les activités données aux élèves. L'enseignant doit s'assurer que 'apprenant ai compris les objectifs d'apprentissages visés. Ils réagissent immédiatement aux réponses d'apprentissage et aux interventions des apprenants ; mettent en place des activités d'apprentissage de telle façon qu'il y ait une grande continuité dans leur organisation didactique. Les professeurs doivent s'assurer à achever le curriculum afin que le programme d'enseignement au cours de l'année scolaire soit vu dans sa totalité.
- La gestion pédagogique. Ici, l'enseignant maintient une ambiance à la fois organisée et agréable, positive et chaleureuse. Ils animent la classe en veillant à ne pas monopoliser la parole, souvent sous la forme d'un cours dialogué. Alor, de nombreuses questions sont posés et des feedbacks positifs caractérisent les interactions verbales au sein de la classe ou l'amphi théâtre. Les enseignants développent un système de règles qu'ils font respecter d'une façon conséquente et permettant aux élèves de prendre des décisions concernant leurs besoin personnels et méthodologiques sans qu'ils aient à obtenir l'approbation incessante de l'enseignant.
- Pratiques d'évaluation. Le professeur supervise continuellement les travaux individuels et collectifs des apprenants. Il émet des commentaires et réagit au déroulement du travail. Il modifie le rythme des activités d'enseignements, le niveau taxonomique ou les exigences préalablement avancées. Il démontre plus d'encouragement (renforcements positifs) et moins de remontrances (renforcements négatifs) de façon générale. L'évaluation formative ne sert à cet effet pas de sanction ou de contrôle uniquement mais comme élément de régulation de l'enseignement et de l'apprentissage.

« La pratique pédagogique est l'union de la théorie et de la pratique dans l'exercice de l'enseignement et de l'appréhension de la connaissance dans l'action pédagogique. Ces pratiques impliquent d'être au courant de l'ensemble du processus éducatif et des outils utilisés par les enseignants pour y parvenir ». (Patricia Amorim, 2021, p.118). Elle recouvre deux

dimensions : pédagogiques et didactiques. Par ailleurs, Robert et Rogalski (2002) évoquent par contre plusieurs composantes des pratiques enseignantes telles les composantes cognitives et médiatives qui correspondent aux analyses réalisées en classe (choix des énoncés et gestion de la classe), la composante sociale liée à l'établissement ; la composante institutionnelle (les programmes et instructions officielles) enfin la composante personnelle (liée à la formation et au parcours de l'enseignant).

En effet, compte tenu du fait que la classe est comme un système et que son fonctionnement influence l'apprentissage, il serait judicieux de parler plutôt que de pratiques d'enseignements ou pratiques enseignantes, de pratiques de classe. Cette dernière serait donc une action conjointe du professeur et des élèves qui contribuent ensemble à l'élaboration du savoir dans la classe et à son apprentissage par les apprenants.

1.2. Pratiques enseignantes

Il n'existe pas une définition univoque de la notion de pratique enseignante mais plusieurs définitions selon les champs théoriques de référence utilisés, selon les problématiques et les visées de recherche.

Les pratiques enseignantes désignent d'abord ce que font les enseignants dans la classe lorsqu'ils sont en présence des élèves. Mais si la notion de pratiques enseignantes comprend les pratiques d'enseignement-apprentissage dans la classe, elle ne s'y réduit pas. L'enseignant a d'autres pratiques que le face à face pédagogique, on peut citer : les pratiques de préparation d'un cours, les pratiques de présentation d'un cours (orale, audio-visuelle, multimédia), les pratiques d'organisation matérielle de la classe, les pratiques de maintien de l'ordre dans la classe, les pratiques d'encadrement des travaux.

Selon Masselot et Robert (2012), la pratique enseignante se définit d'une part par son but, c'est-à-dire une action humaine menant à l'apprentissage des élèves. C'est ça que le triangle pédagogique permet de conceptualiser et elle se définit d'autre part à partir des contraintes incontournables qui régissent le métier enseignant. Ces contraintes font intervenir des déterminants extérieurs à la classe : institutionnels, sociaux et personnels. Cette double vision permet d'avoir un regard à la fois sur l'apprenant et l'enseignant. Les pratiques enseignantes sont conceptualisées en différentes composantes selon si elles sont internes ou externe à la classe. Les composantes internes à la classe sont la composante cognitive et médiative. Les composantes externes sont constituées de composante personnelle, institutionnelle et sociale.

Les composantes internes concernent la réflexion de l'enseignant quant à l'apprentissage de l'apprenant relève de la composante cognitive. Ici, l'enseignant fait le choix des contenus et précise la façon de les présenter. Le choix de la méthode pédagogique se situe donc à ce niveau. En résumé, cette composante de la pratique enseignante et tout ce qui intervient lorsque l'enseignant prépare sa situation d'enseignement en vue de la transposer en salle de classe. Par ailleurs, l'interaction entre enseignant et apprenant relève de la composante médiative : discours, improvisation etc.

Chevallard (1999) considère que la pratique enseignante se caractérise par le rapport personnel d'un individu (X) à un objet (O). Toute activité humaine consiste à accomplir une tâche (T) d'un certain type au moyen d'une certaine technique, justifiée par une technologie à son tour justifiable par une théorie. Pour lui, toute pratique se laisse analyser par un système de tâches, c'est-à-dire l'activité bien circonscrite qui se coupe dans le flux de ma pratique.

Altet (2002) définit la pratique enseignante comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. Pour elle, la notion recouvre bien les deux dimensions pédagogiques et didactiques dont il s'agit de comprendre l'articulation fonctionnelle et la cohérence.

Bru (1991 ; 2001) évoque le caractère organisationnel des pratiques. Pour lui, les pratiques enseignantes, si elles sont des objets complexes, n'évoluent pas de façon chaotique. On peut repérer des invariances à partir de l'étude des stabilisations intra-individuelles et interindividuelles de ces pratiques. Tenter de décrire et d'expliquer les pratiques des enseignants en contexte consiste à étudier les organisateurs de ces pratiques.

En définitive, la pratique enseignante est la manière singulière d'une personne, sa façon effective, sa compétence propre d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. C'est à la fois l'ensemble des comportements, actes observables, actions, réactions, interaction comportant des procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne. « *C'est encore une activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel. C'est une pratique sociale qui se traduit par la mise en œuvre des actes à la fois contraints et choisis d'une personne* ». (Altet, 2003, p. 7)

C'est l'union de la théorie et de la pratique dans l'exercice de l'enseignement et de l'appréhension de la connaissance dans l'action pédagogique. Ces pratiques impliquent d'être au courant de l'ensemble du processus éducatif et des outils utilisés par les enseignants. Elle

implique la réflexion des enseignants sur leurs connaissances et leur devoir pour le développement d'une bonne pratique pédagogique.

1.3. Gestion de classe

Gestion vient du latin « gerere » qui signifie exécuter, accomplir. La gestion de la classe consiste en un ensemble de règles et de dispositifs mis en place pour créer et maintenir un environnement ordonné favorable à l'enseignement ainsi qu'à l'apprentissage (Doyle, 1986).

C'est « l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés qu'effectuent les enseignants pour établir et maintenir un bon climat de travail et un environnement favorable à l'apprentissage » (Nault et Fijalkoz, 1999, p. 451)

C'est l'ensemble des actions (éclaircir, contrôler, stimuler, respecter) par lesquels l'enseignant aménage l'environnement éducatif. Dans une classe, chaque action que l'enseignant pose a des répercussions positives ou négatives sur le climat de classe et sur les apprenants. Il faut ainsi établir la différence entre conduite de classe, préparation de classe ; discipline de classe. Comme exemple de gestion de classe on peut citer : passer les consignes de travail, repérer les meilleurs types de regroupement, répondre aux attentes des apprenants, observer les pertes de temps réel d'apprentissage.

En effet, les préoccupations pour la gestion de la classe ne datent pas d'hier. À tout prendre, on pourrait même les faire remonter jusqu'au XVII^e siècle. En effet, à cette époque, les traités de pédagogie étaient littéralement truffés de consignes à propos de ce qu'on nommait alors la discipline. On considère l'enseignement comme l'ensemble des actions que l'enseignant met en œuvre dans le cadre de ses fonctions d'instruction et d'éducation d'un groupe dans le contexte scolaire. À ce sujet, Doyle (1986) parle de deux tâches majeures que l'enseignant exécute dans la classe. La première renvoie à l'enseignement des contenus, couvrir le programme, s'assurer que les divers éléments sont maîtrisés, donner le goût de l'étude des diverses matières, etc. La seconde concerne les fonctions de gestion de la classe : l'enseignant doit organiser ses groupes, établir des règles et procédures, réagir aux comportements inacceptables, enchaîner les activités, etc. Ce sont là deux dimensions fondamentales de l'enseignement, ou le double agenda de l'enseignant (Leinhart, 1990 ; Shulman, 1986), qui constituent le cœur de la vie de la classe (Shulman, 1986).

« Deux types d'agenda sont suivis, deux types de curriculum sont négociés. Un premier agenda relève des caractéristiques organisationnelles, interactives et sociales et porte sur la gestion de la vie en classe ; il est quelquefois doublé d'un curriculum caché [...]. Le second agenda relève de la transmission de la matière,

de l'organisation des activités d'apprentissage et renvoie plutôt au curriculum manifeste. Les contenus de ces deux types d'agenda, la forme pédagogique qu'ils adoptent dans leur transmission, sont au cœur de l'activité éducative parce qu'ils définissent les finalités même de l'école » (Shulman, 1986, p. 8).

Carter et Doyle (1987) signalent cependant que, pour la plupart des enseignants, la gestion des apprentissages prend souvent l'allure d'un épiphénomène dans la classe tellement les contraintes de gestion de classe sont centrales. Dans la même foulée, Doyle (1986) a critiqué la conception trop étroite des processus d'enseignements dans la classe (expliquer, faire exercer, renforcer, etc.) telle qu'elle apparaît dans les recherches sur l'efficacité de l'enseignement. Ces processus se limitent à l'enseignement de la matière et ne prennent pas suffisamment en compte la somme totale des actions que les enseignants réalisent dans la classe. Cette façon de poser le problème a eu pour effet de donner aux fonctions de gestion de la classe un rôle périphérique. Or, au contraire, tout laisse penser que la gestion de la classe doit être considérée comme une fonction centrale de l'enseignement.

« Une partie de la tâche de préparation en vue d'une gestion efficace de la classe est aussi une préparation en vue de l'enseignement efficace de la matière. C'est ce qu'ont démontré les études sur la gestion de la classe conduites par Kounin et ses collègues qui révèlent que les différences importantes entre les enseignants qui ont du succès et ceux qui n'en ont pas en gestion de classe ne résident pas dans leur réponse aux élèves turbulents. En effet, les différences renvoient plutôt à la planification et à la préparation de la matière et aux techniques de gestion de la classe que les enseignants emploient pour prévenir l'inattention et les dérangements ; cette façon de faire s'oppose à la méthode coercitive, laquelle consiste à réagir après que les problèmes soient survenus » (Brophy et Putnam, 1979 p. 189).

En ce sens, Kounin, cité par Bennett (1978), a développé une série de concepts qui manifestent très bien l'étroite parenté entre ce que l'enseignant fait en regard de l'enseignement des contenus et ses comportements relatifs à la gestion de la classe :

« Les comportements les plus saillants des enseignants pour maintenir l'implication dans des situations d'enseignement en classe étaient la vigilance (une conscience du contrôle des événements dans la classe, peu importe l'activité qui est en cours); les transitions harmonieuses (les comportements d'un enseignant qui visent à maintenir un déroulement fluide des activités en classe, particulièrement au

moment des transitions); le momentum (les des élèves inattentifs) et le chevauchement (l'habileté à composer avec deux, activités ou plus en même temps). Dans les situations de travail de groupes, les comportements mentionnés ci-dessus sont encore reliés à l'implication au travail, mais le lien le plus fort qu'on a trouvé est la variété et le défi » [donner aux élèves des tâches variées à faire] » (Bennett, 1978, p. 138).

Si la gestion de classe est une fonction centrale de l'enseignement, il n'en demeure pas moins que tous les procédés utilisés ne s'équivalent pas nécessairement. En effet, certaines pratiques de gestion de classe sont associées à un plus grand effet de l'enseignant pour favoriser les apprentissages et le bien-être des élèves ; d'autres, au contraire, peuvent entraîner des effets pervers qui nuisent au bon fonctionnement de la classe et à la réussite des apprenants.

L'ordre est nécessaire à l'apprentissage et à la réussite scolaire, mais il n'en constitue pas pour autant la garantie absolue. En effet, il est possible qu'à l'intérieur d'une classe ordonnée, des élèves ne s'impliquent pas pleinement dans l'activité au programme sans toutefois qu'ils perturbent le programme d'action par la création d'un vecteur concurrent. Ce que Doyle (idem) appelle le non-engagement passif ne pose aucun problème au maintien de l'ordre, mais il faut s'interroger quant à ses répercussions sur l'apprentissage des apprenants. Elle prend ainsi corps suivant des étapes précises :

- La planification de la gestion de la classe

Doyle (1990) présente la gestion de la classe comme une activité fondamentalement cognitive fondée sur l'anticipation par les enseignants de la trajectoire probable des événements de la classe et sur leur connaissance des conséquences de ces mêmes événements sur les situations d'apprentissage. Le travail qui consiste à planifier la gestion de la classe débute avec le travail de préparation avant le début de l'année scolaire, mais aussi par l'implantation et la communication de règles, de procédures, de relations et d'attentes vis-à-vis les élèves au tout début de l'année (Brophy, 1983). Les premières semaines de l'année scolaire sont donc particulièrement importantes et peut-être cela témoigne-t-il de la place centrale de l'anticipation et de la prévention des troubles dans le processus de gestion de la classe (Evertson, 1989). Clark et Dunn (1991) sont d'avis que l'ensemble de ce travail s'effectue de façon plus efficace si les enseignants sont familiers avec la matière qu'ils enseignent, s'ils connaissent ceux à qui ils vont l'enseigner et s'ils savent à quel moment prendre le contrôle ou le leadership de la classe. Il ressort cependant qu'en l'absence d'informations valables sur ces sujets, les enseignants guident

leurs décisions sur leurs croyances à propos de l'éducation et de l'enseignement (Shavelson et Stern, 1981). Cela dit, les enseignants déploient beaucoup d'énergie en début d'année pour mieux connaître leurs élèves et ainsi se faire un jugement sur eux.

Le processus de planification de la gestion de la classe se caractérise par la prise d'un ensemble de décisions concernant la sélection, l'organisation et la mise en séquence de routines d'activités, de routines d'intervention, de routines de supervision et de routines d'exécution (Roy, 1991). Les routines consistent en l'automatisation d'une série de procédures visant le contrôle et la coordination de séquences de comportements applicables à des situations spécifiques. Elles ont pour effet de réduire la quantité d'indices à traiter simultanément par les enseignants ; de diminuer le nombre de décisions à prendre pendant l'intervention ; d'augmenter la stabilité des activités ; d'accroître la disponibilité des enseignants devant les réactions des élèves ; de réduire l'anxiété des élèves en rendant les enseignants plus prévisibles.

- La planification des règles et les procédures

En début d'année, il est important que les élèves soient conscients des comportements qui sont attendus d'eux de même que doivent être systématiquement expliquées et pratiquées (Shavelson et Stern, 1981) les règles et les procédures (Evertson, 1989 ; Tomic, 1992). S'il est clair que la structuration de l'environnement physique ressort comme une variable importante pour les enseignants, il est tout aussi essentiel de planifier la manière selon laquelle cet environnement sera utilisé. Ainsi, la planification de la gestion de la classe doit inclure des routines qui prévoient des déplacements fluides dans l'espace et des transitions rapides entre les activités, ceci permettant d'utiliser d'autant plus de temps pour les activités scolaires. Ces routines doivent avoir pour effet de responsabiliser les élèves (Evertson, 1989).

- Les représentations et les attentes de l'enseignant

Au moment d'entreprendre le travail de planification, les enseignants considèrent une variété d'informations à propos des élèves. Ils tiennent compte de leur sexe, de leur participation en classe, de leur concept de soi, de leur degré de compétence sociale, de leur degré d'indépendance, de leur comportement en classe, de leurs habitudes de travail ; ils s'intéressent aussi à leur habileté générale et à leur réussite sur le plan scolaire (Shavelson et Stern, idem). Il ressort également que les croyances des enseignants à propos de la nature de l'intelligence humaine influencent considérablement leurs comportements à l'égard des élèves (Good, 1990). En effet, les maîtres qui perçoivent l'intelligence comme une entité stable ont tendance à classer

les élèves de façon hiérarchique selon la performance attendue de ceux-ci. Cette organisation n'est pas sans conséquence puisqu'un traitement différencié sera accordé en regard des perceptions et attentes forgées à l'endroit des élèves. Pour leur part, les enseignants qui véhiculent une vision dynamique de l'intelligence humaine transmettent l'idée selon laquelle tous les élèves peuvent s'améliorer, que les différences entre les modes d'apprentissage et les résultats sont inévitables et que les élèves peuvent apprendre de ceux qui font preuve d'une certaine habileté.

- L'application des mesures disciplinaires et des sanctions

Des résultats de recherches empiriques rapportés par Doyle (1990) montrent que la fréquence des interventions ayant pour but d'interrompre les problèmes de comportement se situe aux alentours de seize par heure. Les décisions d'intervenir se prennent sur la base de la connaissance de trois facteurs :

- 1) Ce qui cause le problème ; 2) la nature du problème ; 3) le moment d'apparition du problème.

La considération de tous ces éléments, qui s'effectue rapidement, s'appuie sur des indices comportementaux imprécis, ambigus. Pour réduire cette incertitude, les enseignants classent les élèves selon des facteurs tels que leur persistance et leur visibilité au sein de la structure sociale du groupe (Doyle, 1990). Les interventions réussies auprès des élèves tendent à se faire en privé, à l'insu du groupe. Elles sont brèves de sorte qu'elles n'interfèrent pas avec le flot des événements de la classe (Doyle, 1986) ; elles n'invitent pas non plus à des commentaires supplémentaires de la part de l'élève visé ou des autres élèves.

Afin de résoudre les problèmes de comportement, les enseignants efficaces recourent à des signaux non verbaux et non obstruant (gestes, contact direct des yeux, proximité), c'est-à-dire à des moyens qui ne brisent pas le Momentum de l'activité en cours. En ce qui concerne les interventions verbales, il semble que la majorité consiste en de simples réprimandes (Chhh!; Attends!; Arrête!; Non!).

Lorsqu'ils se voient obligés de sévir, les enseignants cherchent généralement à faire accepter la responsabilité de la faute aux élèves concernés. Ils les informent également du comportement acceptable et des conséquences éventuelles qu'entraînerait la reproduction des comportements inadéquats. Ids (1992) est d'avis que les enseignants compétents n'appliquent les punitions qu'en dernier recours. Celles-ci sont de nature modérée (Cruickshank, 1990 ; Doyle, idem). Cela s'explique par le fait que les problèmes de comportement dans les classes

présentent rarement des menaces sérieuses à l'ordre ou à la sécurité (Doyle, 1986.), mais aussi parce que leur efficacité à long terme pour résoudre des violations, même sérieuses, aux règles et à la vie de la classe n'est pas clairement établie. En fait, la majorité des études sur le sujet formulent des contraintes morales et légales à de telles méthodes.

Les enseignants qui obtiennent le plus de succès dans la gestion de leur classe supervisent le déroulement des activités de près et sont capables de reconnaître rapidement, voire d'anticiper, les comportements indésirables susceptibles de se propager à l'ensemble du groupe et de perturber l'ordre établi (Butler, 1987; Tomic 1992; Wang, Haertel et Walberg, 1990). Ils savent prendre des mesures appropriées avant que le désordre n'apparaisse (Doyle, 1986 ; Tomic, idem) et ils disposent de procédures et de techniques variées permettant de contrôler ces situations. Les enseignants qui gèrent bien leur classe appliquent une discipline équitable, cohérente et ferme envers tous les élèves (Griswold, Colton et Hansen, 1985 ; O'Neill, 1988).

- La supervision active de l'accomplissement du travail

Les habiletés de gestion de la classe sont corrélées avec les gains d'apprentissage des élèves non seulement parce qu'elles maximisent l'engagement des élèves dans leurs tâches, mais aussi parce que les bons gestionnaires tendent à être également de bons enseignants et vice versa (Brophy, 1979 ; Doyle, 1990). En outre, certaines études ont montré que les enseignants qui parviennent le mieux à amener leurs élèves à réaliser des gains d'apprentissage mettent l'accent sur la dimension scolaire non seulement dans les questions relatives à l'ensemble de la classe, mais aussi dans leurs interactions individuelles avec chaque élève (Brophy, 1979). En effet, les enseignants qui connaissent le plus de succès semblent ceux qui sont orientés sur la tâche et qui se montrent méthodiques dans le déroulement de la leçon tout en assurant une progression rapide du contenu à apprendre. Il n'y aurait cependant pas de différence entre les bons gestionnaires et les moins bons quant à leur façon de réagir aux mauvais comportements des élèves.

Toutefois, ceux qui démontrent de grandes habiletés de gestion adoptent certaines dispositions préventives permettant de minimiser la fréquence des comportements inadéquats (Brophy, 1983). Parmi celles-ci, notons l'habileté à effectuer plusieurs tâches simultanément (*overlapping*), l'habileté à livrer les leçons de manière à garder l'attention des élèves sur le contenu de la matière (*signal continuity and momentum in lessons*), l'habileté à employer des techniques de présentation et de questionnement susceptibles de garder le groupe en alerte et

engagé (*group alerting and accountability in lessons*), la vigilance à l'égard des nombreux événements qui se produisent.

Le type de travail qui est assigné aux élèves affecte également l'ordre de la classe. Quand le travail scolaire est routinier et familier, le flot de l'activité de la classe est typiquement souple et bien ordonné. Lorsque le travail est organisé à partir d'une approche-problème ou, quand les élèves sont appelés à interpréter les situations et à prendre des décisions pour accomplir les tâches, le flot de l'activité est fréquemment lent et perturbé. Ainsi, la gestion des tâches plus complexes requiert des habiletés de gestion exceptionnelles (Doyle, 1990).

- Le retour sur les règles et procédures

Les récompenses matérielles employées par les enseignants à titre de renforcement positif pour les comportements acceptables ou les réponses correctes, que ce soit des jetons, des étoiles envoyées à la maison ou encore des figurines souriantes affichées dans la classe, contribuent à faire diminuer la fréquence de comportements déviants (Medley, 1977). Cette pratique améliore la présence des élèves en classe, accroît le nombre de réponses correctes et augmente l'engagement des élèves à l'égard des tâches (Bennett, 1978 ; Dunkin et Biddle, 1974). Les élèves que les enseignants perçoivent comme faisant des efforts sont davantage récompensés et moins punis. Ainsi, l'effort perçu semble plus important que l'habileté perçue dans l'attribution de récompenses et de punitions (Clark et Peterson, 1986). Les récompenses matérielles comme celles que nous venons de considérer sont associées à la réussite des élèves dans les niveaux d'enseignement inférieurs. En revanche, au secondaire, les récompenses concrètes semblent avoir peu d'influence sur la réussite et peuvent même produire un effet négatif sur la motivation (Griswold *et al*, 1985).

1.4. Gestion pédagogique et didactique

Pour définir cette notion, nous allons définir tour à tour ce que c'est que la pédagogie, la didactique et s'étayer sur la gestion pédagogique

La pédagogie est une notion couramment abordée dans les écrits des chercheurs en science de l'éducation.

Selon (Durkheim, 1938, p.10), « *la pédagogie est une réflexion appliquée aussi méthodiquement que possible aux choses de l'éducation* »

Elle est une science qui développe et traite les techniques de l'enseignement. Elle propose à l'enseignant des outils pour concevoir, réaliser, évaluer les curricula de formation et d'éducation.

La notion regroupe un grand champ lexical comprenant notamment le terme de pratiques pédagogiques.

La didactique est née à l'origine d'une interrogation sur les spécificités du savoir à enseigner (l'algèbre, la lecture, etc.). La pédagogie, dans la mesure où elle s'intéresse davantage à la relation maître-élève, développe des concepts généraux applicables à toutes les situations d'enseignement-apprentissage, indépendamment des contenus d'enseignement ou des connaissances à faire acquérir. Toutefois, la réflexion pédagogique, si elle ne porte pas directement sur des contenus spécifiques de savoir, elle développe des concepts généraux pour en favoriser l'enseignement-apprentissage.

Outre l'analyse des contenus d'enseignement, la didactique comme la pédagogie prête aussi une attention particulière aux pratiques des enseignants, aux apprentissages tels qu'ils sont vécus et construits par les élèves et à leurs interrelations. Cela revient à dire que chaque élément du triangle didactique constitue un « pôle » de la réflexion du didacticien

- Rapport d'opposition

Pour certains auteurs dont Dieuzaide, la pédagogie et la didactique sont « deux disciplines rivales », mais complémentaires. L'acte éducatif étant divisé en deux blocs : la pédagogie s'occuperait de l'axe Enseignant-Apprenant et la didactique cherche à assurer la transmission optimale des connaissances définies par les objectifs et les contenus propres à chaque discipline. Dans la mesure où elle s'occupe plus spécifiquement de la transmission-acquisition du savoir, la didactique se situerait sur les deux axes (Apprenant-Savoir et Enseignant-Savoir) du triangle didactique. La didactique pourrait, dans ce cas comme l'affirme Labelle, recevoir une définition double :

La pédagogie est la conduite ou l'accompagnement de celui qui s'éduque, ou encore la relation d'éducation établie entre l'éducateur et celui qui s'éduque. L'accent est mis sur les aspects relationnels de l'apprentissage. (...) La didactique concerne l'accès au savoir par celui qui s'éduque ou encore l'activité corrélative d'apprentissage et d'enseignement de celui qui vise à travers son éducation un développement lié à l'exercice de ses facultés intellectuelles. L'accent est mis sur la dimension cognitive de l'activité éducative. Il en ressort que l'activité éducative comporte deux dimensions : la dimension relationnelle (la relation d'éducation qui lie l'éducateur à celui qui s'éduque) et la dimension proprement cognitive (celle qui concerne l'accès au savoir par celui qui s'éduque). La première relève de la pédagogie, la seconde de la didactique.

- Rapport d'inclusion

Plusieurs auteurs, notamment dans le champ de la didactique des langues étrangères, s'accordent à inclure la pédagogie dans la didactique. La première étant, en effet, la composante appliquée de la seconde, comme le soutiennent Dabène, Bailly et Narcy.

Pour Dabène, la didactique des langues étrangères se définit (...) par le va-et-vient permanent entre les réalités du terrain pédagogique (la classe de langue) et les apports de la réflexion théorique dans les domaines scientifiques concernés. Pour Bailly, ce qui caractérise la didactique, c'est ce travail de théorisation auquel se livre l'enseignant, dans lequel il s'agit de s'abstraire de l'immédiateté pédagogique et d'analyser à travers toutes ses composantes l'objet d'enseignement, les buts poursuivis dans l'acte pédagogique, les stratégies utilisées par l'enseignant. Pour sa part, Narcy affirme qu'un pédagogue peut se satisfaire de la simple connaissance des tâches et de l'influence des paramètres les plus marquants. Dès lors, se pose alors la question de savoir si un bon enseignant doit être à la fois pédagogue et didacticien ?

En fait, les deux sont étroitement liés comme le souligne Richterich (2015, p.33) « *La didactique des langues est la discipline qui s'efforce de mieux comprendre comment des actions d'enseignement peuvent engendrer des actions d'apprentissage afin de proposer des moyens favorisant le passage de l'un à l'autre.* ». La didactique des langues a donc une double finalité : « comprendre » les actes d'enseignement en vue de « proposer des moyens » à même de favoriser l'apprentissage, car on enseigne bien quelque chose à quelqu'un pour le lui faire apprendre.

D'après des auteurs comme Filloux et Legendre, la pédagogie recouvre la totalité de l'acte éducatif, y compris les domaines que d'autres réservent à la didactique ou à la psychologie de l'apprentissage : « La finalité de la pédagogie est de déterminer les objectifs et les méthodes (stratégies et techniques) qui caractérisent la transmission sociale ou interindividuelle du savoir ». Selon Filloux, la pédagogie s'occupe du processus d'enseignement-apprentissage dans sa totalité : P = axes Apprenant-Savoir, Enseignant-Savoir et Enseignant-Apprenant. Legendre soutient que la « relation pédagogique » résume les domaines de la didactique, de l'enseignement et de l'apprentissage. Notons, par ailleurs, que les spécialistes de l'Education refusent de prendre en charge la composante « Savoir » de l'acte éducatif pour ne s'en tenir qu'à apprendre à apprendre. Ils renvoient donc la composante savoir aux spécialistes des disciplines.

- Rapport de recouvrement réciproque

Dans un article au titre significatif, « Du ‘‘tout’’ didactique au ‘‘plus’’ didactique », Jean-Pierre Astolfi soutient que la différenciation entre pédagogie et didactique est une « différenciation de postures » plutôt qu’une « délimitation de territoires ». Depuis l’avènement de la didactique, les rapports entre ces deux disciplines sont « *rarement sereins* ». Certains didacticiens dénigrent la pédagogie et les pédagogues en traitant leur approche d’obsolète, de « *peu scientifique* » et de « *trop idéologiquement chargée* ».

Jean-Pierre Astolfi n’est pas de cet avis. La frontière entre la didactique et la pédagogie est plutôt poreuse qu’étanche. En effet, rappelle-t-il, l’histoire récente de l’éducation montre qu’il y a un va-et-vient constant entre les deux disciplines et que, de surcroît, il y a de la didactique dans toute réflexion pédagogique et du pédagogique dans toute réflexion didactique.

Contre le « Tout » pédagogique, Astolfi affirme que la question des contenus n’a jamais été complètement absente des préoccupations des pédagogues. Il cite Louis Not qui affirme, dans son livre *Les pédagogies de la connaissance* (1979) que toutes les pédagogies, même celles dont le souci affiché, n’est pas la référence aux savoirs, ne peuvent pas faire fi de la question des contenus. Cela est d’autant plus évident que le contrat pédagogique, comme le rappelle Janine Filloux, s’établit principalement sur la contrainte scolaire des savoirs.

Philippe Meirieu, en s’interrogeant en 1987 sur la place respective de la didactique et de la pédagogie, conclut ceci :

« À travers les nombreux débats qui opposent la pédagogie centrée sur l’enfant et la didactique centrée sur les savoirs, se réfractent un très vieux problème philosophique en même temps que des oppositions qui sont stériles, parce que l’apprentissage, c’est précisément la recherche, la prospection permanente dans ces deux domaines et l’effort pour les mettre en contact. Il faudrait enfin qu’on arrive à sortir de cette méthode qui consiste toujours à penser sur le mode de variation en sens inverse, à dire que plus je m’intéresse à l’élève, moins je m’intéresse au savoir ou plus je m’intéresse au savoir, moins je m’intéresse à l’élève... » (Meirieu, Ph., 1987, p.15).

Pour Meirieu, didacticien et pédagogue, s’ils ne procèdent pas de la même manière ou n’approchent pas les phénomènes d’enseignement et apprentissage sous le même angle, il n’en demeure pas moins que l’un et l’autre regardent dans la même direction. Meirieu pose qu’une collaboration entre didacticien et pédagogue sera à même de jeter un éclairage nouveau sur la

question essentielle qui les préoccupe à savoir l'apprentissage. Une telle collaboration est plus que souhaitable dans la mesure où elle sera, sans nul doute, profitable pour tous : didacticien, pédagogue, institution scolaire, élèves, etc.

En définitive, on peut donc dire qu'elle organise, structure les définitions, théorèmes, démonstrations en pointant ce qui est essentiel et ce qui est secondaire.

1.5. Pratiques d'évaluation

Au sens étymologique du terme, évaluer vient de « ex-valuere », c'est-à-dire « extraire la valeur de », « faire ressortir la valeur de ».

L'évaluation est une opération qui consiste à faire périodiquement le point sur l'activité ... C'est l'occasion de privilégier, d'examiner les points forts et faibles entre différentes personnes. (Céline Noah & al., 2022)

Selon De Ketele (1989), « évaluer » signifie recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables, et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision.

Les qualités des informations recueillies sont :

- la pertinence, c'est-à-dire que l'on a bien identifié les informations à recueillir ;
- la validité, qui consiste à s'assurer que le dispositif de recueil d'informations garantit que celles-ci sont celles que l'on déclare vouloir recueillir ;
- la fiabilité, qui signifie que les conditions dans lesquelles se déroule le recueil d'informations permettent de recueillir les mêmes informations à un autre endroit, par une autre personne, à un autre moment.

➤ *Les fonctions de l'évaluation*

Comme l'évaluation des ressources, l'évaluation des compétences a une triple fonction :

- orienter l'apprentissage : c'est le cas lorsque, en début d'année scolaire, l'on évalue le degré de maîtrise des compétences de l'année précédente et l'on procède au diagnostic des difficultés pour y remédier, de manière que les nouvelles compétences à acquérir viennent se greffer sur des acquis fiables ; il s'agit d'évaluation diagnostique ;
- réguler l'apprentissage, il s'agit d'évaluer, en cours d'année, les apprentissages en vue de les améliorer ; pour chaque élève, pris individuellement, il s'agit d'évaluer son niveau de maîtrise

des compétences ou de leurs paliers dans le but de remédier à ses difficultés ; il s'agit d'évaluation formative ;

- certifier l'apprentissage : c'est lorsqu'on évalue pour déterminer si l'élève a acquis les compétences nécessaires pour passer au niveau supérieur ; il s'agit de l'évaluation certificative (dans la Pédagogie de l'intégration, on préfère le terme « certificatif », qui précise la fonction de l'évaluation, au terme « sommatif », qui renvoie plutôt à somme des acquis).

Qu'il s'agisse du niveau de l'étudiant ou de la classe ou l'amphi, l'évaluation a les mêmes fonctions).

Dans la littérature, on a souvent tendance à évoquer différents types d'évaluation : évaluation d'orientation, évaluation de régulation, évaluation certificative, évaluation sommative, évaluation en termes d'intégration, évaluation critériée, évaluation normative, évaluation diagnostique, évaluation formative, évaluation formatrice, etc. Ce qui laisse penser que ce sont des évaluations différentes. Il n'en est rien. Une évaluation peut être tout à la fois sommative, certificative et normative, tout comme elle peut être à la fois formative, intégrée et critériée. Il s'agit plutôt de préciser la nature du recueil d'informations. On distingue, à cet égard, trois types de recueil d'informations (Roegiers, 2004)

- Un recueil sommatif qui fait le point sur la somme des acquis de plusieurs apprentissages. L'évaluation est basée sur une somme d'items correspondant à un ensemble d'objectifs. Il s'agit de l'évaluation des ressources.
- Un recueil intégré qui porte sur une compétence, ou un ensemble de compétences. L'évaluation est basée sur la résolution d'une tâche complexe, ou d'un petit nombre de tâches complexes. Il s'agit de l'évaluation des compétences.
- l'apprentissage de l'intégration dans lequel, après une période de six semaines, on confronte l'élève à des situations d'intégration pour l'amener à s'exercer à intégrer ses acquis.

L'évaluation des acquis des élèves doit tenir compte de ces deux catégories d'apprentissages qui feront l'objet d'évaluations distinctes :

- l'évaluation des ressources ;
- l'évaluation des compétences.

Il n'est pas possible de tout évaluer en même temps. L'enseignant évaluera donc les acquis des élèves de différentes manières à différents moments.

➤ Critères et indicateurs

La notion de critère

Le critère est considéré comme une qualité que doit respecter le produit d'une tâche complexe. C'est en quelque sorte un regard que l'on porte sur l'objet évalué. Il constitue donc un point de vue selon lequel on apprécie une production.

Les critères d'évaluation utilisés le plus fréquemment sont :

- *la pertinence*, c'est-à-dire l'adéquation de la production à la situation, notamment à la consigne et aux supports ;
- *l'utilisation correcte des outils de la discipline*, c'est-à-dire les acquis relatifs à la discipline (les ressources) ;
- *la cohérence*, c'est-à-dire le choix adéquat et l'utilisation logique des outils, ainsi que l'unité du sens de la production.

La désignation d'un critère n'est pas toujours uniforme : elle varie en fonction des disciplines. Par exemple le critère de « pertinence » signifie :

- en langue, l'adéquation de la production à l'énoncé ;
- en mathématiques, l'interprétation correcte du problème ;
- en sciences sociales, la correspondance avec ce qui est demandé.

Les critères de perfectionnement sont choisis en fonction des objectifs poursuivis, des valeurs privilégiées.

La notion d'indicateur

Si le critère donne le sens général dans lequel la correction doit s'effectuer, il reste insuffisant pour assurer une correction efficace. En effet, un critère possède un caractère général et abstrait. On ne peut apprécier un critère que de façon globale. Pour mesurer un critère, avec précision, on a recours aux indicateurs. Ceux-ci sont de l'ordre de l'observable en situation, et ont une valeur positive ou négative. Ils précisent un critère, ils permettent d'opérationnaliser un critère.

On peut recourir à deux types d'indicateurs :

- des indicateurs *qualitatifs*, quand il s'agit de préciser une facette du critère, ils reflètent alors soit la présence ou l'absence d'un élément, soit un degré d'une qualité donnée ; utilisés dans

une optique descriptive les indicateurs qualitatifs aident à repérer les sources d'erreur et à y remédier ;

Envisagée dans une optique qualitative, elle fournit au correcteur une liste d'indicateurs qualitatifs. Exemple pour le critère « présentation matérielle » :

- lisibilité de l'écriture (lisible ou non) ;
- absence de taches (présence ou absence) ;
- etc.

L'utilisation des critères dans la correction des productions des apprenants

Le recours aux critères permet d'identifier les forces et les faiblesses d'une production de l'apprenant. Si, dans une évaluation d'orientation ou une évaluation formative, on peut recourir à une appréciation de la maîtrise de chaque critère, il en va autrement lors d'une évaluation certificative, pour laquelle la demande sociale est en général telle qu'il faut attribuer une note chiffrée.

Il y a différentes façons d'utiliser les critères pour la maîtrise d'une compétence

La règle des deux tiers : elle consiste à donner à l'élève une épreuve contenant trois occasions indépendantes d'exercer sa compétence, et donc de vérifier chaque critère. Un critère est alors considéré comme maîtrisé lorsque l'élève réussit au moins 2/3 des occasions qui lui sont proposées. Ce seuil correspond à une maîtrise minimale du critère. La maîtrise maximale correspond, quant à elle, à la réussite de l'ensemble des occasions (3/3). L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration n'exige pas la perfection de la part de l'élève. Elle considère qu'une erreur ne signifie pas la non-maîtrise et l'échec, et que ce n'est que lorsqu'elle se répète que l'on parle de non-maîtrise.

La règle des trois quarts : elle veut que le poids attribué aux critères de perfectionnement dans une épreuve d'évaluation ne dépasse pas 1/4 du poids total, ce qui permet aux critères minimaux d'avoir un poids qui soit au moins de 3/4. Si l'on attribue un poids supérieur aux critères de perfectionnement, on n'aura pas la garantie qu'un élève qui ne maîtrise sont arrêtés dans les outils d'accompagnement, notamment dans les guides d'intégration.

➤ *La correction des copies des étudiants*

Pour standardiser la correction des copies des élèves, il est indispensable d'avoir recours à des grilles de correction.

L'utilisation de la grille de correction

Nous avons vu qu'une grille de correction peut être définie comme un outil d'appréciation d'un critère à travers des indicateurs précis.

En termes pédagogiques, elle constitue un outil d'aide à la correction des productions des élèves, utilisé essentiellement dans deux buts :

- garantir un maximum d'objectivité dans la correction en rendant possible la convergence entre les divers correcteurs, grâce aux indicateurs ; en effet, un correcteur est souvent influencé par une erreur, en rapport avec un critère, ce qui risque de contaminer tout le reste de la correction. L'exemple le plus frappant est donné par ces corrections en mathématiques pour lesquelles on attribue zéro d'office à l'élève si la première partie de la réponse est erronée ;
- apporter un appui aux enseignants débutants, ou à ceux qui veulent (doivent) changer leurs pratiques d'évaluation (outil de formation). Il ne s'agit pas de déresponsabiliser l'enseignant par rapport à la correction qu'il mène, mais de lui fournir des outils pour l'amener à changer son regard sur la production de l'élève.

Une grille de correction peut être envisagée qualitativement ou quantitativement (voir ci-dessus les exemples d'indicateurs qualitatifs et quantitatifs).

Envisagée dans une optique qualitative, elle fournit au correcteur une liste d'indicateurs qualitatifs.

Pour des raisons d'efficacité de la correction, on a toutefois intérêt à construire des grilles de correction ciblées, c'est-à-dire qui se rapportent à chaque situation-problème, surtout lorsque celle-ci n'a pas été élaborée par l'enseignant lui-même.

➤ La notion de remédiation

La remédiation est la mise à niveau des apprentissages, notamment chez les élèves ayant des difficultés dans l'apprentissage. Elle se fonde sur un diagnostic que l'enseignant établit à la vue des résultats de l'évaluation. Ce dernier est amené à concevoir un dispositif pédagogique visant à apporter, a posteriori, des solutions adéquates aux insuffisances et aux lacunes constatées lors de l'apprentissage.

La remédiation peut s'effectuer, dans le cadre de la pédagogie différenciée :

- collectivement, si l'enseignant détecte certaines lacunes communes à la majorité des élèves ;

- en petits groupes, si l'enseignant remarque que certains élèves montrent des difficultés similaires ;
- individuellement, si la nature des difficultés constatées justifie ce choix.

Plusieurs types de remédiation peuvent être combinés. Par exemple, la remédiation peut se faire d'abord collectivement pendant 30 minutes, puis en petits groupes pendant 45 minutes.

Dans le cadre d'une évaluation formative, l'important est d'identifier les erreurs des élèves d'abord à travers les critères non maîtrisés, ensuite à travers les ressources non maîtrisées pour établir un diagnostic pédagogique et ensuite élaborer une stratégie de remédiation susceptible de pallier les difficultés rencontrées par l'étudiant. On peut, également, exploiter les erreurs des étudiants pour anticiper et prévenir des difficultés éventuelles dans les apprentissages futurs.

Ainsi donc, pour toute remédiation efficace, un diagnostic fin de difficultés est une condition incontournable. Le type et la nature de remédiation à retenir sont fonction des sources d'erreurs.

➤ *La notion de référentiel d'évaluation des ressources et des compétences*

Le référentiel d'évaluation des ressources et des compétences est le cadre qui définit les types, les fonctions et les modalités d'évaluation des ressources et des compétences requises au termes d'un niveau scolaire donné ou à la fin d'un cursus de formation.

Le référentiel d'évaluation des ressources et des compétences doit répondre fondamentalement aux nouvelles exigences de la pédagogie de l'intégration, définie comme cadre opérationnel de l'approche par compétences. Il a pour fonctions :

- de concevoir le processus d'évaluation de l'enseignement-apprentissage en termes de ressources et de situations complexes ;
- d'évaluer les écarts entre, d'une part les ressources et les compétences requises, et d'autre part les ressources et les compétences acquises, par niveau scolaire ;
- d'élaborer un dispositif de remédiation, de soutien et de mise à niveau ;
- de faciliter la communication entre l'école et les autres acteurs éducatifs.

➤ Les choix en matière d'évaluation

Les choix à opérer en matière d'évaluation dépendent du type d'évaluation (d'orientation, formative ou certificative), de sa fonction, du traitement et de l'interprétation des informations recueillies, en vue de prendre les décisions respectives.

1- L'évaluation d'orientation (diagnostique et pronostique)

Fonction, moment et visée

L'évaluation d'orientation, qui intervient au début de l'année scolaire, est une étape fondamentale qui permet de déterminer le niveau de maîtrise des acquis (en termes de ressources et de compétences). Elle doit prendre en compte ce qui est essentiel pour les apprentissages ultérieurs des élèves. Une semaine doit être prévue au début de l'année scolaire pour le diagnostic. Par la suite, des stratégies de remédiation doivent être mises en place pour combler les lacunes ou consolider les apprentissages. Aussi est-il important de recourir à divers outils de collecte d'informations (tests, questionnaires, etc.), qui permettent d'identifier les besoins des élèves et d'expliquer les résultats obtenus.

Le recueil d'informations

Deux types de recueil d'informations sont à prendre en considération notamment un recueil intégré (relatif à l'évaluation des compétences de l'année précédente) ; un recueil descriptif (relatif à l'évaluation des ressources de base).

L'interprétation

Pour déterminer le niveau de maîtrise des compétences, l'interprétation des résultats doit être fondée sur une approche critériée (voir ci-dessus le cadre conceptuel). Quant aux ressources, le niveau de maîtrise est défini à la lumière des résultats obtenus.

2. L'évaluation formative

Fonction, moment et visée

Le rôle de l'évaluation n'est pas uniquement de sanctionner les élèves, mais aussi et surtout d'aider ces derniers à se dépasser, à exploiter leurs erreurs et à acquérir progressivement la maîtrise souhaitée des acquis. Partie intégrante du processus d'apprentissage, l'évaluation formative vise la régulation des apprentissages.

Elle intervient, de façon périodique, au cours des apprentissages. Au plan organisationnel, l'année scolaire est découpée en quatre paliers. Chaque palier couvre six

semaines réservées aux apprentissages ponctuels et à l'évaluation des ressources, suivis de deux semaines d'intégration : la première essentiellement pour l'apprentissage de l'intégration, la deuxième essentiellement pour l'évaluation formative et la remédiation.

Le recueil d'informations

Trois types de recueil d'informations sont à prendre en considération :

- un recueil intégré (relatif à l'évaluation des compétences, par le biais de tâches complexes) ;
- un recueil descriptif (relatif à l'évaluation des ressources importantes, c'est-à-dire celles qui constituent le cœur de la compétence) ;
- un recueil sommatif (relatif à l'évaluation globale des ressources).

Ces deux derniers types s'appuient sur des épreuves de type « ressources » (les tests de vérification des connaissances et des savoir-faire, ainsi que des exercices d'application).

L'interprétation

Pour déterminer le niveau de maîtrise des compétences, l'interprétation des résultats doit être fondée sur une approche critériée. Quant aux ressources, la décision est prise à la lumière des résultats obtenus. Les résultats enregistrés appellent les interrogations suivantes : quel apprentissage faut-il reprendre ? Comment les reprendre ? Quelle formule de soutien à adopter (soutien collectif ou individuel) ? S'il est convenu que la maîtrise des compétences est déterminante, il n'en est pas moins vrai que la consolidation des ressources est une mesure tout aussi déterminante pour la maîtrise des compétences et pour les apprentissages ultérieurs. Selon les résultats des élèves, tant au niveau des épreuves « ressources » que des épreuves « situations complexes », un processus de remédiation doit être envisagé, aussi bien sur le plan collectif que sur le plan individuel, en vue de permettre au plus grand nombre d'élèves possible la maîtrise des compétences visées.

3. L'évaluation certificative

Fonction, moment et visée

L'évaluation certificative valide les apprentissages, d'un point de vue institutionnel et social. Dans les années paires, elle intervient surtout au terme de l'année scolaire, à travers une épreuve normalisée, au niveau de l'établissement ou au niveau de la province. Elle intervient partiellement aussi lors des 3e et 4e paliers de compétence. Elle permet de prendre des décisions quant au passage en classe supérieure, à l'octroi d'un certificat ou d'un diplôme de fin d'études.

Les principes suivants doivent guider le processus d'évaluation :

- élaborer des modalités d'évaluation et de certification en adéquation, à la fois, avec les principes fondateurs du système actuel des examens certificatifs et avec les impératifs de la pédagogie de l'intégration (PI) ;
- assurer la cohérence du système d'évaluation et de certification par rapport aux implications de la PI ;
- introduire des changements de manière progressive, afin d'éviter les effets secondaires éventuels sur le rendement.

Pour évaluer les compétences, il faut :

- sélectionner la compétence, ou les compétences à évaluer ;
- choisir une situation nouvelle au sein de la famille de situations ;
- déterminer les critères de maîtrise et veiller à ce que chaque critère puisse être vérifié au moins trois fois et indépendamment des autres critères ;
- déterminer les indicateurs de maîtrise ;
- préparer les supports et rédiger les consignes de façon à ce que la tâche à exécuter soit claire pour l'élève. On peut prévoir jusqu'à trois consignes indépendantes

➤ *Les grilles de correction*

Les grilles de correction relatives aux situations complexes permettent d'organiser les informations recueillies lors de l'appréciation des productions. Elles comportent des éléments d'information sur :

- les questions ou consignes ;
- la compétence et/ou les ressources visées ;
- les réponses attendues ;
- le barème de correction.

1.6. Méthodes pédagogiques ou d'enseignements à l'université

Répondant à la question de qualité du curriculum ou de contenu disciplinaire, tout programme d'enseignement, pour une bonne implémentation, devrait se faire à l'aide des méthodes, moyens et stratégies facilitant la compréhension de l'activité d'apprentissage à l'apprenant. Et en même temps, de faire assoir en l'apprenant des compétences préalablement voulues à l'entrée en formation. Celles-ci lui permettront de s'adapter aux nouveaux systèmes

de communication mondiale et aux nouvelles exigences de la vie quotidienne, étant donné que la vie évolue à une vitesse fulgurante. L'université est un lieu de formation et de fabrication de compétences multidisciplinaires et interdisciplinaires. Ainsi, les méthodes pédagogiques appliquées pour la transmission des connaissances doivent contribuer à l'implémentation cohérente des savoirs, savoir-faire, savoir-être de toute discipline d'enseignement. Celles-ci permettent à l'étudiant de faire face aux défis relatifs à la société à laquelle il appartient, en même temps de répondre aux défis de la mondialisation. En effet, le concept de méthode pédagogique est utilisé dans plusieurs champs scientifiques.

Selon Arenilla *et al* (2002) la méthode est d'abord comme un chemin à suivre. D'après eux, lorsque la méthode est appliquée à une tâche pédagogique, elle renvoie à une démarche permettant d'atteindre un but fixé. Mialaret (1979, p. 300) pense que la méthode pédagogique est « *un ensemble plus ou moins structuré, plus ou moins cohérent d'intentions et de réalisations éducatives orientées vers un but explicitement ou implicitement admis.* »

En outre, les méthodes d'enseignement désignent précisément certains types d'activités visant à transmettre certains apprentissages ou à développer des capacités. Le vocable « méthode pédagogique » renvoie aussi à un outil ou à un instrument spécialisé, dont les usages sont précisément codifiés et qui sont liés à des objectifs très exactement déterminés.

D'après Meirieu (2009) le concept de « méthode d'enseignement » peut être sous trois angles. D'abord, elle renvoie à un courant pédagogique cherchant à promouvoir certaines finalités éducatives tout en suggérant un ensemble plus ou moins cohérents de pratiques éducatives. Pour cet auteur, la méthode pédagogique décrit le moyen que l'enseignant adopte pour favoriser l'apprentissage et faciliter l'atteinte de son objectif pédagogique. Le plus souvent, les enseignants utilisent plusieurs méthodes valorisant à un moment donné telle ou telle méthode (courant pédagogique). En revanche, il n'existe pas de méthode unique et idéale pour la transmission ou médiation du savoir. Le choix d'une méthode est souvent affaire de circonstance. Il est vrai qu'à un moment donné de l'histoire, certains ont cru en une méthode miracle qui pourrait permettre l'apprentissage et qui aurait eu des effets. Mais la solution la plus saine à ce genre de problème est que l'enseignant fasse le point sur le type de sa propre personnalité, le type de savoir à véhiculer le type d'objectifs à atteindre et le type d'élève à qui le savoir doit être transmis. Ainsi, l'auteur pense que l'enseignant doit régulièrement s'interroger sur les méthodes pédagogiques « *pour telle séance, est-ce la méthode pédagogique permettant la meilleure facilitation d'apprentissage et de médiation du savoir ?* ».

En pédagogie, lorsqu'on parle de méthode, il est d'usage de distinguer cinq méthodes servant à transmettre le savoir, facilitant le processus enseignement-apprentissage et l'atteinte des Objectifs d'apprentissage. Ces méthodes sont considérées comme les méthodes les plus courantes en pédagogie. Chaque méthode pédagogique ayant son mode de fonctionnement, ses principes et ses postulats d'usage. Ces méthodes peuvent être appliquées dans une séquence pédagogique soit de manière individualisée, soit en petits ou grands groupes avec la médiation d'outils pédagogiques ou sans et les rôles d'acteurs différents.

Les méthodes pédagogiques permettent d'implanter en l'individu apprenant des compétences lui permettant de répondre aux questions environnementales, culturelles, sociétales, etc. On peut citer entre autres :

Méthode exposive, transmissive ou magistrale

Cette méthode nécessite la maîtrise, de la part de l'enseignant, du contenu qui doit être structuré sous forme de connaissances. L'enseignant transmet ces connaissances sous forme d'exposé. Il s'agit en effet du cours magistral laissant peu de place à l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant. L'apprenant est considéré ici comme vide de savoir. Selon Jean Houssaye (1988) dans son triangle pédagogique, l'apprentissage est articulé autour de trois pôles (savoir- enseignant- élèves). L'enseignant est le seul maître du savoir, expert du contenu, et est le seul détenteur de la vérité qu'il transmet de façon univoque. Cette méthode est l'une des méthodes pédagogiques utilisées pour transmettre le savoir dans nos universités, surtout celles camerounaises. Généralement, les exposés sont privilégiés par les enseignants. Ceux-ci remettent des sujets aux apprenants pour une durée déterminée afin de faciliter l'atteinte des objectifs de l'apprentissage. Mais le plus souvent, cette méthode présente des manquements pour la transmission d'un certain contenu du cours. C'est pourquoi, il est souvent articulé à côté de cette méthode d'autres activités telles que : les Tavaux Dirigés (TD), les Travaux Pratiques (TP). Ceux-ci permettent un véritable travail cognitif.

Méthode démonstrative

Selon Freinet, C., (1964) cette méthode permet à l'enseignant de déterminer un chemin pédagogique. Autrement dit, il montre par illustration ce qu'il faut faire aux apprenants et les amène à reproduire la démonstration ou l'illustration précédemment observée afin d'évaluer leurs degrés de compréhension. Ici, l'enseignant montre comment faire, amène les étudiants à faire ce qu'il a précédemment démontré et les incite à reformuler cette démonstration. Ainsi, on peut dire de cette méthode, qu'elle est un enchaînement triangulaire. Cette méthode on la

retrouve souvent dans les travaux dirigés où l'enseignant veut faire acquérir un savoir-faire aux élèves tout en les amenant à l'acquérir par simple imitation.

Méthode interrogative encore appelée méthode maïeutique

Selon Freinet (1964) l'étudiant ici, n'est pas considéré comme une personne ayant besoin d'être comblé de savoir. L'étudiant possède des éléments des connaissances ou encore des représentations du contenu à acquérir. L'enseignant aide l'apprenant à construire ses propres connaissances ou à faire des liens en donnant du sens à des éléments épars à l'aide d'un questionnement approprié infligé par l'enseignant. Ce qui incite l'étudiant à formuler ce qu'il sait, ce qu'il pense, ce qu'il se représente.

Méthode active ou de découverte

D'après Freinet (idem), l'enseignant crée ici un scénario pédagogique avec du matériel permettant d'utiliser les essais, les erreurs et les tâtonnements pour apprendre. En effet, l'expérience personnelle de l'étudiant est mobilisée ou celle d'un groupe d'étudiants par l'enseignant dans le but d'apprécier la situation tout en résolvant le problème avec leurs moyens. Le travail intra-cognitif et le travail collaboratif entre pairs sont privilégiés. Cette méthode suit l'enchaînement suivant : faire faire à l'étudiant, faire dire à l'étudiant, et la reformulation par l'enseignant.

Méthode expérientielle ou expérimentale

Pour Freinet (ibid.) cette méthode part du postulat selon lequel, de nombreux savoirs ne peuvent s'enseigner, mais s'apprennent en faisant avec des personnes qui savent faire ou des personnes compétentes dans un domaine précis. Nous prenons pour exemple, la médecine, la lecture, la coiffure voire l'enseignement à proprement parler. De nos jours, de nouvelles fonctions ou métiers ne sont pas encore formalisés dans des écrits où reconnus comme tels car trop jeune. Il s'agit des champs disciplinaires comme des spécialistes de qualité, webmaster, risk manager, etc. Dans ce cas, l'étudiant acquiert ce savoir de manière générale dans et par l'action d'un projet. Ainsi, le formateur incite la formalisation du savoir-faire par l'étudiant (vrai producteur du savoir) qu'il partage et réélabore avec d'autres.

Les méthodes d'enseignement permettant la réalisation des objectifs d'apprentissage sont multiples. Toutefois, celles-ci, pour permettre l'efficacité de l'apprentissage, ne devraient s'employer seules. Elles devraient être accompagnées des stratégies, des démarches et des moyens favorisant le processus d'enseignement-apprentissage.

Distinction entre méthodes pédagogiques, démarches pédagogiques, moyens et stratégies d'enseignement

L'expression méthode d'enseignement est le plus souvent utilisée pour désigner des réalités différentes de ce qu'elle voudrait réellement exprimer. Selon Forcier et Kamgue (2010) ces réalités se distinguent l'une de l'autre tant dans leur usage que dans leur fonction. Il convient donc de distinguer entre ces notions : stratégies d'enseignement, moyens d'enseignement et démarches pédagogiques.

Méthodes pédagogiques

Les méthodes pédagogiques sont d'après Forcier (2010, p.25) une « *façon d'organiser une activité pédagogique dans le but de faire faire des apprentissages aux élèves* ». Elles sont utilisées pour gérer, expliquer, découvrir et évaluer le processus enseignement apprentissage. Le choix d'une méthode (ou technique) utilisée en formation doit tenir compte des principes d'apprentissage, du contenu de la formation, des conditions et des contraintes imposées par la méthode. Il pense à cet effet, que le choix d'une méthode d'enseignement serait basé sur trois principes fondamentaux : la personnalité de l'enseignant, le public cible ou les apprenants et les objectifs poursuivis et peuvent être différenciés sous forme de typologies. Par ailleurs, les méthodes d'enseignement sont une action que l'enseignant émet en vue de susciter chez l'étudiant un ou des comportement (s) déterminés.

Démarches pédagogiques

Les démarches pédagogiques sont des attitudes méthodologiques et progressives de pensée insistant sur les phases, les moments d'un travail, sur les formes, les aspects d'un objet de recherche en matière d'enseignement. On peut citer par exemple, la démarche ou encore approche expérimentale qui se déroule en au moins trois phases : observation, hypothèse, contrôle, et se concentre sur au moins deux points (la reproduction du phénomène, la modification des variables) (Kamgue, 2010). Selon cet auteur on distingue plusieurs types de démarches en pédagogie : la démarche déductive, la démarche inductive, comparative, historique, innovante, scientifique, complexe, transversale, etc. On peut trouver ces démarches aussi bien chez l'élève que chez l'enseignant. Pour lui la démarche déductive est celle mise en œuvre dans les méthodes affirmatives et interrogatives. Ici, l'enseignant transmet des connaissances par un canal de type audiovisuel. Ce canal pouvant comporter des parasites, l'enseignant propose une application en vue de vérifier si le message a été correctement reçu. La démarche inductive quant à elle, est à la base des méthodes de découvertes et des méthodes actives qui favorisent le raisonnement allant du cas concret aux principes abstraits, du

particulier au général, de la pratique à la théorie. L'enseignant ici est une personne ressource. Il a une fonction d'aide, de conseil. L'enseignant doit avoir des connaissances très présentes à l'esprit. Il propose aux étudiants de réaliser une expérience ou de résoudre une situation problème.

1.7. L'apprentissage

Elle « Désigne la période de temps que l'apprenti passe auprès de son maître pour apprendre un métier qu'il pourrait exercer à son tour » Roch (2016, p.7). Dans le milieu de l'éducation l'une des significations provient du domaine de la psychologie. Emprunté au terme anglophone « *learning* » et « *training* », cette définition « associe acquis et appris et réfère à un emploi technique acquis et d'apprentissage » Reboul (1980, p.40). Ce changement de paradigme n'est pas sans incidence. Cette définition omet un élément essentiel, celui qui précisément permet de distinguer l'appris de l'acquis. En contexte scolaire, Begin (2008) stipule que l'apprentissage devrait se matérialiser en stratégies d'apprentissage. C'est une catégorie d'actions métacognitives ou cognitives utilisés dans une situation d'apprentissage, orienté dans un but de réalisation d'une tâche ou d'une activité scolaire. Begin (idem).

1.8. L'enseignement

Est un concept qui vient du verbe enseigner qui veut dire « apprendre quelque chose à quelqu'un, lui transmettre une connaissance soit théorique, soit pratique ». Pour Morin et saint Onge (1986) l'enseignement est tout naturellement associé à l'apprentissage. Tout ce que l'on enseigne est pour que l'élève apprenne. Les recherches s'accordent sur le fait qu'il s'agit d'une transmission culturelle d'humains experts à naïfs. Dessus (2008). Ou comme el formule Premack (1996), il s'agit de réduire la disparité entre les actes du novice qui sont observés et les standards internes du pédagogue. En revanche, les recherches s'accordent bien moins sur les prérequis, qu'ils soient cognitifs ou environnementaux, de l'activité d'enseignement. C'est-à-dire sur les caractéristiques à la fois nécessaires et suffisantes qui lui permettent de s'effacer. Dessus (idem). D'après <https://camercertif.org> publié le 9 juillet 2009, « *enseigner c'est apprendre et faire apprendre* ». On n'apprend pas par ce que l'on possède trop de diplôme ou que l'on soit l'enseignant parfait, mais par ce que toute situation de la vie, du quotidien est une possibilité d'apprentissage. Alors, l'école ne saurait être le seul endroit où on apprend.

1.9. Enseignants du supérieur

Les enseignants sont l'un des facteurs indispensables à la réalisation et à la réussite d'un projet éducatif. Autrement dit, dans un projet d'établissement scolaire, le rôle de l'enseignant est crucial en ceci qu'il est la ressource la plus significative et la plus précieuse

Pour mieux appréhender ce groupe de mot, une définition distincte de chaque mot indépendamment de l'autre peut s'avérer être idéal. Ainsi, nous présenterons d'abord un enseignant, c'est-à-dire qui il est, à quoi il sert, et comment s'y prend-il ? Ensuite définir l'université et donner son rôle pour enfin ressortir une définition du concept et présenter les différents types d'enseignants qu'on peut trouver dans une université.

Un enseignant est d'après le dictionnaire Larousse (2009) une personne dont le métier est d'enseigner. Il joue un rôle central dans « *la transformation de l'éducation et l'amélioration au niveau de l'école* » Vandenberghe (1986, p.17). Ainsi, il a pour mission de contribuer au fonctionnement et l'évolution du système éducatif, aider ses élèves à l'atteinte de leurs objectifs. Scheffer (2003, voir aussi Le Du, 2006) cité par Dessus (2008) indique qu'il y a 02 acception du terme « enseigner ». D'une part, il est perçu comme « *des intentions* » (un professeur essaie d'enseigner un contenu à des élèves, sans pour autant qu'on soit sûr du succès de l'entreprise.) et en termes de « *succès* » d'autre part ce qui entraîne une performance. Néanmoins, un bon enseignant est celui- la qui possède plusieurs caractéristiques dont :

- La maîtrise de sa matière : Pour se faire respecter par ses élèves, pour faire autorité devant sa classe, et donc pour pouvoir accompagner ses élèves, un bon enseignant doit d'abord maîtriser sa matière. C'est la première condition pour gagner la confiance des apprenants.
- La maîtrise des compétences didactiques : il s'agit là de maîtriser les méthodes et les pratiques de l'enseignement en général, et de l'enseignement de sa discipline en particulier. Il serait important de se concentrer sur sa discipline, réfléchir et s'interroger sur la méthodologie à utiliser, les concepts à intégrer dans le niveau de formation requis.
- La maîtrise des compétences pédagogiques : Un intérêt doit être porté sur l'organisation de la salle de classe, aux conditions qui favorisent l'apprentissage, aux stratégies d'apprentissage etc. car, une classe mal organisée peut être un obstacle à l'apprentissage de certains apprenants.
- La capacité de connaître ses élèves : Un enseignant doit connaître ses étudiants.
- La confiance en soi : Il s'agit de croire en sa capacité d'agir d'une façon positive, de s'adapter aux nouvelles méthodes d'enseignement. L'enseignant doit être conscient de sa valeur et de son utilité dans la société. Un manque de confiance en soi peut facilement être interpréter comme une incompétence.

- Capacité de se concentrer sur l'essentiel
- Capacité d'innover
- Capacité d'adaptation : Il s'agit pour l'enseignant de varier ses pratiques en fonction des types d'apprenants, des différents types d'intelligence.
- Le caractère : L'enseignant organise sa salle comme il le souhaite. Alors, une classe trop bruyante ne signifie toujours pas désordre ou classe qui ne travaille pas car les situations d'apprentissages peuvent varier en fonction des jours, des groupes etc.
- La personnalité (Lieury, 2004) dans son sens plus général désigne l'ensemble de toutes les caractéristiques de l'individu : semi-motrice par exemple, les aptitudes sportives ou artistiques, cognitives par exemple, les aptitudes ou intérêts intellectuels, émotives par exemple le tempérament anxieux, peureux ou colérique et enfin les attitudes sociales et les valeurs qui dépendent de la société par exemple...

Dans son sens le plus restrictif, la personnalité comme élément stable de la conduite d'une personne ; ce qui la caractérise et la différencie d'autrui. Comme Rey (1966) l'a montré, disons que les manières d'être et d'agir sont une manifestation issue d'un vaste réseau d'interaction entre les efférents auxquels l'expérience vécue a imposée certains cheminements et certaines fermetures dans les structures nerveuses. Pour être plus simple, la personnalité se construit par des interactions les dispositions innées et milieux qui entourent la personne. La personnalité est parfois confondue à d'autres concepts proches à elle. Nous citons le caractère, le tempérament, le comportement. Mais, le concept est de moins en moins pris en compte comme prédiction sur les performances académiques.

1.10. Réussite académique

Avant d'aborder le concept de réussite académique, nous aborderons la notion de réussite et de réussite éducative.

La notion de réussite n'est pas facile à définir car elle « *est entachée de biais normatifs forts* » INEDUC (2018). Ceci dit, plusieurs systèmes de valeurs coexistent autour d'un apprenant, qui peuvent se combiner mais aussi se contredire. On peut parler dans un premier abord de la norme institutionnelle qui est l'école. A l'école, la réussite est visible par le biais de la maîtrise des programmes et plus largement de la connaissance et des compétences. On peut donc dire que la réussite est l'obtention d'un diplôme et/ ou d'une qualification. La deuxième

perspective est une vision plus subjective de la réussite, qui se réfère aux attentes propres de l'apprenant et de l'impact de son environnement.

La réussite éducative renvoie aux notes, mais aussi d'après Dubet & Martuccelli (1996) au bien-être, à la confiance en soi, la sociabilité, l'épanouissement personnel. C'est dans la même veine que Demba (2016) ; Rousseau (2016) pense que la réussite éducative englobe l'intégration de savoirs académique, l'acquisition d'attitudes et de valeurs utiles au fonctionnement en société, le développement des compétences nécessaires à l'insertion professionnelle et à la réussite d'objectifs personnels (autonomie, bien être, mobilité sociale, etc. Ce terme apparut selon Communier & Rouzeau (2009) dans les années 2000 et renvoie à une volonté de s'émanciper d'une approche « *Scolaro-centrée des difficultés des enfants* » pour se focaliser aussi sur ses fragilités sociales, familiales, psychologiques etc. En outre, mesurer la réussite d'un enfant ne peut s'appesantir que sur l'observation de toutes les dimensions qui le caractérise c'est-à-dire la réussite scolaire, certains comportements et valeurs communément partagés à l'instar de la confiance en soi, les relations avec les pairs. On peut donc comprendre que la réussite éducative est vaste et concerne à la fois l'instruction (savoirs académiques), la socialisation (comportements, valeurs utiles en société) et la qualification (préparation à l'insertion professionnelle).

La réussite académique ou scolaire renvoie ainsi aux critères scolaires tels les notes, les diplômes qu'un apprenant possède pour être qualifié. Demba (2016) pense que « *la réussite scolaire est associée à la conformité, aux normes scolaires lesquelles mettent en exergue les notes, les résultats aux examens, le passage en classe supérieure et l'obtention des diplômes* ». Ceci dit, la question de la réussite académique est celle du rapport à l'apprentissage et à l'école.

Deniger (2004) définit la réussite scolaire comme l'atteinte d'objectifs d'apprentissage liés à la maîtrise des savoirs propres à chaque étape du cheminement scolaire parcouru par l'élève et, ultimement l'obtention d'un diplôme ou l'intégration du marché du travail. Toutefois, on ne saurait parler de réussite sans comprendre la notion d'échec scolaire.

1.11. Echec scolaire

Mircea Ștefan définit l'échec scolaire comme l'incapacité des élèves à faire face aux exigences de l'école, d'acquérir les compétences prévues par les programmes scolaires, de s'adapter à la vie scolaire, de répondre aux tests d'évaluation.

Kulksar (1978) pense que l'échec apparaît quand les intérêts de l'élève et les exigences formulées par les méthodes didactiques sont en non-concordance.

2. Recension des écrits

Cette partie fait référence aux auteurs qui ont abordé notre problème de recherche. Il est question pour nous de citer les ouvrages en question, et dire ce que les auteurs ont pensé.

2.1. *Influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves*

La question de l'efficacité des enseignants et de leurs pratiques pédagogiques fait partir d'un vaste domaine de recherche en sciences de l'éducation. L'auteur pose le problème selon lequel les pratiques pédagogiques enseignantes ont une forte influence sur les acquisitions scolaires des élèves. Il pense que l'effet classe et l'effet-maitre, effet de pygmalion etc. sont des causes de l'acquisition scolaire des élèves. Quelques résultats de la recherche ont été trouvés et seront ci-dessous présenter.

- L'effet-classe et l'effet-maitre

L'effet classe se heurte à des difficultés importantes dues au fait que les classes ne sont pas fréquentées par les mêmes publics et qu'il est difficile de séparer ce qui, dans les acquisitions réalisées, revient aux caractéristiques propres des élèves. L'effet-classe est associé à l'effet maitre. Toutefois, les caractéristiques morphologiques et de composition des classes n'expliquent qu'une petite partie de l'effet-classe. Alors, dans l'effet-classe, l'effet-maitre est primordial.

- Des pratiques plus efficaces que d'autres

Aucune pratique n'est valable pour tous les publics ou toutes les disciplines indépendamment des contextes sociaux et institutionnels dans lesquels elle se réalise. L'apprenant doit trouver des stratégies cognitives et s'y référer. Elles aident l'élève dans ces capacités d'autorégulation, dont les chercheurs ont montré le rôle fondamental dans les apprentissages.

- Jugement des enseignants et effet de Pygmalion

Le jugement que les enseignants portent sur leurs élèves n'est pas « *le simple enregistrement de caractéristiques objectives* » Bressoux (2014). Pour juger la valeur scolaire des élèves, l'enseignant ne se base pas que sur la performance de l'apprenant. Même si le plus grand jugement est porté sur les performances scolaires, le contexte scolaire peut en être une cause. Ceci veut dire que, plus la classe est forte, plus le jugement porté par l'enseignant sur ses élèves est sévère.

2.2. La perception par les étudiants des différentes pratiques pédagogiques à l'université

Dans un article publié en 2002, Soulié fait le point sur la perception, la satisfaction qu'ont les étudiants quant à leur formation universitaire, ainsi que sur leurs demandes pédagogiques éventuelles. Il en résulte que les étudiants mécontents réclament le plus souvent un changement de pratiques pédagogiques de la part de leurs professeurs. Ces derniers pourraient à titre d'exemple pour « *manifester leur bonne volonté* » épeler ou écrire les mots compliqués, dénier le rapport hiérarchique existant, ou encore proposer des plans de cours et polycopiés.

D'autres chercheurs se sont intéressés au ressenti des étudiants face aux pratiques pédagogiques de leurs professeurs. Ainsi, d'après (Bru, 2004, p. 86), les étudiants « *n'ont pas un jugement massivement négatif sur la façon dont l'enseignement universitaire est dispensé* ». Cependant, « *il leur arrive de regretter certaines formes d'enseignement* ». Pour certains étudiants, la première année universitaire serait même caractérisée par un « *flou pédagogique* » (Oberti, 1995) : le monde enseignant, comme il est bien souvent qualifié, est perçu par les nouveaux arrivants à l'université comme étant une « *nébuleuse* », dont ils ne perçoivent pas toujours « *la logique ni l'organisation* » (Felouzis, 2001, p. 45).

Ainsi, les étudiants déplorent entre autres la « *distance physique et morale* » (Erllich, 1998, p. 30) qui s'institue entre eux et les enseignants. Nombreux sont ceux à éprouver un « *sentiment de délaissement* » à leur entrée à l'université (Felouzis, idem). Certains étudiants se sentent même méprisés par leurs enseignants. Comme l'explique Felouzis (ibid.), ils ont « *le sentiment que le rapport pédagogique est en quelque sorte rompu par des attitudes qui dévalorisent les étudiants* ». Ce chercheur emploie même le terme de « *mépris institutionnalisé* » pour qualifier certaines situations, comme il peut en être le cas lors de la réunion de rentrée en filière de droit. Lors de cette assemblée, les étudiants sont bien souvent avertis du fait que seul l'un sur quatre d'entre eux parviendra à la réussite, les autres étant voués au redoublement ou à la réorientation (Felouzis, ibidem). Ces propos sont confirmés par Altet, Fabre et Rayou (1999) qui rapportent le témoignage d'une étudiante inscrite en deuxième année de lettres modernes, et selon laquelle les enseignants mettent au point des « *stratégies de découragement pour éliminer les étudiants peu performants et garder les meilleurs* ». On peut alors aisément supposer qu'un tel discours de la part des enseignants risque de rapidement anéantir la motivation des étudiants, cela d'autant plus si cette dernière était déjà moindre à l'origine.

Cependant, malgré cet état de cause, il apparaît que les étudiants ont fréquemment tendance à avoir des avis quelque peu contradictoires à l'égard de leurs enseignants : malgré leur impression de ne pas être traités correctement, ils éprouvent tout de même un sentiment d'admiration pour leurs enseignants, la culture de ces derniers, ou encore le brio de leur carrière professionnelle. Finalement, comme l'exprime très bien (Felouzis, 2001, p. 33), le « monde des « *profs* » » est un monde « *étrange* » pour les étudiants. Ceux-ci éprouvent de véritables difficultés à en saisir la véritable logique et l'organisation. Ils en parlent « *comme d'un monde à part dont ils ne connaissent pas vraiment l'organisation hiérarchique ni le fonctionnement réel* ». Or il est fort probable que cet inconnu et cette hostilité ne contribuent pas vraiment à un accroissement, ou tout au moins un maintien de la motivation des étudiants.

Bédard et Viau (2001) ont pour leur part cherché à identifier la façon dont sont perçues les méthodes d'enseignement des professeurs par les étudiants de l'université de Sherbrooke. Ainsi, ils ont demandé aux étudiants d'exprimer leur avis concernant six « *activités* », autrement dit des « *situations d'enseignement* » : l'exposé délivré par l'enseignant, les ateliers, l'approche par problème, l'approche par projet, l'étude de cas, et les séminaires de lecture. Il s'avère que l'approche par projet est celle qui motive le plus les étudiants de première année, de même que l'étude de cas et l'approche par problème. En réalité, les étudiants n'éprouvent aucune difficulté à percevoir l'utilité de ces activités. Les auteurs précisent également que les étudiants se sentent plus compétents pour accomplir ces activités, et ont une meilleure perception de la contrôlabilité de leur déroulement. Ces « *méthodes* », comme on pourrait les nommer, dites généralement « *actives* » semblent donc être les mieux adaptées pour favoriser la motivation de l'étudiant. Il en est tout autrement en ce qui concerne l'exposé. Cette forme d'enseignement fait en réalité référence au système traditionnel : l'enseignant dispense ses savoirs, fait un exposé, et les étudiants écoutent, généralement en prenant des notes. Or pour les étudiants de premier cycle, cette forme d'enseignement n'est pas perçue comme étant très « *utile* », ils n'ont pas « *le sentiment d'avoir un contrôle sur son déroulement* », et il s'agit de « *situations dans lesquelles les étudiants n'ont pas le sentiment qu'ils sont capables d'apprendre* ». Or, si l'on se réfère à la dynamique motivationnelle de Viau (1998), ces éléments constituent des facteurs essentiels à la motivation des étudiants. Le type de cours prodigué, et donc par là même les pratiques pédagogiques employées en ce sens ne seraient donc pas sans effet sur la motivation des étudiants, facteur jouant un rôle essentiel dans les apprentissages. D'ailleurs, pour Viau (2006, p.12), il est « *important pour les professeurs d'université de réfléchir sur les activités*

pédagogiques qu'ils proposent à leurs étudiants et de se demander dans quelle mesure elles contribuent à maintenir leur motivation tout au long de leurs études. »

2.3. Quel impact des pratiques pédagogiques sur les étudiants ?

L'impact joué par les pratiques pédagogiques des enseignants sur la réussite des étudiants est depuis peu au cœur de questionnements. Galand, Neuville et Frenay (2005) émettent l'hypothèse qu'il est bien réel : aucune catégorie de facteurs habituellement passés en revue dans les différents travaux de recherche ne parvenant à expliquer dans son intégralité le phénomène échec, ils émettent la supposition que ce dernier pourrait bien être lié aux pratiques d'enseignement, et que les professeurs auraient donc bien un rôle à jouer. Romainville et Parmentier (1998, 76) ajoutent que « *les procédures que les étudiants déclarent mettre en œuvre à l'occasion d'un cours sont influencées par la méthode pédagogique de l'enseignant* ». Pour Romainville (2000), l'amélioration de la pédagogie à l'université pourrait même constituer une véritable solution pour lutter contre l'échec : « *privilégier les méthodes qui suscitent l'apprentissage en profondeur* », « *revaloriser la mission d'enseignement* » ou encore « *assurer des formations pédagogiques initiales ou continues* » pourraient être des moyens de favoriser à terme la réussite des étudiants en premier cycle. Cette hypothèse était déjà avancée par Leroux (1997) qui décrit la pratique du cours magistral comme étant « *inscrite dans la tradition universitaire* » et constituant « *un facteur d'échec en premier cycle* ».

De la même façon, des recherches au Québec se sont penchées sur l'impact des pratiques enseignantes sur les étudiants. Ainsi, Fontaine et Peters (2012) ont identifié la pédagogie des professeurs universitaires comme étant un facteur de « *rétenion* », une pédagogie de qualité ayant une influence sur la persévérance des étudiants. Pageau et Médaille (2005) font le même constat, en ajoutant même que « *le développement d'études en pédagogie universitaire pourrait contribuer à la réussite des étudiants* ». Ménard (2012) va plus loin en signifiant que les activités d'enseignement peuvent avoir un impact négatif sur l'apprentissage, si l'enseignant n'a pas « *d'habiletés pédagogiques* » et s'il n'est pas « *concret* ». Pour elle, les stratégies pédagogiques utilisées en classe sont importantes pour l'apprentissage et « *tous les enseignants ne les maîtrisent pas* ». D'autres chercheurs anglo-saxons ont pu montrer, tout comme les québécois, que les habiletés pédagogiques des enseignants avaient un impact positif sur l'apprentissage des étudiants, leur réussite scolaire, leur intégration sociale et leur engagement à poursuivre des études (Braxton, Bray et Berger, 2000).

De plus, est régulièrement mis en évidence le fait que ces pratiques pédagogiques pourraient avoir un effet indirect sur la réussite, en influençant les manières d'étudier des étudiants et leur motivation, conditionnant par là même leur réussite. Ainsi ceux évaluant positivement la qualité de l'enseignement qu'ils reçoivent s'investiraient même davantage dans leur travail académique. Le chercheur belge Wolfs (2007) rejoint cet avis dans son ouvrage « *Méthode de travail et stratégies d'apprentissage* » : après avoir mis à jour les différents types d'approches pédagogiques des enseignants, il dresse une liste des pratiques pédagogiques « *visant à développer l'apprentissage en profondeur et le développement d'une réflexion métacognitive* », sur laquelle figurent entre autres « *l'utilisation de supports ouverts* », « *d'outils de référence* », ou encore de « *méthodes incitatives* ».

De maintes recherches restent encore à mener pour véritablement élucider le rôle des pratiques enseignantes à l'université. Ainsi, dans la conclusion de leur ouvrage « *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* », regroupant des contributions de chercheurs français, belges, suisses, ou encore québécois, Romainville et Michaut (2012) estiment que « *un axe à développer concerne les pratiques enseignantes elles-mêmes et leur rôle dans la promotion de la réussite* ». En effet, si la pédagogie universitaire est couramment abordée, rares sont les travaux s'intéressant véritablement aux pratiques enseignantes, et à l'impact qu'elles peuvent avoir sur les étudiants, ce notamment en premier cycle universitaire. Le passage en revue de la littérature produite sur le sujet n'a permis de trouver que très peu d'écrits produits sur le sujet durant cette dernière décennie, d'où le fait d'ailleurs que les références citées dans cet article soient relativement anciennes. Pourtant, Romainville et Michaut (2012, p. 34) estiment que « *Echec et réussite apparaissent comme étant aussi sous l'emprise de l'action des enseignants, non pas dans une perspective culpabilisante sous-entendant qu'ils sont à la source de l'échec, mais en indiquant que la qualité de leurs pratiques pédagogiques peut être déterminante dans la promotion de leur réussite, à exigences constantes* ».

Les pratiques enseignantes ne semblent donc pas a priori être sans conséquence sur la scolarité des étudiants. Néanmoins, nous n'avons pu faire état d'aucune recherche empirique démontrant véritablement l'efficacité des pratiques de façon précise, ce notamment, comme nous l'avons évoqué précédemment, en raison d'un amalgame constant concernant la réelle signification du terme « pratiques pédagogiques ».

2.4. Des pratiques hétérogènes ?

Les pratiques des enseignants du supérieur vont varier en fonction d'un certain nombre de facteurs, le premier étant certainement la conception que l'enseignant a de sa mission d'enseignant-chercheur, et de la relation aux étudiants qu'il veut construire. Certains auteurs (Demougeot-Lebel & Perret, 2010, Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011 ; Sadler, 2008 ; Trigwell, 2009) démontrent que ces conceptions varient également en fonction des caractéristiques personnelles des enseignants, et de leur expérience dans l'enseignement, ces différences de conceptions ayant au final un impact sur leurs pratiques pédagogiques. (Langevin et al., 2007 ; Trigwell & Prosser, 2004). Comme nous le rappelle Lambert (2012), ces façons d'enseigner auront ensuite un poids sur l'apprentissage de l'étudiant et sa réussite. Il existerait ainsi un continuum de pratiques allant d'après Romainville « *du pourvoyeur* » d'informations au *facilitateur d'apprentissage* » (1998, 2000). Kember (1997) classifie les conceptions de l'enseignement en cinq catégories caractérisant la nature de la mission des enseignants. Romainville (2000) rappelle cette classification des catégories. Ainsi, enseigner peut signifier « *transmettre de l'information* », « *transmettre un savoir* », « *gérer des interactions professeur / étudiant* », « *aider à apprendre* » ou bien encore « *favoriser un changement de conception* » de l'étudiant.

Ces différences de conceptions de l'enseignement par l'enseignant vont influencer sur les pratiques pédagogiques mises en place, ces pratiques pédagogiques étant considérées bien souvent comme étant l'affaire de l'enseignant seul et relevant d'une moindre importance (Lahire, 1997) comparativement aux autres tâches qui lui sont assignées. Les enseignants se sont vus contraints, face à l'hétérogénéité grandissante de leur public, de faire évoluer les contenus, les orientations des formations (Dejean 2002), mais aussi leurs pratiques pédagogiques. Mais l'activité d'enseignement est bien peu valorisée par rapport à la recherche. Nous sommes partis de l'hypothèse que malgré la prédominance du modèle expositif, les pratiques enseignantes en cours magistral sont hétérogènes. Aussi avons-nous cherché à décrire et à catégoriser les pratiques pédagogiques individuelles d'enseignants exerçant au sein de filières dites « de masse ».

2.5. L'enseignement supérieur au Cameroun

L'université est un ensemble d'établissements scolaires qui relèvent de l'enseignement supérieur et regroupés dans une circonscription administrative. A cet effet, le terme université renvoie à un lieu où les étudiants se heurtent à de phénomènes plus ou moins complexes, à la

rigueur, à la logique, au raisonnement multidisciplinaire, à la synthèse d'observations ou de théories.

L'université exerce de nos jours le rôle de transmission de connaissance ; formation des spécialistes dans la pratique dans des disciplines comme la médecine, la littérature, la philosophie etc. ; et faire avancer les connaissances.

Le MINESUP (2018) étend cette conception en pensant que la notion d'université est perçue de nos jours comme une institution académique qui ouvre les esprits des étudiants et les forme à l'employabilité et à l'auto emploi. L'université est donc un lieu de transformation et de fabrication de compétences multidisciplinaires et interdisciplinaires.

L'université regorge plusieurs types d'enseignants. On peut citer :

- Le chargé de cours qui est sous la direction d'un supérieur (MC), donne des cours pour l'obtention de points dans une ou plusieurs disciplines universitaires aux étudiants. Il a pour but d'enseigner les cours en les dirigeant et organisant le travail de laboratoire tout en dirigeant les séminaires et les travaux pratiques ; de noter les rapports, les problèmes et autres devoirs ; noter les copies d'examen ; faire la recherche originale et poursuivre d'autres études, rédiger des rapports sur le progrès de la recherche ; collaborer à l'occasion de la rédaction de demandes de subventions pour la recherche. Ils peuvent être des diplômés de master ou de doctorat qui occupe le poste à temps partiel.

- Professeur assistant ou chargé d'enseignement sont des candidats ou des diplômés du doctorat qui obtiennent à temps partiel afin d'enseigner au 1^{er} cycle, un cours relié à son domaine de compétence. Ils signent des contrats annuels et aucune garantie de renouvellement n'est offerte.

- Professeur adjoint est sous la direction d'un professeur de niveau supérieur donne des cours ; dirige des projets de recherche ; met au point des programmes de cours, commande le matériel et les fournitures de laboratoire ; assigne les tâches au personnel de soutien des laboratoires, compile, donne à faire ou délègue à d'autres la responsabilité de noter les copies d'examen ; lit, commente, conformément aux instructions, les communications concernant son propre domaine de compétence professionnelle rédigées par les spécialistes ; conseille les étudiants sur les questions scolaires et professionnelles ; peut faire office en cas de besoin de chef de département, agit à l'occasion en qualité de conseiller ou d'expert conseil auprès d'organisations étrangères à l'établissement. Ce poste est la première étape de la carrière universitaire en vue de permanence, destiné aux titulaires d'un doctorat s'orientant vers la

carrière universitaire. L'engagement initial se fait pour une période de 03 ans pour un poste à temps complet. Après cette période, le conseil de la faculté concerné peut prolonger la durée d'au plus 03 ans soit recommander une promotion au titre d'agrégé ou informer au professeur que son contrat ne sera pas renouvelé.

- Professeur agrégé porte la deuxième étape de la carrière universitaire et la plus répandue. Les professeurs adjoints ayant fait preuves de bon travail et ayant accumulés plusieurs années d'expériences et contribués au développement de leur discipline par des recherches et /ou qui possèdent une expérience professionnelle appréciable dans leur domaine peuvent obtenir ce titre de professeur agrégé et peuvent obtenir leur permanence. Il ou elle a la possibilité d'enseigner au premier ou au second cycle en rapport avec son domaine d'étude. C'est ainsi qu'il dirige les projets de recherches auprès des étudiants des 3 cycles, est membre d'une équipe de chercheurs et s'implique dans les divers comités de son département et de sa faculté.

- Professeur titulaire est comme un « *full professor* ». C'est le troisième et dernier niveau de la carrière universitaire. Ce titre est attribué aux professeurs agrégés qui possèdent plusieurs années d'expériences en enseignement et de ses recherches, de sa contribution au développement de sa discipline et de son rayonnement à l'intérieur et à l'extérieur de l'université.

- Professeur émérite est accordé aux professeurs retraités détenant le titre de titulaire ayant fortement contribués au développement de leur discipline.

- les enseignants non permanents qui sont recrutés par le chef d'établissement supérieur. Ceux-ci peuvent être des professionnels des universitaires, des lecteurs, et sont connus sous l'appellation de contractuels.

Le décret n-93-035 du 19 janvier 1993 portant Statut Spécial des Personnels de l'Enseignement Supérieur au Cameroun stipule selon l'article 2 alinéa 1, le corps de l'Enseignement Supérieur comporte un cadre unique, comprenant par ordre hiérarchique, les grades suivants » :

- a) Professeur (Pr) qui assume les responsabilités du plus haut niveau dans le cadre de sa discipline, encadre, oriente les étudiants et la direction de leurs travaux ; préside les jurys d'examens ou participe à ces jurys ; organise et dirige les sessions de recyclage et de perfectionnement. Il est nommé sur proposition du Ministre de l'Enseignement Supérieur après avis du comité consultatif. Le même décret stipule à l'article 32 alinéa un (01) que le professeur possède annuellement 120 heures de cours.

- b) Maître de conférences (MC) est un enseignant confirmé qui assiste le professeur dans l'exercice de sa mission. Il est nommé comme le Pr mais possède 150 heures de cours par an.
- c) Chargé de Cours exerce ses fonctions sous la responsabilité des PR et des MC. Il peut participer au jury d'examen ; participe à l'encadrement des Assistants et des étudiants ; accomplit les travaux individuels et/ ou collectifs de recherche ; organise et dispense les enseignements dirigés et pratiques. Il est nommé comme le MC mais possède 200heures de cours par an.

L'article 5 du même décret stipule que le corps de l'enseignement Supérieur comprend des Enseignants contractuels et des Enseignants Associés. Les enseignants contractuels sont des personnels remplissant les conditions académiques pour être nommés aux grades de professeurs, de Maîtres de conférences ou de chargé de cours, mais ne remplissant pas tous les critères pour entrer à la fonction publique. Ils sont nommés par arrêté du Ministre chargé de l'Enseignement supérieur.

Les assistants constituent des enseignants contractuels recrutés par contrat pour une durée de 02 ans renouvelable deux fois. Lorsque ces derniers au bout de 06 ans ne sont pas recrutés à l'un des grades du corps de l'enseignement Supérieur sont soit licenciés soit renversés à l'administration centrale de l'institution Universitaire concernée, soit remis à la disposition de leur administration d'origine s'ils en ont une. Les Assistants exercent des fonctions pédagogiques et de recherche sous la responsabilité des Pr, MC et chargé de cours. Ils sont recrutés parmi les candidats ayant été reçus avec une bonne mention à l'examen de fin de première année d'un cycle de doctorat ; parmi les candidats titulaires d'un doctorat d'Etat n'ayant pas d'expérience pédagogique ; être âgé de 30 ans au plus au premier janvier de l'année de recrutement.

Les Enseignants Associés quant à eux, sont des personnels qui apportent une contribution aux prestations pédagogiques des Institutions universitaires. Ils peuvent être chargés de tout un cours, des TD ou des TP dans le cadre de leurs spécialités. En raison de leurs qualifications, ils reçoivent les grades de professeur Associé, de Maître de conférences Associé et de chargé de cours associé. Il serait donc utile de proposer une définition du concept enseignant d'université

2.6. *L'abandon scolaire au Cameroun*

Comme au Mali, la question de l'échec scolaire est aussi problématique au Cameroun, pays d'Afrique centrale situé au Nord du Gabon. Vingt-sept ans après la thèse de doctorat de Tsafak (1982) sur cette question, elle serait encore d'actualité dans ce pays, si l'on en croit Noumba (2008, p. 39), « *les taux d'échec aux examens officiels étant régulièrement supérieurs à 50%, soit de 60.8% environ au Brevet d'études du premier cycle et de 55.3% au Baccalauréat de l'enseignement secondaire général à la session de 2003* ». À ces données s'ajoute l'abandon scolaire qui serait, selon l'auteur, un phénomène grave car il constituerait un handicap sérieux pour tout candidat à un emploi en plus d'exposer à la précarité. Cet abandon scolaire constituerait aussi, selon l'auteur, un indicateur pertinent de l'efficacité interne d'un système éducatif, en renseignant sur la durée de rétention des élèves à l'école ainsi que sur le nombre d'années de scolarisation. C'est ainsi que sur la base de données statistiques fournies par l'Institut National de la Statistique, l'auteur a tenté de cerner tant les caractéristiques des décrocheurs que les causes de ce phénomène. La population choisie est celle d'élèves du secondaire ayant fréquenté l'année scolaire 2001-2002. Sur un échantillon de 1094 élèves de cette année, 90 soit 8,22% d'élèves n'auraient pas fréquenté l'école l'année suivante, donc auraient décroché (ce taux serait, selon l'auteur, le double de celui enregistré par les élèves des écoles américaines la même année). La différence entre filles et garçons serait insignifiante (49 garçons, soit 8,29% contre 41 filles soit 8,17%). Les élèves qui auraient décroché seraient davantage les jeunes âgés de plus de 19 ans et la classe ayant enregistré le taux d'abandon le plus élevé serait la 3e. Les enfants issus des foyers dont le responsable de 16 familles est sans emploi seraient plus nombreux à abandonner que ceux dont les parents travaillent. Le taux d'abandon serait également associé au niveau d'études des parents : plus élevé chez les individus ayant des parents moins instruits (niveau d'études secondaires ou moins) et faible chez ceux dont les parents ont un niveau d'études supérieures. Les zones rurales afficheraient des taux plus élevés que les zones urbaines. Soulignons que, tout en précisant que « *les facteurs* » d'abandon scolaire pourraient être « *complexes, interreliés et parfois à l'œuvre depuis de nombreuses années* » (p. 42), l'auteur a surtout examiné dans cette étude les caractéristiques familiales et individuelles des élèves. En somme, selon Noumba (2014), les résultats montrent que l'âge du décrocheur, l'éducation du père et le groupe socioéconomique du père sont les déterminants significatifs du décrochage scolaire au niveau de l'enseignement secondaire général au Cameroun.

2.7. Un regard sur l'échec scolaire

Comme on l'a vu au chapitre précédent, la signification de l'échec scolaire varie selon les époques et les enjeux qui les caractérisent. Une même variation s'observe lorsqu'il s'agit de définir ce qui peut être tenu comme un indicateur ou une manifestation d'échec scolaire. Par exemple, la notion d'échec scolaire est souvent employée pour désigner le redoublement d'un élève, c'est-à-dire le fait qu'il ne passe pas dans la classe supérieure et reprend, pour une deuxième fois, la même année d'études, ce qui implique des retards scolaires. Elle est aussi utilisée pour désigner des problèmes cognitifs ou des difficultés d'apprentissage (par exemple, la non-acquisition de certains savoir-faire ou de certaines compétences ou encore les insuccès dans les savoirs de base comme lire, écrire et calculer) susceptibles de conduire au redoublement et à des échecs aux examens et autres tests certificatifs. Elle est également utilisée pour désigner le passage dans une classe spécialisée ou dans une filière supposée plus facile ; le passage d'une filière dite scientifique à une filière de langue moderne est ainsi souvent considéré comme un échec, puisque l'élève ne peut poursuivre ses études dans une filière valorisée par l'institution scolaire ou dotée d'un coefficient élevé (telle, au Gabon, la filière dite scientifique). Elle peut, enfin, être employée pour nommer les difficultés d'insertion professionnelle et sociale au sortir du système éducatif (inadéquation formation-emploi, chômage, violence...). On observe également une variation dans l'importance accordée à ces différentes formes de l'échec scolaire en fonction des pays et des systèmes éducatifs. Best, 1997 ; Fiske, 1998(cités dans Demba, 2017).

Le cas du redoublement est instructif. Dans certains pays tels le Cameroun, le Gabon et le Maroc, le redoublement est considéré comme une solution pour ceux et celles qui éprouvent des difficultés à s'intégrer au milieu scolaire. On estime qu'une année supplémentaire est salubre aux élèves présentant des insuffisances dans l'acquisition des apprentissages ; ils auraient ainsi un surplus de temps pour assimiler ce qu'ils n'ont pas réussi à maîtriser la première fois. Dans d'autres pays, tels la Finlande, la Suède ou le Botswana, on considère, à l'opposé, que le redoublement engendre plus de problèmes qu'il n'en résout, étant donné le peu de mobilisation dans les apprentissages dont font preuve les élèves qui reprennent une classe. Par conséquent, on y privilégie une politique de passage automatique dans la classe supérieure. Les élèves sont déclarés admis dans le niveau qui suit même s'ils ne maîtrisent pas complètement tous les aspects du niveau précédent.

On observe aussi une variation dans l'ampleur des effets ou des conséquences de ces formes d'échec. Par exemple, comme on vient de le voir, pour d'aucuns, le redoublement

représente une solution en permettant aux élèves de renforcer leurs acquis et d'avoir le soutien nécessaire pour traverser les autres étapes du cheminement scolaire. Or, selon Fiske (1998) et Tsafak (1980), cet échec initial peut être source de démobilisation et d'abandon ultérieur de la scolarité et constituer ainsi une forme de déperdition scolaire qui se répercute sur l'ensemble de la société. Selon Kamanzi et Bélanger (2003), qui ont examiné la question du redoublement dans l'enseignement primaire en Afrique subsaharienne (Afrique noire) en s'appuyant sur les données fournies par l'UNESCO, le redoublement affecterait de façon importante le développement social et économique d'un pays. D'une part, il serait responsable de l'augmentation du nombre d'années d'études ; par exemple, au lieu de six ans, le nombre moyen d'années pour l'obtention du diplôme de fin d'études primaires serait de 6,1 aux Seychelles, de 8 en Ethiopie, de 12,9 au Gabon et de 18,8 au Tchad (données de l'UNESCO, 1994). D'autre part, il serait associé à l'abandon de la scolarité avant la certification et serait la cause du gonflement des effectifs scolaires et de « *l'absorption des ressources supplémentaires qui auraient pu servir à accroître le taux de scolarisation* » (p. 45-46). De ce fait, toujours selon ces auteurs, le redoublement constituerait un frein à la démocratisation scolaire. Par ailleurs, selon Best (1997), Chariot (1997) ainsi que Bastin et Roosen (1990) (cités par Demba, 2017), ces effets ou conséquences ne sont pas exclusifs au redoublement. L'orientation d'un élève dans une filière moins valorisée socialement et débouchant rarement vers les études supérieures ou des situations d'emploi considérées comme gratifiantes, ou l'échec au baccalauréat ou à tout autre examen scolaire ou, encore, les insuccès ou le peu de diplomation aux différents cycles universitaires sont des facettes de l'échec scolaire dont les effets ne sont pas négligeables.

Les élèves déplorent la perte de temps que représente l'échec mais plus d'un quart d'entre eux redoutent surtout le « déclassement » scolaire ou social et traduisent leur inquiétude par des formules banales mais expressives, telles que : « dur de voir les autres plus loin... », « on perd ses copains », « on se retrouve avec plus jeunes », « se retrouver au chômage », devoir refaire la même chose... Aux funestes conséquences sociales de l'échec, il faut donc encore ajouter un dangereux retentissement sur la personnalité même de l'élève : le découragement, la perte de confiance en soi et même l'état dépressif. De surcroît, les élèves s'inquiètent des réactions de leur famille sous forme de colères, de punitions et de privations. Autrement dit, l'échec scolaire est non seulement multiforme mais comporte des ramifications qui en font une question multi référentielle qui, on l'a vu, interpelle entre autres questions celle du développement social et économique d'un pays, mais aussi la question des interrelations, des interactions, du rapport à être en échec, souligne Gardou (2006).

3. Théories explicatives

La théorie est un ensemble de généralisations portant sur des concepts et des propositions précisant des relations entre les variables ; destinées à expliquer et à prédire des phénomènes. (Fortin, 1996). Pour une analyse et interprétation objective de notre problème de recherche, cette étude se basera sur des approches théoriques précises. Autrement dit, plusieurs théories ont été développées pour interpréter le phénomène de l'échec académique, d'en analyser les mécanismes générateurs et d'en préciser les causes. Celles-ci permettent de mieux cerner les artères du problème d'études notamment la théorie psychologique et sociologique.

3.1. Behaviorisme

Le behaviorisme est une approche qui propose une science appliquée de l'enseignement, comme la biologie propose une science appliquée de la médecine. L'approche behavioriste doit sa notoriété à John Broadus Watson (1878-1958), l'un de ses fondateurs. Watson a été le fondateur de l'école comportementaliste de la psychologie. Il a étudié les phobies dans le cas du petit Albert, ce qui lui a valu une certaine notoriété. Skinner, dans la révolution scientifique de l'enseignement, remet en cause les pratiques d'enseignement où l'élève est passif devant une enseignante qui communique son savoir. Autrement dit, l'apprenant est un *Tabula Rasa* qui naît vierge et serait ensuite formé et impressionné par l'expérience comme s'il s'agissait d'un film ou d'une plaque de cire.

De nombreux modèles d'enseignement issus du behaviorisme sont actuellement en vigueur dans plusieurs pays, particulièrement dans les pays anglo-saxons. Ces modèles d'enseignement accordent une importance capitale à l'impact mesurable d'un enseignement de qualité supérieure. Le mouvement comportementaliste prône, au nom d'une meilleure formation des citoyens, la nécessité d'une application massive de la science de l'enseignement qui remplacerait les aléas d'un art de l'enseignement.

3.1.2. Le behaviorisme dans l'enseignement

Le behaviorisme met de l'avant des modèles d'enseignement, qui comprennent l'enseignement programme, le tutorat systématique et le programme START, l'enseignement de précision, l'enseignement personnalisé et la pédagogie de la maîtrise, ainsi que l'enseignement direct.

Au sens strict, le terme «behaviorisme» ou «comportementalisme» désigne la philosophie de la science qui étudie les interactions de l'individu avec l'environnement. On ne doit pas le

confondre avec la modification du comportement et l'analyse appliquée du comportement, qui sont des disciplines qui découlent du behaviorisme.

L'analyse appliquée du comportement, utilisée dans plusieurs champs comme la psychologie, l'éducation et la sociologie, concerne les applications des théories behavioristes. Ainsi, le behaviorisme contribue depuis longtemps aux domaines de l'enseignement et de l'apprentissage au moyen de la recherche appliquée et de l'intervention.

3.1.3. L'influence de behaviorisme sur l'apprentissage

Du point de vue de la science, pour influencer de manière significative sur l'apprentissage, il importe de connaître ses causes et d'agir sur elle. Les behavioristes situent la cause du comportement dans la relation fonctionnelle entre le comportement et l'environnement dans le processus de renforcement. Autrement dit, là où l'on peut intervenir dans l'enseignement, c'est sur les événements de la classe plutôt que sur ce qui pourrait se passer dans la tête des apprenants, dans leurs motivations ou leurs intentions.

Plusieurs types de renforçateurs existent. Il y a des renforçateurs matériels (une récompense monétaire ou une friandise), sociaux (le sourire de l'enseignante ou le pouce levé symbolisant la réussite) et aussi des renforçateurs liés à la tâche, c'est-à-dire ceux qui sont intrinsèques au comportement (et non à la personne) puisqu'ils en font partie intégrante. Par exemple, lire un roman ou jouer du violon sont des comportements qui peuvent être gratifiants par eux-mêmes : on peut apprécier un texte en le lisant ou apprécier la musique en la produisant.

Le behaviorisme est une des premières théories de l'apprentissage ; il a donc eu le temps d'être contesté et critiqué. Tout d'abord, cette posture de l'apprenant "récepteur" est considérée comme limitante pour les individus. Ils peuvent ne pas faire de lien entre les savoirs assimilés et le sens de ce qu'ils apprennent, et risquent de perdre le fil conducteur entre les différents "paliers" de la formation par lesquels ils doivent progresser. Un manque d'adaptation aux profils d'apprenant et à leurs différentes stratégies d'apprentissage peut aussi être reproché. Les parcours de formation se retrouvent séquencés et fermés, négligeant la réflexion sur les situations d'apprentissages et la diversité des apprenants.

3.2. Socioconstructivisme

Le socioconstructivisme, dans sa forme moderne, existe depuis environ 40 ans. Cette théorie souligne l'importance des interactions sociales et le rôle de la culture dans la création de connaissances. Lev Vygotsky se considère comme une figure clé du socioconstructivisme.

Elle explique que l'interaction sociale est la clé de la construction de la connaissance. Elle reconnaît que l'apprenant est actif dans la construction de ses propres connaissances.

Selon les socio constructivistes, rien n'est appris à partir de rien, « *mais plutôt en relation avec les connaissances existantes, les nouvelles informations étant intégrées et élargissant le réseau de compréhension existant* ».

Cette théorie considère l'apprentissage comme un processus actif dans lequel les apprenants doivent apprendre à découvrir des principes, des concepts et des faits par eux-mêmes. Cette approche ne considère pas la classe comme un lieu où l'enseignant déverse ses connaissances sur des étudiants passifs, mais met l'accent sur la manière dont les étudiants doivent s'impliquer activement dans leur propre processus d'apprentissage. Elle requiert un élément : deux participants ou plus. Ceux-ci doivent s'impliquer dans une certaine forme d'interaction. Autrement dit, ils doivent se réunir en groupe. On favorise alors l'apprentissage par projet, coopérative ou encore expérientiel. Dans ce courant, l'enseignant est un facilitateur et non un enseignant car il encourage l'apprenant à parvenir à sa propre appréciation du contenu. L'objectif est d'aider l'apprenant à devenir un penseur efficace.

Toutefois, ce courant a connu de vive critique. Fox (2001) affirme que la théorie est trop prompte à rejeter le rôle de la perception passive et de la mémorisation dans l'apprentissage. Il montre aussi que le monde extérieur se relie à l'esprit intérieur. Certains chercheurs comme Biggs, Jin et Cortazzi) ont noté que les approches d'enseignement socioconstructivistes, c'est-à-dire l'interaction en petits groupes ne garantissent pas toujours l'efficacité de l'enseignement pour les effectifs pléthoriques.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ETUDE

Le troisième chapitre de notre étude consiste à relever l'ensemble des éléments méthodologiques permettant de répondre à la question principale de l'étude, et également de vérifier les hypothèses dans le but de rendre compte des résultats obtenus. C'est dans ce sens que vont (Fonkeng et al, 2014, p.83) lorsqu'ils pensent que la méthodologie a pour but « *de réunir l'ensemble des procédés et techniques, mis en exergue pour répondre à la question de recherche et de vérifier les hypothèses* » et rendre compte des résultats obtenus de l'analyse des données à l'aide du logiciel SPSS version 20.

1. La démarche méthodologique

Une démarche méthodologique est la manière d'aborder ou d'effectuer une recherche. Il en existe trois (3) principales dont une inductive, une déductive et une hypothéticodéductive. C'est la dernière que nous adoptons. Elle consiste à formuler les hypothèses qui seront ensuite soumises à la vérification empirique sur un échantillon représentatif de la population. Les résultats de l'étude seront inférés à cette population.

2. Type de l'étude

D'après Amin (2005), la recherche est un processus systématique de collecte, d'analyse et d'interprétation des données, ayant pour but de fournir des réponses pertinentes et sensés à certains problèmes sociaux. La recherche peut se présenter sous divers aspects et donc revêtir plusieurs formes.

D'après Mialaret (1993) il existe plusieurs types de recherche. Houellet (1999) en distingue plus d'une trentaine. Cette multiplicité à amener les chercheurs à fixer les critères déterminant des types d'études.

Ainsi, selon la nature du problème investigué, notre étude est une recherche empirique ou opérationnelle puisse qu'elle est basée sur un problème pratique et qu'elle est effectuée pour y proposer plusieurs solutions.

Selon les objectifs poursuivis, notre étude est une recherche corrélationnelle explicative et vérificative parce qu'elle cherche à vérifier le lien entre les variables de l'étude.

Selon la nature des données collectées, notre étude est une recherche qualitative puis qu'elle est basée sur un grand nombre de donnée bien chiffré. Autrement dit, elle s'appuie sur le recueil et le traitement d'un très grand nombre de données non chiffrées. C'est donc interroger un certain nombre d'individu en vue d'une généralisation auprès d'une population donnée.

3. Formulation et opérationnalisation des hypothèses de l'étude

Une Hypothèse est une réponse provisoire à une affirmation de recherche. Dans notre étude, nous avons formulé l'hypothèse générale et les hypothèses spécifiques.

3.1 Hypothèse générale

Compte tenu de la théorisation et de la conceptualisation faite dans les chapitres précédents, nous avons formulé notre hypothèse générale de la manière suivante :

HG : Il existe un lien entre les pratiques pédagogiques et l'échec académique des étudiants de première année du département d'allemand de l'université de Yaoundé I.

Cette hypothèse a une variable dépendante (VD) et une variable indépendante (VI). La variable dépendante est l'échec académique des étudiants. Elle a comme indicateurs l'insuffisance des prérequis/ acquis. Ces modalités sont très élevées, élevées, faibles, très faible.

Cette hypothèse a pour variable indépendante les pratiques pédagogiques. Elle a pour indicateur la participation active, les pratiques coopératives et les pratiques proactives. Ses modalités sont très bonnes, bonnes, mauvaises, très mauvaises.

3.2. Formulation et opérationnalisation des hypothèses de recherche

HR 1 : Il existe un lien entre la participation active et l'échec académique des étudiants de première année du département d'allemand de l'université de Yaoundé I.

Cette hypothèse a pour VD l'échec académique. Elle a comme indicateurs l'insuffisance des prérequis/acquis, le manque de compétences et la faiblesse en expression écrite et orale. Ces modalités sont :

- Très élevée,
- Élevée,
- Faible,
- Très faible.

Cette hypothèse a pour VI participation active. Cette même VI a pour indicateurs l'écoute, le dialogue, l'inclusion des étudiants dans l'échange, la considération et compte pour modalités :

- Très bonne
- Bonne
- Mauvaise
- Très mauvaise

HR2 : Il existe un lien entre les pratiques coopératives et l'échec académique des étudiants de première année du département d'allemand de l'université de Yaoundé I.

Cette hypothèse a comme VD l'échec académique des étudiants de première année avec pour indicateurs l'insuffisance des prérequis/acquis, le manque de compétences et la faiblesse en expression écrite et orale.

Par ailleurs, ses différentes modalités sont :

- Très élevée
- Élevée
- Faible
- Très faible

Notre HR2 a pour VI les pratiques coopératives et a pour indicateurs petits groupes, carrefour pédagogique

Ses modalités sont vraies et fausses

HR3 : Il existe un lien entre les pratiques proactives et l'échec académique des étudiants de première année du département d'allemand de l'université de Yaoundé I.

Cette hypothèse a comme VD l'échec académique des étudiants avec pour indicateurs l'insuffisance des prérequis/acquis, le manque de compétences et la faiblesse en expression écrite et orale.

Par ailleurs, ses différentes modalités sont :

- Très élevée
- Élevée
- Faible
- Très faible

Notre HR3 a pour VI les pratiques proactives et pour indicateur

Ses modalités sont :

- Très bonne
- Bonne
- Mauvaise
- Très mauvaise

Toute cette opérationnalisation peut se résumer dans le tableau synoptique suivant :

Tableau N° 1 : tableau synoptique des hypothèses

Hypothèses	Variables	Indicateurs	Modalités
HG : Il existe un lien entre les pratiques pédagogiques et l'échec académique des étudiants de première année de l'année académique 2017-2018 du département d'allemand de l'université de Yaoundé I	VD : L'échec académique des étudiants	- Prérequis/acquis insuffisant - Manque de compétence - Faiblesse en expression écrite et orale	- Très élevé - Élevé - Faible - Très faible
	VI : Pratiques pédagogiques	- Participation active - Pratiques coopératives - Pratiques proactives	- Très bonne - Bonne - Mauvaise - Très mauvaise
HR1 : Il existe un lien entre la gestion de classe et l'échec académique des étudiants de première année de l'année académique 2017-2018 du département d'allemand de l'université de Yaoundé I	VD : L'échec académique des étudiants	- Prérequis/acquis insuffisant - Manque de compétence - Faiblesse en expression écrite et orale	- Très élevé - Élevé - Faible - Très faible
	VI : participation active	- Écoute - Le dialogue - L'inclusion des étudiants dans l'échange - La considération	- Très bonne - Bonne - Mauvaise - Très mauvaise
HR2 : Il existe un lien entre la gestion pédagogique et didactique et l'échec académique des étudiants de première année de l'année académique 2017-2018 du département d'allemand de l'université de Yaoundé I	VD : L'échec académique des étudiants	- Prérequis/acquis insuffisant - Manque de compétence - Faiblesse en expression écrite et orale	- Très élevé - Élevé - Faible - Très faible

	VI : Pratiques coopératives	-Petits groupes - Carrefour pédagogique	- Vrai - Faux
HR3 : Il existe un lien entre les pratiques d'évaluations et l'échec académique des étudiants de première année de l'année académique 2017-2018 du département d'allemand de l'université de Yaoundé I	VD : L'échec académique des étudiants	- Prérequis/acquis insuffisant - Manque de compétence - Faiblesse en expression écrite et orale	- Très élevé - Élevé - Faible - Très faible
	VI : Pratiques proactives		- Très élevé - Élevé - Faible - Très faible

4. Site de l'étude

Il s'agit ici de décrire l'espace physique et humain dans lequel nous effectuerons notre recherche afin d'atteindre les objectifs visés.

4.1. Le milieu physique du département d'allemand de l'université de Yaoundé I

Le Département d'Allemand (Langues, Littératures et Civilisations Germaniques), autrefois appelé Section d'allemand a vu le jour en 1977 avec au départ une vingtaine d'étudiants. Aujourd'hui, près de 2000 étudiants sont régulièrement inscrits selon le système LMD, aussi bien en UE fondamentales, transversales qu'optionnelles.

➤ La formation

Les cours au Département d'Allemand sont conçus de manière à permettre à l'étudiant de maîtriser : les règles de la phonétique allemande, la lecture et l'analyse des textes littéraires d'auteurs allemands, la lecture des journaux allemands, l'histoire allemande et des pays de langue allemande, la grammaire allemande, la traduction et l'expression en allemand, la stylistique comparée, le roman allemand, le théâtre allemand, la poésie allemande, la linguistique allemande, l'histoire des idées et relations germano-africaines, la littérature moderne et contemporaine, les grands classiques allemands, l'analyse du discours, les théories linguistiques, la culture politique en Allemagne, la rédaction et la confection d'un travail

scientifique, l'histoire socio-économique de l'Allemagne, entre autres, et ce, progressivement, du niveau 1 au niveau 5.

➤ Les débouchés

La place de l'allemand dans le contexte mondial actuel est sans équivoque. L'Allemagne étant le leader économique sur le plan européen, sa langue occupe [Bloc du Département d'Allemand] une place prépondérante et offre à ceux qui maîtrisent sa culture et son histoire, des perspectives de carrières aussi bien dans la diplomatie, l'enseignement, la traductologie, que dans les ONG de développement venues d'ailleurs, œuvrant ou travaillant avec l'Allemagne. Le Département d'allemand est resté jusqu'ici l'un des rares départements à ne pas former des chômeurs. La plupart des licenciés en allemand trouvent leur compte dans l'enseignement secondaire après une formation en DIPES I et II et les meilleurs qui réussissent à franchir le niveau de Master II ont la possibilité de poursuivre leurs études dans un pays germanophone grâce à l'octroi d'une bourse du DAAD, ou peuvent préparer un Doctorat sur place.

5. L'enquête

5.1. La pré enquête

Phase préliminaire de notre étude, la pré-enquête débute le 15 avril 2021 et s'est achevée le 03 Mai 2021. Elle a consisté à : Apprécier la faisabilité de notre étude en termes de durée, budget, moyens, personnes ressources ; recueillir auprès d'une centaine d'étudiants de notre département des renseignements sur les tenants, les difficultés et les problèmes relatifs ; étudier les rapports entre les faits observés ou factuels et les informations collectées afin de déterminer les hypothèses et les objectifs de l'enquête. Pour cela, nous avons utilisés la méthode documentaire, organisé les discussions avec les étudiants et quelques personnes ressources, ce qui nous a permis de collecter les informations personnelles, professionnelles, académiques sur les motivations et les difficultés des uns et des autres.

Fort de ces informations, nous avons formulé l'hypothèse de travail tel sus énoncés. Celle-ci nous a permis d'élaborer deux guides d'entretien (voir annexe). Le premier entretien a été passé auprès d'une centaine d'étudiants du département de l'étude et le second auprès des enseignants. Il s'agissait des entretiens semi-directifs. Le premier entretien semi-directif avait pour objectif de collecter l'information et le second de vérifier la consistance de cette information. Ainsi nous avons pu :

- connaître les caractéristiques physiques, socio-culturelles de la population d'étude ;
- Juger de la pertinence de notre problème de recherche ;

- Ebaucher l'instrument de collecte de donnée ;
- Envisager un instrument d'analyse de données ;
- Recenser non seulement les difficultés académiques auxquelles sont confrontés les étudiants mais aussi les causes de ces difficultés et les solutions proposées par les uns et les autres. La pré-enquête nous a aussi révélé l'immensité de notre champ d'investigation. Aussi, afin d'éviter une dispersion et une extension illimitée de l'enquête, nous avons procédé immédiatement à l'étude de la population.

6. La population de l'étude

Selon Quivy et van Campenhould (1995) la population de l'étude est l'ensemble des objets sur lesquelles porte les observations du chercheur. Autrement dit, c'est la totalité des sujets sur lesquels le chercheur observe le phénomène étudié et conclut son travail. Nous avons distingué une population mère, cible et accessible.

6.1. La population mère ou univers

La population mère ou univers de l'étude est l'ensemble des objets qui concernent le chercheur. Dans le cas d'espèce, c'est l'ensemble des étudiants des universités du Cameroun. L'immensité de cet univers nous conduit à la restreindre avec Richard (1999) à une population cible.

6.2. La population cible

La population cible est celle qui focalise l'attention du chercheur faute de pouvoir atteindre l'univers. Dans le cas d'espèce, il s'agit de l'ensemble des étudiants de l'université de Yaoundé I. Mais la taille de cette population reste encore trop grande d'où la nécessité de la convertir en population accessible.

6.3. La population accessible

La population accessible est celle que le chercheur a réellement et effectivement touchée. Elle désigne donc une portion de la population cible facilement repérable et accessible au chercheur pour répondre aux questions soulevées par son étude. (Fonkeng, 2014). Pour le cas d'espèce, il s'agit des étudiants du département d'allemand de l'année 2017-2018. C'est cette population que nous allons décrire selon les caractéristiques sociodémographiques suivantes : genre, âge, statut familial.

- **Selon le genre**

Tableau N° 2 : Tableau de répartition des sujets de la population d'étude selon le sexe

Indicateurs	Masculin (M)	Féminin(F)	Total (T)
Total	109	146	255

D'après le tableau n°1 ci-dessus, on constate qu'il y'a 109 hommes et 146 femmes d'où un total de 255 étudiants

- **Selon les âges**

Tableau N° 3 : Tableau de répartition des âges dans la population suivant le sexe

Tranche d'âge	15-20 ans	20-25 ans	Total
Total	250	5	255

Le tableau n°2 ci-dessus montre qu'il y a 250 étudiants âgés de 15-20 ans et 5 étudiants dans la tranche de 20- 25 ans

- **Selon le statut familial**

Tableau N° 4 : Tableau de répartition des sujets selon le statut familial

Indicateurs	En location	En famille	Total
Total	54	201	255

D'après le tableau ci-dessus, nous constatons que 54 étudiants vivent en location et 201 vivent en famille.

7. L'échantillonnage et l'échantillon

7.1. Echantillonnage

Selon Angers (1992, p.240), l'échantillonnage est « *l'ensemble des opérations permettant de sélectionner un sous ensemble d'une population en vue de constituer un échantillon* ». Il peut aussi être la construction d'un n échantillon. Pour assurer la représentativité de notre échantillon et garantir ainsi la généralisation des résultats qu'il fournira à l'ensemble de l'univers de l'étude, nous avons opté pour un échantillonnage stratifié et aléatoire, compte tenu non seulement du fait que notre population était hétérogène et que nous

dispositions d'une base de sondage, mais aussi que tous les individus de la population accessible avaient les mêmes chances de faire partie de l'échantillon.

Pour ce faire, nous avons divisé la population relativement homogène suivant les caractéristiques puis sélectionner un échantillon de chaque groupe. Nous avons aussi fixé par rapport à l'étude de faisabilité et à ma disponibilité la taille (n) de l'échantillon à 120-125 Sujets. $n = 120$, taille de l'échantillon. Connaissant la taille (N) de la population et la taille (N') de chaque strate de cette population ; nous avons calculé la taille (n') de chaque strate de l'échantillon par la formule suivante :

$$n' = n \times N' / N$$

La technique d'échantillonnage aléatoire simple consiste à choisir au hasard et sans remise les sujets dans les cohortes de l'échantillon.

7.2. Echantillon

Le choix des n'sujets de chaque cohorte de l'échantillon s'est effectué par tirage au sort sans remise de nom de la base de sondage après catégorisation. En effet, un numéro a été affecté à chaque sujet de la base de sondage et reporté sur un morceau de papier plié en quatre (04) jeté dans un sceau vide servant d'urne. Des étudiants ont été sollicités pour tirer au hasard et sans remise un des papiers contenus dans l'urne. Ensuite, ils nous ont communiqué le numéro écrit sur le papier, numéro par lequel nous avons identifié le sujet de l'enquête dans la liste de sondage. C'est ainsi que nous avons obtenu l'échantillon que nous allons maintenant décrire par rapport au même caractéristique sociodémographique que ceux de la population. C'est ainsi que nous avons obtenu notre échantillon de 120 sujets que nous allons maintenant décrire par rapport au même caractère sociodémographique que ceux de la population.

- Selon le genre

Tableau N° 5 : Description des sujets de l'échantillon selon le genre

Indicateurs	Masculin	Féminin	Total et pourcentage
Total et pourcentage	51(42,5%)	69 (57,5%)	120 (100%)

D'après le tableau ci-dessus, on constate que 51 étudiants de notre échantillon sont de sexe masculin soit un pourcentage de 42,5% et 69 étudiants sont de sexe féminin soit un pourcentage de 57,5%.

- **Selon l'âge**

Tableau N° 6 : Description des sujets de l'échantillon selon l'âge

Indicateurs	15-20 ans	20-25 ans	Total et pourcentage
Total et pourcentage	118 (98,3%)	2 (1,7%)	120 (100 %)

D'après le tableau ci-dessus, on constate que 118 étudiants de notre échantillon ont entre 15 et 20 ans soit un pourcentage de 98,3% et 2 étudiants se situent dans l'intervalle 20-25ans soit un pourcentage de 1,7%.

- **Selon le statut familial**

Tableau N°7 : Description des sujets de l'échantillon par statut familial

Indicateurs	En location	En famille	Total et pourcentage
Total et pourcentage	25(21%)	95(79%)	120 (100%)

D'après le te tableau ci-dessus, on constate que 25 étudiants de notre échantillon vivent en location soit 21% et 95 étudiants soit 79 % vivent en famille.

8. L'instrument de collecte de donnée : le questionnaire

Pour collecter les données, nous avons élaboré un questionnaire quantitatif selon les principes de Mucchielli. Il s'agit en effet d'échelles d'attitudes de quatre points élaborés suivant les principes de Likert. Les principaux objectifs suivis étaient

- D'obtenir des données permettant la discrimination des répondants en leur évitant un effort de réflexion ;

- De faciliter le travail de dépouillement ultérieur ;

- De repérer et classer très rapidement une réponse dans une catégorie objective prévue.

Le choix de cet instrument se justifie par la nature même de la recherche (sondage d'opinion et l'absence d'emprise sur la variable dépendante)

8.1. Le guide de questionnaire

Le guide du questionnaire est constitué des thèmes du questionnaire qui sont en réalité les variables sociodémographiques des sujets de l'échantillon, les variables dépendantes de l'hypothèse générale et les variables indépendantes des hypothèses de recherche.

Thème 1 : Données sociodémographiques des sujets

Thème 2 : participation active

Thème 3 : pratiques coopératives

Thème 4 : Pratiques proactives

Thème 5 : Echec académique des étudiants

8.2. La grille du questionnaire

La grille du questionnaire est l'ensemble des tableaux relatifs à chaque thème. A ces tableaux, nous retrouvons en abscisse des indicateurs de variables et les modalités de réponses et en ordonné les numéros des questions.

Thème 1 : Données sociodémographiques des sujets

Items	Indicateurs	Modalités de réponses	
1	Quel est votre genre ?	M	F
2	Dans quel intervalle êtes-vous situé ?	15-20 ans	20-25 ans

Thème 2 : Participation active

Items	Indicateurs	Modalités de réponses			
		Très vrai	Vrai	Faux	Très Faux
4	Ecoute				
5	Le dialogue				
6	L'inclusion des étudiants dans l'échange				
7	La considération				

Thème 3 : Pratiques coopératives

Items	Indicateurs	Modalités de réponses			
		Très Vrai	Vrai	Faux	Très faux
8	Petits groupes				
9	Carrefour pédagogique				

Thème 4 : Pratiques proactives

Items	Indicateurs	Modalités de réponses			
		Très vrai	Vrai	Faux	Très faux
10	Apprentissage en distanciel				
11	Autonomisation des étudiants				
12	Prise d'initiative				
13	Auto organisation				

Thème 5 : Echec académique des étudiants

Items	Indicateurs	Modalités de réponses			
		Très vrai	Vrai	Faux	Très faux
14	Pré requis/ acquis insuffisant				
15	Manque de compétences				
16	Faiblesse en expression écrite et orale				

8.3. La mesure des variables de l'étude

- Mesure des variables indépendantes de nos hypothèses de recherche.

❖ Mesure de la variable indépendante de l'hypothèse de recherche n°1

Cette variable a été mesurée par l'item 3 à 6. Pour affiner l'analyse et tester l'objectivité des réponses des sujets, nous avons posé des questions relatives aux indicateurs de cette variable. Ces questions étaient posées de la même manière que les réponses précédentes et les propositions de réponses portées sur les modalités de ces variables.

❖ Mesure de la variable indépendante de l'hypothèse de recherche n°2

Cette variable a été mesurée par l'item 7 et 9. Pour affiner l'analyse et tester l'objectivité des réponses du sujet, nous avons posé des questions relatives aux indicateurs de cette variable. Ces questions étaient posées de la même manière que les réponses précédentes et les propositions de réponses portées sur les modalités de ces variables

❖ Mesure de la variable indépendante de l'hypothèse de recherche n°3

Cette variable a été mesurée par l'item 10 à 14. Pour affiner l'analyse et tester l'objectivité des réponses du sujet, nous avons posé des questions relatives aux indicateurs de cette variable. Ces questions étaient posées de la même manière que les réponses précédentes et les propositions de réponses portées sur les modalités de ces variables

- Mesure de la variable dépendante

Cette variable a été mesurée par l'item 15 à 17. Pour affiner l'analyse et tester l'objectivité des réponses du sujet, nous avons posé des questions relatives aux indicateurs de cette variable. Ces questions étaient posées de la même manière que les réponses précédentes et les propositions de réponses portées sur les modalités de ces variables.

8.4. Validation du questionnaire ou pré-test

8.4.1. Validité externe du questionnaire.

Avant l'administration effective du questionnaire à nos sujets, nous avons procédé à sa mise à l'épreuve sur une population de 30 étudiants de géographie de l'université de Yaoundé I. Il s'agissait de vérifier les qualités psychométriques de notre questionnaire (validité, sensibilité, fidélité). Cet essai a été suivi de 02 entretiens avec les sujets naïfs, entretien au cours desquels nous avons intensifié au maximum les moyens d'analyse, le fonctionnement du questionnaire, les réactions des sujets aux questions, les réponses des sujets.

Le premier entretien consistait en des discussions libres avec les sujets au cours desquels nous essayons, dans le but d'assurer la clarté et la précision des mots utilisés, d'analyser les difficultés de nos sujets naïfs dans la compréhension des items. Lorsqu'un sujet avait besoin d'éclaircissement sur un terme, nous cherchons ensemble le mot qui convient pour le remplacer. Lorsque le sujet répondait par des « distingo » entre les mots ou les groupes de mots utilisés, nous démultiplions la question. Chaque difficulté était ainsi analysée puis traitée pour y remédier.

Pour tester la sensibilité de notre questionnaire, nous avons :

- changé la forme des questionnaires en introduisant des doublons à distance respectable et en changeant la place de certains mots dans le même item.
- Changé l'ordre des questions à l'intérieur du questionnaire

Le test de fidélité a été effectué à la fin des 02 entretiens. Il s'agissait de comparer la consistance des réponses des sujets au 1^{er} et au 2^{ème} entretien. Pour tester la validité de notre questionnaire, nous avons confrontés les réponses de ces sujets au jugement des autres sujets de leur collatéraux, parents etc. Ce pré-test nous a permis non seulement de revoir les difficultés syntaxiques et syntaxique des questions, mais aussi d'organiser le questionnaire, de manière à faciliter les réponses aux répondants et à éviter aux répondants les mécanismes de défense du Moi social.

8.4.2. Validité interne du questionnaire

Pour garantir la validité interne de notre questionnaire, nous avons assuré la congruence entre le problème de recherche, les questions de recherches, les objectifs de l'étude selon le tableau suivant :

Tableau N° 8 : Tableau de validité interne du questionnaire

Problème de recherche		Questions de recherche	Objectifs de recherche	Hypothèses de recherche	Variables	Indicateurs	Modalités	Items
Principal	Baisse académique des étudiants de première année du département d'allemand de l'université de Yaoundé I	Quel lien existe-t-il entre les pratiques pédagogiques et l'échec académique des étudiants de première année du département d'allemand de l'université de Yaoundé 1	Vérifier l'existence et la pertinence d'un lien de dépendance entre les pratiques pédagogiques et l'échec académique des étudiants de première année allemand de l'université de Yaoundé 1	Il existe un lien entre les pratiques pédagogiques et l'échec académique des étudiants de première année du département d'allemand de l'université de Yaoundé I.	VD : Echec académique des étudiants de première année du département d'allemand de l'université de Yaoundé I.	-Prérequis-acquis insuffisants -Manque de compétences -Faiblesse en expression écrite et orale	-Très élevée -Elevée -Faible -Très faible	22
					VI : Pratiques pédagogiques	- Participation active -Pratiques coopératives -Pratiques proactives	- Très bonne - Bonne - Mauvaise - Très mauvaise	8
Spécifiques		Q1 : Quel lien existe-t-il entre la participation active et l'échec académique des étudiants de première année allemand de l'université de Yaoundé 1	Ob1 : Examiner empiriquement le lien de cause à effet entre la participation active et l'échec académique des étudiants de première année allemand de l'université de Yaoundé	HR1 : Il existe un lien entre la participation active et l'échec académique des étudiants de première année du département d'allemand de	VD : Echec académique des étudiants de première année du département d'allemand de l'université de Yaoundé I.	-Prérequis-acquis insuffisants -Manque de compétences -Faiblesse en expression écrite et orale	-Très élevée -Elevée -Faible -Très faible	22

				l'université de Yaoundé I.				
					VI : Participation active	- Ecoute -dialogue - inclusion des étudiants dans l'échange - La considération	-Très bonne - Bonne - Mauvaise - Très mauvaise	13
		Q2 : Quel lien existe-t-il entre pratique coopérative et l'échec académique des étudiants de première année du département allemand de l'université de Yaoundé 1	Ob2 : Examiner empiriquement le lien de cause à effet entre la pratique coopérative et l'échec académique des étudiants de première année du département allemand de l'université de Yaoundé 1	HR2 : Il existe un lien entre la pratique coopérative et l'échec académique des étudiants de première année du département d'allemand de l'université de Yaoundé I	VD : Echec académique des étudiants de première année du département d'allemand de l'université de Yaoundé I.	-Prérequis-acquis insuffisants -Manque de compétences -Faiblesse en expression écrite et orale	-Très élevé -Elevée - Faible -Très faible	22
					VI : Pratique coopérative	- Petits groupes - Carrefour pédagogique		18
		Q3 : Quel lien existe-t-il entre les pratiques proactives et l'échec académique des étudiants de première année du département allemand de	Ob3 : Il s'agit d'examiner empiriquement le lien de cause à effet entre les pratiques proactives et l'échec académique des étudiants de première	HR3 : : Il existe un lien entre les pratiques proactives et l'échec académique des étudiants de première année	VD : Echec académique des étudiants de première année du département d'allemand de l'université de Yaoundé I.	-Prérequis-acquis insuffisants -Manque de compétences -Faiblesse en expression écrite et orale	- Très élevé - Elevée - Faible - Très faible	22

		l'université de Yaoundé 1	année du département allemand de l'université de Yaoundé 1	du département d'allemand de l'université de Yaoundé I				
					VI : Pratiques proactives	-Apprentissage à distantiel -Autonomisation des étudiants -Prise d'initiative -Auto organisation	- Très forte - Forte - Faible - Très faible	18

8.5. L'administration du questionnaire

Le sondage proprement dit a duré 1 mois dont tout le mois de mars 2021. Les questionnaires accompagnés d'une lettre de Yaoundé I avalisant l'enquête et remis en main propre aux étudiants rencontrés. Les questionnaires remplis devaient être retournés par le même canal trois (3) jours plus tard. Au total, 120 questionnaires ont été remis aux étudiants et 120 retournés d'où un taux de sondage de 100% dans l'échantillon.

8.6. Validation de l'instrument de collecte des données

La validation de l'instrument de collecte de données a été réalisée par le calcul de la cohérence ou de la consistance interne de l'échelle de mesure à l'aide du coefficient Alpha de Cronbach. Une échelle de mesure est dite cohérente ou homogène lorsque tous les éléments convergent vers la même intensité de réponse. La consistance interne mesure le degré d'intercorrélation des différents items qui composent le test et rend compte de la propriété d'une mesure à être constante dans l'objet mesuré. Les indices de consistance interne comme l'alpha de Cronbach rendent compte de la fidélité d'un test (Cronbach, 1951).

La consistance interne des différents construits est représentée dans le tableau 8 ci-dessous :

Tableau N° 9 : Consistance interne de l'échelle de mesure

Variables	ITEMS	SCORE FACTORIEL MOYEN	ECART TYPE	ALPHA DE CRONBACH
Participation active	PA 1, 2& 3	10,8583	2,36677	0,708
Pratiques coopératives	PC1, 2 & 3	10,2583	3,05550	0,812
Pratiques proactives	PO 1, 2, 3 , 4 & 5	11,4250	2,73988	0,730
Echec académique	VD_EA 1, 2, 3 & 4	12,9667	2,51026	0,794

De ce tableau, nous pouvons dire que sur les quatre (04) construits, un (01) présente un Alpha de Cronbach supérieur à 0,8 tandis que trois (03) construits présentent un Alpha de Cronbach compris entre 0,7 et 0,8. Ce qui veut dire que les échelles des différents construits montrent une très bonne consistance interne. En effet, plusieurs auteurs à l'instar de Laveault (2014) estiment qu'un coefficient Alpha de Cronbach supérieur à 0,7 est satisfaisant.

9. La méthode d'analyse des données

Nous avons effectué une analyse quantitative et qualitative des données empiriquement collectées.

9.1. Analyse qualitative des données

Cette analyse a consisté en la saisie des données et l'application des tests. La saisie des données s'est déroulée en 2 phases :

- La première a consisté au dépouillement manuel du questionnaire
- Le test d'amplitude a servi à vérifier l'authenticité des modalités des variables avec celle prévue lors de la certification des variables. A découvrir les réponses qui n'entraient pas dans les modalités prévues pour le cadre opératoire. Enfin, ces tests nous a permis de découvrir des modalités centrales puis générales à celles prévues.
- Le test de numéricité a servi à détecter l'existence des variables qui ne sont pas numérique
- Le test de complétude nous a servi à vérifier si tous les items ont été saisis

9.2. L'analyse quantitative des données

Cette analyse composait deux grandes étapes dont :

- L'analyse quantitative primaire : Il s'agissait de vérifier par calcul statistique la confirmation ou l'infirmerie de nos hypothèses de recherche. Compte tenu de la nature nominale et indépendante de nos variables, de l'objectif principal de l'étude et du type de recherche menée, nous avons choisi pour ce faire le test de régression linéaire
- L'analyse quantitative secondaire a consisté à apprécier par des calculs statistiques la pertinence du lien de dépendance postulée entre nos variables. Pour ce faire, nous avons calculé le coefficient de contingence (C) qui indique le degré ou la force de liaison entre 2 variables.

Dans ce chapitre, il a été question de présenter la démarche méthodologique de l'étude, le type de l'étude, formuler et opérationnaliser les hypothèses de l'étude. Cette dernière a été répartie en hypothèse générale et hypothèses de recherches. Puis nous avons présenté le site de l'étude dans son milieu physique, économique et humain. L'enquête repartie en pré-enquête s'en ai suivie. Après nous avons présenté la population de l'étude en termes de population mère, cible et accessible. Par la suite, a été décrit l'échantillon, l'instrument de collecte de données (questionnaire), la grille du questionnaire, la mesure des variables de l'étude, le pré-test (validité externe / interne du questionnaire) et enfin s'est effectué l'administration du questionnaire et la présentation des limites de l'étude.

CHAPITRE 4 : ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans les chapitres précédents, nous avons présenté la problématique de notre étude, fait un examen conceptuel et théorique du problème de recherche et présenter la méthodologie de l'étude.

Dans le présent chapitre, il sera question d'analyser les données collectées. Cette collecte se situe à 02 niveaux : le niveau descriptif et le niveau inférentiel.

1. L'analyse descriptive des données

« Elle consiste à présenter les données de telle manière qu'on puisse en avoir une vision concise, nette et compréhensible de la réalité qu'elle représente » (Itong, 2019, p.92). Pour ce faire, nous allons construire les tableaux et diagrammes de ces données.

1.1. Caractéristiques socio démographiques des répondants

Dans cette rubrique, nous nous sommes intéressés aux variables genre, âge et statut familial des répondants.

1.1.1. Genre des répondants

Le genre des répondants est représenté dans la figure N°1 ci-dessous. Pour chaque sexe indiqué, les étiquettes présentent en premier lieu les effectifs et en second lieu le pourcentage. Ainsi, 43 étudiants (36%) sont du genre masculin tandis que 77 étudiants (64%) sont du genre féminin.

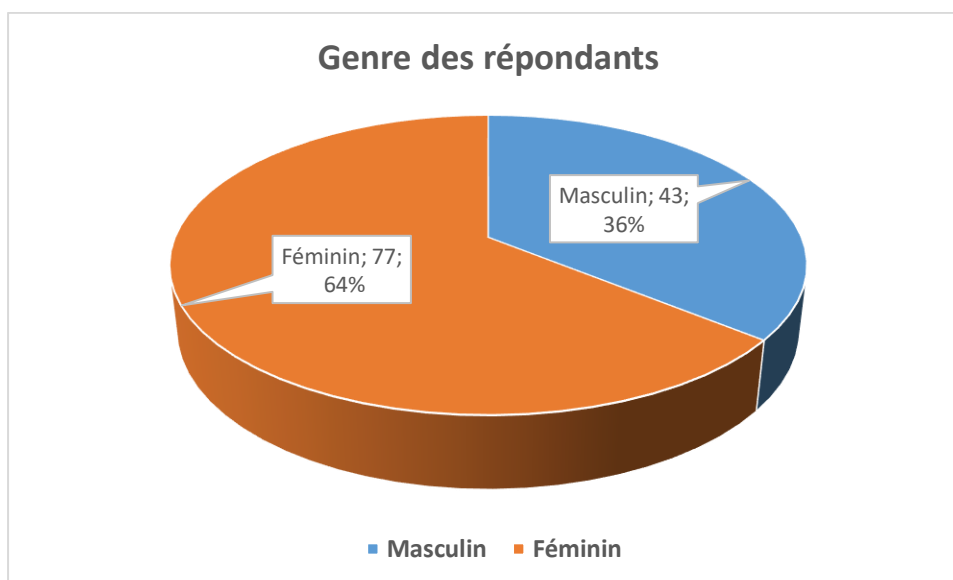


Figure N° 1 : Genre des répondants

1.1.2. Age des répondants

La figure N° 2 ci-dessous nous donne une appréciation de la classe d'âge des répondants. Le premier chiffre de la classe d'âge représente les effectifs et le second les pourcentages. Ainsi, l'âge de 108 (90%) étudiants est compris entre 15 et 20 ans, tandis que 12 étudiants (10%) ont un âge compris entre 20 ans et 25 ans.

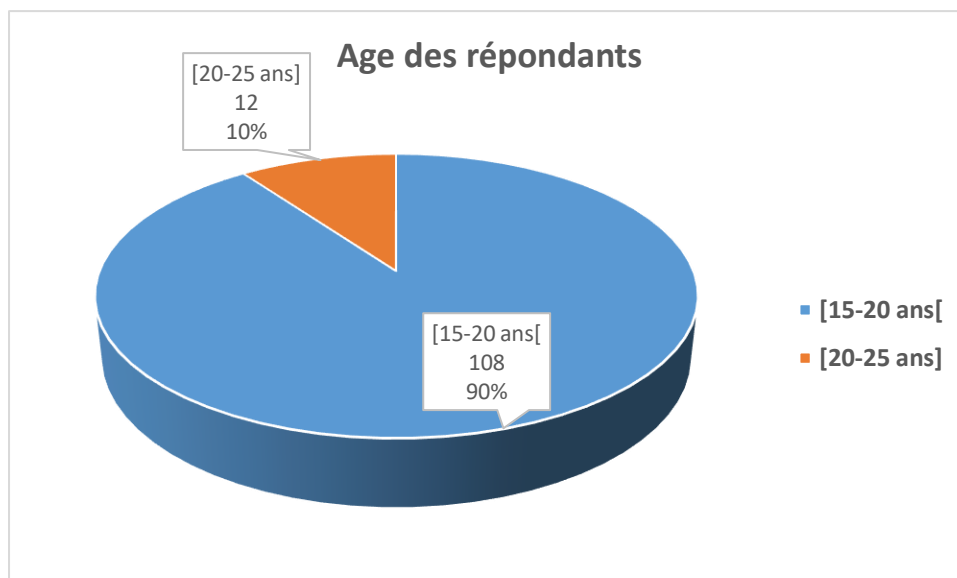


Figure N° 2 : Age des répondants

1.1.3. Statut socioculturel des répondants

La figure N° 3 ci-dessous nous donne une appréciation du statut familial des répondants qui nous permet de savoir s'ils vivent en location ou en famille. Pour chaque statut, le premier chiffre de la classe d'âge représente les effectifs et le second les pourcentages.

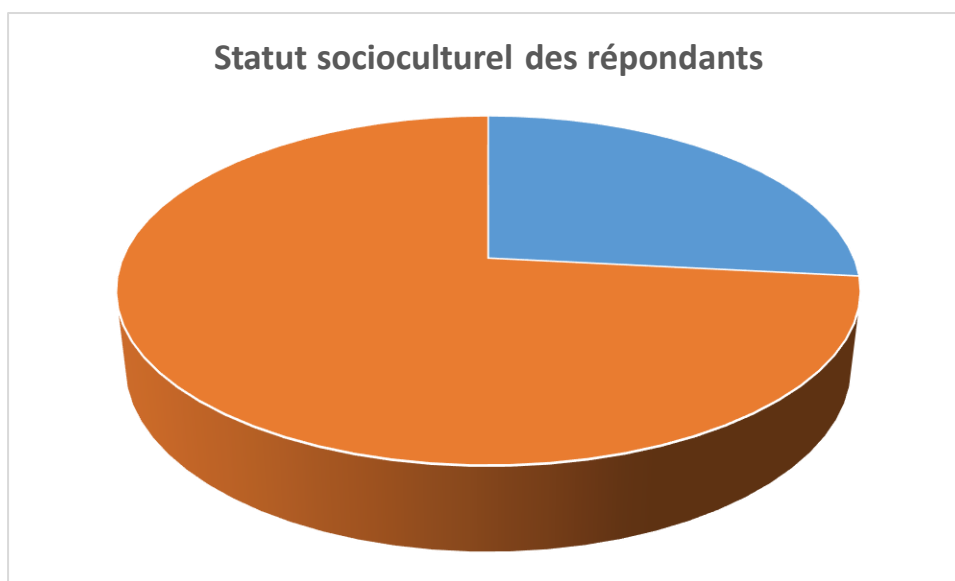


Figure N° 3 : Statut familial des répondants

1.2. Tendance des réponses des différents items.

Dans cette section, nous allons présenter la tendance des répondants pour les différents items du questionnaire.

1.2.1. Variable Indépendante : « Participation active »

La variable indépendante « participation active » comprend 5 items. Les tendances des répondants pour chaque item sont représentées dans les tableaux ci-dessous :

Tableau N°10: Représentation des répondants sur l’item « Le dialogue est au centre des enseignements »

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Très Faux	13	10,8	10,8	10,8
Faux	51	42,5	42,5	53,3
Valide Vrai	50	41,7	41,7	95,0
Très Vrai	6	5	5	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Le tableau ci-dessus montre que sur l’item «Le dialogue est au centre des enseignements», 10,8% des répondants ont répondu « très faux », 42,5% ont répondu « Faux », 41,7% ont répondu « Vrai » et 5% ont répondu « très vrai ».

Tableau N° 11 : Représentation des répondants sur l’item «Les étudiants participent activement au cours »

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
	Très Faux	28	23,3	23,3	23,3
	Faux	53	44,2	44,2	67,5
Valide	Vrai	37	30,8	30,8	98,3
	Très Vrai	2	1,7	1,7	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Le tableau ci-dessus montre que sur l’item «Les étudiants participent activement au cours», 23,3% des répondants ont répondu « très faux », 44,2% ont répondu « Faux », 30,8% ont répondu « Vrai » et 1,7% ont répondu « très vrai ».

Tableau N° 12 : Représentation des répondants sur l’item «Les avis des apprenants sont pris en compte lors des cours »

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
	Très Faux	20	16,7	16,7	16,7
	Faux	56	46,7	46,7	63,3
Valide	Vrai	37	30,8	30,8	94,2
	Très Vrai	7	5,8	5,8	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Le tableau ci-dessus montre que sur l’item « Les avis des apprenants sont pris en compte lors des cours», 16,7% des répondants ont répondu « très faux », 46,7% ont répondu « Faux », 30,8% ont répondu « Vrai » et 5,8% ont répondu « très vrai ».

Tableau N° 13 : Représentation des répondants sur l’item «Les étudiants participent rarement en cours»

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
	Très Faux	20	16,7	16,7	16,7
	Faux	86	71,7	71,7	88,3
Valide	Vrai	14	11,7	11,7	100,0
	Très Vrai	0	0	0	
	Total	120	100,0	100,0	

Le tableau ci-dessus montre que sur l'item «Les étudiants participent rarement en cours », 16,7% des répondants ont répondu « très faux », 46,7% ont répondu « Faux », 30,8% ont répondu « Vrai » et 5,8% ont répondu « très vrai ».

Tableau N° 14 : Représentation des répondants sur l'item «Vos enseignants porte une oreille fine aux interventions des apprenants»

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
	Très Faux	11	9,2	9,2	9,2
	Faux	84	70,0	70,0	79,0
Valide	Vrai	23	19,2	19,2	98,3
	Très Vrai	2	1,7	1,7	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Le tableau ci-dessus montre que sur l'item «Vos enseignants porte une oreille fine aux interventions des apprenants» 9,2% des répondants ont répondu « très faux », 70,0% ont répondu « Faux », 19,2% ont répondu « Vrai » et 1,7% ont répondu « très vrai ».

1.2.2. Variable Indépendante : « Pratiques coopératives »

La variable indépendante « Pratiques coopératives » comprend 5 items. Les tendances des répondants pour chaque item sont représentées dans les tableaux ci-dessous :

Tableau N° 15 : Représentation des répondants sur l'item «Vous vous regroupez en petits groupes pour des travaux»

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
	Très Faux	37	30,8	30,8	30,8
	Faux	34	28,3	28,3	59,2
Valide	Vrai	41	34,2	34,2	93,3
	Très Vrai	8	6,7	6,7	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Le tableau ci-dessus montre que sur l'item « Vous vous regroupez en petits groupes pour des travaux », 30,8% des répondants ont répondu « très faux », 28,3% ont répondu « Faux », 34,2% ont répondu « Vrai » et 6,7% ont répondu « très vrai ».

Tableau N° 16 : Représentation des répondants sur l’item «Vous avez constamment des carrefours pédagogiques»

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très Faux	32	26,7	26,7	26,7
	Faux	84	70	70	96,7
	Vrai	1	,8	,8	97,5
	Très Vrai	3	2,5	2,5	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Le tableau ci-dessus montre que sur l’item « Vous avez constamment des carrefours pédagogiques », 26,7% des répondants ont répondu « très faux », 70% ont répondu « Faux », 8% ont répondu « Vrai » et 2,5% ont répondu « très vrai ».

Tableau N° 17: Représentation des répondants sur l’item «Le plus souvent l’étude se fait en équipe»

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très Faux	42	35,5	35,5	35,5
	Faux	24	20,0	20,0	55,0
	Vrai	38	31,7	31,7	86,7
	Très Vrai	16	13,3	13,3	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Le tableau ci-dessus montre que sur l’item « Le plus souvent l’étude se fait en équipe », 35,5% des répondants ont répondu « très faux », 20,0% ont répondu « Faux », 31,7% ont répondu « Vrai » et 13,3% ont répondu « très vrai ».

Tableau N° 18 : Représentation des répondants sur l’item «Il est conseillé par l’enseignant de travailler en équipe»

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très Faux	27	22,5	22,5	22,5
	Faux	64	53,3	53,3	75,8
	Vrai	29	24,2	24,2	100,0
	Très Vrai	0	/	/	
	Total	120	100,0	100,0	

Le tableau ci-dessus montre que sur l’item « Il est conseillé par l’enseignant de travailler en équipe », 22,5% des répondants ont répondu « très faux », 53,3% ont répondu « Faux », 24,2% ont répondu « Vrai » et 0 % ont répondu « très vrai ».

Tableau N° 19: Représentation des répondants sur l’item « Vos enseignants ont de bonnes pratiques coopératives »

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
	Très Faux	22	18,3	18,3	18,3
	Faux	70	58,3	58,3	76,7
Valide	Vrai	28	23,3	23,3	100,0
	Très Vrai	/	/	/	
	Total	120	100,0	100,0	

Le tableau ci-dessus montre que sur l’item « Vos enseignants ont de bonnes pratiques coopératives », 18,3% des répondants ont répondu « très faux », 58,3% ont répondu « Faux », 23,3% ont répondu « Vrai » et 0 % ont répondu « très vrai ».

1.2.3. Variable Indépendante : « Pratiques proactives »

La variable indépendante « Pratiques proactives » comprend 5 items. Les tendances des répondants pour chaque item sont représentées dans les tableaux ci-dessous :

Tableau N° 20: Représentation des répondants sur l’item « L’apprentissage à distanciel est priorisé par les enseignants»

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
	Très Faux	27	22,5	22,5	22,5
	Faux	87	72,5	72,5	95,0
Valide	Vrai	5	4,2	4,2	99,2
	Très Vrai	1	,8	,8	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Le tableau ci-dessus montre que sur l’item « L’apprentissage à distanciel est priorisé par les enseignants», 22,5% des répondants ont répondu « très faux », 72,5% ont répondu « Faux », 4,2% ont répondu « Vrai » et 0,8% ont répondu « très vrai ».

Tableau N° 21 : Représentation des répondants sur l’item « Les prises d’initiatives des étudiants sont encouragés»

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
	Très Faux	24	20,0	20,0	20,0
	Faux	9	7,5	7,5	27,5
Valide	Vrai	61	50,8	50,8	78,3
	Très Vrai	26	21,7	21,7	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Le tableau ci-dessus montre que sur l’item « Les prises d’initiatives des étudiants sont encouragés», 20,0% des répondants ont répondu « très faux », 7,5% ont répondu « Faux », 50,8% ont répondu « Vrai » et 21.7% ont répondu « très vrai ».

Tableau N° 22 : Représentation des répondants sur l’item « Les étudiants ont une organisation automatique»

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
	Très Faux	22	18,3	18,3	18,3
	Faux	80	66,7	66,7	85,0
Valide	Vrai	16	13,3	13,3	98,3
	Très Vrai	2	1,7	1,7	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Le tableau ci-dessus montre que sur l’item « Les étudiants ont une organisation automatique», 18,3% des répondants ont répondu « très faux », 67,7% ont répondu « Faux », 13,3% ont répondu « Vrai » et 01.7% ont répondu « très vrai ».

Tableau N° 23: Représentation des répondants sur l’item «Les enseignants encourage l’auto organisation des étudiants »

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
	Très Faux	/	/	/	/
	Faux	8	6,7	6,7	6,7
Valide	Vrai	44	36,7	36,7	43,3
	Très Vrai	68	56,7	56,7	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Le tableau ci-dessus montre que sur l'item «Les enseignants encourage l'auto organisation des étudiants», 0% des répondants ont répondu « très faux », 6,7% ont répondu « Faux », 37,7% ont répondu « Vrai » et 56,7 % ont répondu « très vrai ».

Tableau N° 24 : Représentation des répondants sur l'item «Vos enseignants ont de bonnes pratiques proactives»

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
	Très Faux	16	13,3	13,3	13,3
	Faux	82	68,3	68,3	81,7
Valide	Vrai	22	18,3	18,3	100,0
	Très Vrai	/	/	/	
	Total	120	100,0	100,0	

Le tableau ci-dessus montre que sur l'item « Vos enseignants ont de bonnes pratiques proactives», 13,3% des répondants ont répondu « très faux », 68,3% ont répondu « Faux », 18,3% ont répondu « Vrai » et 0 % ont répondu « très vrai ».

1.2.4. Variable Dépendante : « Echec académique »

La variable dépendante « Echec académique » comprend 4 items. Les tendances des répondants pour chaque item sont représentées dans les tableaux ci-dessous :

Tableau N° 25: Représentation des répondants sur l'item « Une évaluation diagnostique est faite pour juger le niveau des apprenants»

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
	Très Faux	2	1,7	1,7	1,7
	Faux	18	15,0	15,0	16,7
Valide	Vrai	45	37,5	37,5	54,2
	Très Vrai	55	45,8	45,8	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Le tableau ci-dessus montre que sur l'item « « Une évaluation diagnostique est faite pour juger le niveau des apprenants», 1,7% des répondants ont répondu « très faux », 15,0% ont répondu « Faux », 37,5% ont répondu « Vrai » et 45,8 % ont répondu « très vrai ».

Tableau N° 26: Représentation des répondants sur l’item « Les apprenants ont de faibles compétences »

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
	Très Faux	1	,8	,8	,8
	Faux	26	21,7	21,7	22,5
Valide	Vrai	43	35,8	35,8	58,3
	Très Vrai	50	41,7	41,7	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Le tableau ci-dessus montre que sur l’item «Les apprenants ont de faibles compétences», 0,8 % des répondants ont répondu « très faux », 21,7% ont répondu « Faux », 35,5% ont répondu « Vrai » et 41,7 % ont répondu « très vrai ».

Tableau N° 27: Représentation des répondants sur l’item « L’expression orale et écrite des étudiants en allemand est faible »

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
	Très Faux	4	3,3	3,3	3,3
	Faux	23	19,2	19,2	22,5
Valide	Vrai	35	29,2	29,2	51,7
	Très Vrai	58	48,3	48,3	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Le tableau ci-dessus montre que sur l’item «L’expression orale et écrite des étudiants en allemand est faible », 3,3% des répondants ont répondu « très faux », 19,2% ont répondu « Faux », 29,2% ont répondu « Vrai » et 48,3 % ont répondu « très vrai ».

Tableau N° 28: Représentation des répondants sur l’item « L’échec dans votre département est élevé »

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
	Très Faux	/	/	/	/
	Faux	20	16,7	16,7	16,7
Valide	Vrai	46	38,3	38,3	55,0
	Très Vrai	54	45,0	45,0	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Le tableau ci-dessus montre que sur l'item «L'échec dans votre département est élevé», 0 % des répondants ont répondu « très faux », 16,7% ont répondu « Faux », 38,3% ont répondu « Vrai » et 45,0 % ont répondu « très vrai ».

2. Analyse inférentielle

2.1. Vérification des hypothèses de recherche

Cette section permet consiste à réaliser la statistique inférentielle afin de tester les hypothèses de recherche de cette étude. La corrélation de Pearson évalue la relation linéaire entre deux variables continues. Une relation est dite linéaire lorsqu'une modification de l'une des variables est associée à une modification proportionnelle de l'autre variable. La vérification de nos hypothèses s'est effectuée dans le respect des étapes suivantes : le rappel de l'hypothèse de recherche et formulation de l'hypothèse nulle et de l'hypothèse alternative ; le choix et explication du seuil de signification α ; le choix, justification et calcul du test approprié ; l'énoncé de la règle de décision et la conclusion.

2.1.1. Présentation des étapes de vérification des hypothèses de recherche

Dans cette section, nous allons expliciter les cinq étapes de vérification des hypothèses de recherche.

Etape 1 : Formulation de l' H_0 (Hypothèse nulle) et l' H_a (Hypothèse alternative)

H_0 qui est l'hypothèse nulle, n'a été formulée que pour être idéalement rejetée, alors que l'hypothèse alternative H_a a été formulée pour être idéalement acceptée. Ces deux hypothèses statistiques sont rivales (Murray et Spiegel, 1983).

Etape 2 : Choix et explication du seuil de signification

Nous choisissons dans le cadre de notre travail $\alpha = 0,05$ pour seuil de signification, puisque nous sommes dans les sciences sociales ; ce qui veut dire que la probabilité que nos résultats soient exacts est de 95%. Ainsi nous aurons 5 % de chances de nous tromper.

Etape 3 : Choix et justification du test approprié

Nous utiliserons dans le cadre de notre travail la corrélation de Bravais-Pearson pour vérifier nos hypothèses. En effet, le coefficient de corrélation de Bravais-Pearson est utilisé pour établir l'existence d'un lien entre deux variables quantitatives. Ce coefficient permet également de mesurer la force et l'intensité du lien.

Etant donné que la variable dépendante (sous autonomisation des apprenants à l'école primaire) et la variable indépendante (curriculum) sont deux variables quantitatives, le coefficient de corrélation de Bravais Pearson est approprié pour tester les hypothèses de cette étude.

Etape 4 : Calcul du coefficient de corrélation

Le coefficient de corrélation entre les différentes variables a été calculé à l'aide du logiciel SPSS, version 2.0.

Etape 5 : Règle de décision

La décision sera prise à partir de deux conditions. Ainsi, l'hypothèse alternative (H_a) sera acceptée si :

- 1^{ère} condition (par rapport au coefficient de corrélation)

Le coefficient de corrélation doit avoir une valeur supérieure à 0,5. En d'autres termes, la relation entre la VI et la VD doit être forte.

Par convention, on dira que la relation entre deux variables est :

- Parfaite si $r = 1$
- Très forte si $r > 0,8$
- Forte si r se situe entre 0,5 et 0,8
- D'intensité moyenne si r se situe entre 0,2 et 0,5
- Faible si r se situe entre 0 et 0,2
- Nul si $r = 0$

- 2^{ème} condition (par rapport au seuil de significativité p)

- Si Sig. ou valeur de p est inférieure à 0,05, accepter l'hypothèse alternative et rejeter l'hypothèse nulle
- Si Sig. ou valeur de p est supérieure à 0,05, rejeter l'hypothèse alternative et accepter l'hypothèse nulle

2.2. Vérification de l'hypothèse de recherche $HR1$

Etape 1 : Formulation de **H_a** (Hypothèse alternative) et de **H_o** (Hypothèse nulle)

Ha : Il existe un lien significatif entre la gestion de la classe et l'échec académique des étudiants de la filière allemand de l'Université de Yaoundé I

Ho : Il existe n'existe pas de lien significatif entre la gestion de la classe et l'échec académique des étudiants de la filière allemand de l'Université de Yaoundé I

Etape 2 : Définition du seuil de signification $\alpha = 0,05$

Etape 3 : Calcul du coefficient de corrélation

Le coefficient de corrélation entre la variable indépendante « Gestion de la classe » et la variable dépendante « échec académique » est exprimée dans le tableau ci-dessous

Tableau N°29 : Corrélations entre la variable indépendante « Gestion de la classe » et la variable dépendante « échec académique »

	Gestion de la classe	Echec académique
Gestion de la classe	1	
Echec académique	-,706**	1
Sig. (Bilatérale)	,000	,000
Moyenne	1,8717	3,2417
Ecart type	,69466	,62756
N	120	120

** La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral)

D'après ce tableau, le coefficient de corrélation entre les variables les variables « Gestion de la classe » et « échec académique » (r de Pearson (120) = -,706, $p < ,01$) ;

Etape 4 : Application de la règle de décision

1^{ère} condition : Le coefficient de corrélation (en valeur absolue) doit être supérieur à 0,5.

r de Pearson (120) = -,741. $0,741 > 0,5$, ce qui signifie que le coefficient de corrélation entre les variables « Gestion de la classe » et « échec académique » est forte. Cependant, ce

coefficient est négatif. Ce qui signifie que les deux variables évoluent en sens contraire. Ainsi, plus la gestion de la classe est mauvaise, plus l'échec académique sera croissant.

2^{ème} condition :

Le seuil de significativité $p < 0,01 < 0,05$.

Ce seuil de significativité est bien inférieur en 0,05. Donc on accepte H_a et on rejette H_0

Conclusion :

H_a est acceptée. Donc, Il existe un lien significatif entre la gestion de la classe et l'échec académique des étudiants de la filière allemand de l'Université de Yaoundé I.

2.3. Vérification de l'hypothèse de recherche H_{R2}

Etape 1 : Formulation de **H_a** (Hypothèse alternative) et de **H_0** (Hypothèse nulle)

H_a : Il existe un lien significatif entre la gestion pédagogique et didactique de la classe et l'échec académique des étudiants de la filière allemand de l'Université de Yaoundé I

H_0 : Il existe n'existe pas de lien significatif entre la gestion pédagogique et didactique de la classe et l'échec académique des étudiants de la filière allemand de l'Université de Yaoundé I

Etape 2 : Définition du seuil de signification $\alpha = 0,05$

Etape 3 : Calcul du coefficient de corrélation

Le coefficient de corrélation entre la variable indépendante « Gestion de la classe » et la variable dépendante « échec académique » est exprimée dans le tableau ci-dessous

Tableau N°30 : Corrélations entre la variable indépendante « Gestion pédagogique et didactique de la classe » et la variable dépendante « échec académique »

	Gestion pédagogique et didactique de la classe	Echec académique
Gestion pédagogique et didactique de la classe	1	
Echec académique	-,662**	1
Sig. (Bilatérale)	,000	,000
Moyenne	2,0517	3,2417
Ecart type	,61110	,62756
N	120	120

** La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral)

D'après ce tableau, le coefficient de corrélation entre les variables les variables « Gestion pédagogique et didactique de la classe » et « échec académique » (r de Pearson (120) = -,662, $p < ,01$) ;

Etape 4 : Application de la règle de décision

1^{ère} condition : Le coefficient de corrélation (en valeur absolue) doit être supérieur à 0,5.

r de Pearson (120) = -,662. $0,662 > 0,5$, ce qui signifie que le coefficient de corrélation entre les variables « Gestion pédagogique et didactique de la classe » et « échec académique » est forte. Cependant, ce coefficient est négatif. Ce qui signifie que les deux variables évoluent en sens contraire. Ainsi, plus la gestion pédagogique et didactique de la classe est mauvaise, plus l'échec académique sera croissant.

2^{ème} condition :

Le seuil de significativité $p < 0,01 < 0,05$.

Ce seuil de significativité est bien inférieur en 0,05. Donc on accepte H_a et on rejette H_0

Conclusion :

H_a est acceptée. Donc, Il existe un lien significatif entre la gestion pédagogique et didactique de la classe et l'échec académique des étudiants de la filière allemand de l'Université de Yaoundé I.

2.4. Vérification de l'hypothèse de recherche H_{R3}

Etape 1 : Formulation de **H_a** (Hypothèse alternative) et de **H_0** (Hypothèse nulle)

H_a : Il existe un lien significatif entre les pratiques évaluatives et l'échec académique des étudiants de la filière allemand de l'Université de Yaoundé I

H_0 : Il existe n'existe pas de lien significatif entre les pratiques évaluatives et l'échec académique des étudiants de la filière allemand de l'Université de Yaoundé I

Etape 2 : Définition du seuil de signification $\alpha = 0,05$

Etape 3 : Calcul du coefficient de corrélation

Le coefficient de corrélation entre la variable indépendante « pratiques évaluatives » et la variable dépendante « échec académique » est exprimé dans le tableau ci-dessous :

Tableau N°31 : Corrélations entre la variable indépendante « Pratiques évaluatives » et la variable dépendante « échec académique »

	Pratiques évaluatives	Echec académique
Pratiques évaluatives	1	
Echec académique	-,691**	1
Sig. (Bilatérale)	,000	,000
Moyenne	2,2850	3,2417
Ecart type	,54798	,62756
N	120	120

** La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral)

D'après ce tableau, le coefficient de corrélation entre les variables les variables « Pratiques évaluatives » et « échec académique » (r de Pearson (120) = -,691, $p < ,01$) ;

Etape 4 : Application de la règle de décision

1^{ère} condition : Le coefficient de corrélation (en valeur absolue) doit être supérieur à 0,5.

r de Pearson (120) = -,691. $0,691 > 0,5$, ce qui signifie que le coefficient de corrélation entre les variables « Pratiques évaluatives » et « échec académique » est forte. Cependant, ce coefficient est négatif. Ce qui signifie que les deux variables évoluent en sens contraire. Ainsi, plus les pratiques évaluatives sont mauvaises, plus l'échec académique sera croissant.

2^{ème} condition :

Le seuil de significativité $p < 0,01 < 0,05$.

Ce seuil de significativité est bien inférieur en 0,05. Donc on accepte H_a et on rejette H_0

Conclusion :

H_a est acceptée. Donc, Il existe un lien significatif entre les pratiques évaluatives et l'échec académique des étudiants de la filière allemand de l'Université de Yaoundé I.

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATIONS, DISCUSSIONS ET IMPLICATIONS THÉORIQUES

Interpréter les résultats c'est les expliquer et les commenter à la lumière des théories explicatives, des événements et des faits factuels (Itong ,2020). Les discuter, c'est donner des avis contradictoires ou montrer les limites de l'explication.

Dans ce chapitre, il s'agit pour nous d'apporter plus de clarté à notre travail de recherche en discutant des résultats obtenus de l'analyse de données obtenues de terrain ceci à la lumière des différentes théories relatives aux diverses hypothèses de notre étude. Cette discussion nous aidera à faire des suggestions pouvant contribuer à l'amélioration des rendements académiques des étudiants de première année du département d'allemand de l'université de Yaoundé I.

1. Interprétation et discussion des résultats

Dans cette articulation, nous analyserons les hypothèses obtenues de notre enquête de terrain.

1.1. Discussion et implication théorique des résultats de l'hypothèse principale

Cette rubrique est consacrée à la discussion des différents résultats que nous avons obtenus. Elle discute la capacité prédictive des différentes variables indépendantes sur l'échec académique.

Hypothèse Générale : Il existe un lien entre les pratiques pédagogiques et l'échec académique des étudiants de première année du département d'allemand de l'université de Yaoundé I.

En observant les données recueillies sur le terrain, on se rend compte que :

- Il existe un lien significatif entre la gestion de classe et l'échec académique des étudiants de la filière allemand de l'Université de Yaoundé I. Ha est accepté.
- Il existe un lien significatif entre la gestion pédagogique et didactique et l'échec académique des étudiants de la filière allemand de l'Université de Yaoundé I. Ha est accepté.
- Il existe un lien significatif entre les pratiques évaluatives et l'échec académique des étudiants de la filière allemand de l'Université de Yaoundé I. Ha est accepté.

1.2. Résultats des hypothèses spécifiques

1.2.1. Hypothèses spécifiques 1.

A l'hypothèse de recherche n°1, le lien susceptible d'exister entre les pratiques pédagogiques et l'échec académique des étudiants de première année de l'université de Yaoundé I a été examiné avec 5% de chance ($\alpha = 0,05$) de se tromper. Les résultats au terme de l'investigation montrent que l'hypothèse selon laquelle il existe un lien entre la gestion de classe

et l'échec académique des étudiants de première année de l'université de Yaoundé I est confirmée.

La confirmation de cette hypothèse témoigne de l'importance d'une bonne gestion de la classe par les enseignants. C'est alors que Catherine DION et Myriam Girouard-Gagné pensent que la gestion de classe est un facteur de stress et un défi que les enseignants ont à surmonter quotidiennement un enseignant qui a les problèmes de classe a les difficultés à créer un environnement propice à l'apprentissage. Elles proposent alors que des pratiques qui permettent de réduire les comportements perturbateurs, ce qui laisse d'avantage place à l'enseignement ; On peut alors opter pour les modèles de gestion de classe.

Dans le cadre de la pédagogie traditionnelle, Comenius (1657) donne le premier système pédagogique moderne en réglant l'emploi de temps (2h le matin pour la culture générale, 2 heures l'après-midi pour les exercices manuels et oraux), en recommandant l'enseignement par la pratique (apprendre en parlant, écrivant, raisonnant) et en divisant la classe de plusieurs apprenants en équipe ou groupes équilibre. Il enseigne par progression synthétique c'est-à-dire du général au particulier, du facile au difficile, il vise le nécessaire avec des explications justes et concrètes sans rien imposer.

Dans le cadre de la pédagogie active, célestin Freinet a beaucoup fait. Pour lui, il est question d'organiser les ateliers de travail en développant les intérêts dynamiques et constructifs de l'apprentissage. Ces ateliers spécialisés sont tenus par diverses techniques telles les classes promenades, les coopératives scolaires etc.

1.2.2. Hypothèse spécifique 2

Cette hypothèse dit qu'il existe un lien significatif entre la participation active et l'échec académique des apprenants.

En effet, il s'agit d'un construit de situations d'apprentissage qui est adapté différemment en fonction de chaque enseignant. Il organise, structure les définitions, théorèmes, démonstrations en pointant ce qui est essentiel et ce qui est secondaire. Il a la charge de donner un statut d'objet aux concepts utilisés dans leur aspect outil. La structuration personnelle est de première importance pour qu'il y ait effectivement savoir.

Rousseau (1712-1228), selon Malheiros (2019), a prêché que l'éducation devrait préparer l'enfant à l'âge adulte avec des besoins réels comme structure. Pour lui, le processus d'apprentissage est un processus naturel, lié au développement biologique. Dans le même sens,

Libâneo (2013) dit que l'enseignement devrait être destiné aux intérêts des enfants qui sont bons par nature.

Des années plus tard, Pestalozzi (1746-1827) a développé une méthode d'enseignement, dans laquelle il défendait l'observation et l'analyse comme des moyens de capturer la réalité, amenant l'enfant à construire ses propres significations sur les différents phénomènes, qui devraient être exprimés et évalués par le langage (MALHEIROS, 2019). Pestalozzi met en pratique les idées de Rousseau. Sa méthode d'enseignement était basée sur l'intuition, la culture du sentiment, de l'esprit et du caractère (LIBÂNEO, 2013). Après Pestalozzi, un autre nom important dans les études didactiques était Herbert. Il a été influencé par Rousseau, Pestalozzi et Comênio (MALHEIROS, 2019).

Herbert (1766-1841) avait pour objectif de formuler une méthode d'enseignement unique qui servirait tout le monde, en donnant la priorité à l'organisation de la pratique de l'enseignement, telle que : *« la nécessité de structurer et d'organiser le processus d'enseignement, la nécessité de comprendre les sujets étudiés et pas simplement la mémorisation et la signification éducative de la discipline dans la formation du caractère »* (LIBÂNEO, 2013, p. 63). À ce moment-là, nous avons cherché à orienter les actions pédagogiques par la façon dont les gens apprennent (LIBÂNEO, 2013).

1.2.3. Hypothèse spécifique 3.

Comme la convenance au travail, l'hypothèse de recherche les pratiques proactives a un fort lien avec l'échec académique des étudiants.

Graines de Paix a formulé certaines pratiques pédagogiques qui consistent à proposer des petites mises en situation visant à autonomiser les élèves dans des situations données ; les encourager à prendre des initiatives sans prendre de risques, à venir par exemple en aide sans sollicitation, de s'auto organiser, répartir les rôles, afin que, plus grands, ils puissent intervenir de leur propre chef.

En réalité, les étudiants proactifs ne se laisse pas influencer par les contraintes situationnelles et qui réalisent des changements dans l'environnement. Ils recherchent les opportunités, font preuves d'initiative, prennent des mesures et persévèrent jusqu'à l'obtention de ce qu'ils désirent. Ceci veut dire que l'apprenant choisi son propre objectif d'apprentissage, ainsi que les stratégies et activités pour l'atteindre. L'enseignant facilite tout simplement leur choix

2. Limites de l'étude

2.1. Difficultés rencontrées

Malgré toutes les précautions prises, nous avons rencontré les difficultés qui ont limité notre questionnaire. Ce sont notamment des difficultés d'ordre conceptuelle, méthodologique, de faisabilité, temporelle ; psychologique et financière.

En ce qui concerne les difficultés d'ordre conceptuelles, l'étude de nos concepts ne peut faire l'unanimité au regard de leur caractère polysémique. En outre, nous avons négligé certains facteurs déterminants de notre étude tels l'absentéisme.

Sur le plan méthodologique, la taille de notre échantillon accessible nous semble très petite à cause de la difficulté à atteindre l'échantillon. Il aurait fallu étendre notre échantillon sur toute la population.

L'étude a nécessité tout un matériel dont certains nous ont fait défauts. Il s'agit par exemple des moyens de locomotion, pluie. Un questionnaire rendu fut oublié par certains, certains n'ont pas donné, certains pas remis, certains étaient malades, certains ont fait plus de 03 jours.

Les difficultés temporelles ont été dues, entre autres, à l'absence ou l'insuffisance de temps ou disponibilité des enquêtés à rencontrer impérativement.

Plusieurs difficultés psychologiques ont été rencontrées à savoir celles affichées par les employés du décanat et du centre de calcul. Ces derniers ont refusé pendant des mois de nous donner les statistiques souhaités pour l'évolution du travail, ce qui a freiné de manière sérieuse l'avancement du mémoire.

Enfin, les difficultés d'ordre financières n'étaient pas les moindres. On peut noter des énormes dépenses pour les impressions des travaux qu'il fallait rendre à l'encadreur pour un suivi constant du travail. Le coût des déplacements en taxi n'était toujours pas chose évidente sans oublier une connexion constante et permanente pour être toujours sur internet.

CONCLUSION GÉNÉRALE

La présente étude s'est proposée d'examiner le lien existant entre les pratiques pédagogiques et l'échec académique des étudiants d'allemand de première année du département d'allemand de l'université de Yaoundé I. Ce travail est constitué de cinq chapitres : le premier chapitre porte sur la problématique générale de l'étude sans lequel le travail n'a pas lieu d'exister. Le deuxième chapitre porte sur la revue de la littérature dans laquelle sont définis les concepts clés et les travaux des auteurs ayant travaillé sur notre thématique. Ce chapitre aborde également les théories de notre étude à savoir les théories psychologiques et les théories sociologiques. Le troisième chapitre est consacré à la méthodologie qui présente les outils que nous avons utilisés pour collecter et analyser les données recueillies sur le terrain. Et le cinquième chapitre quant à lui porte sur l'interprétation et la discussion des résultats et les suggestions.

Le problème de fond qui a motivé notre recherche est celui de la baisse de niveau des étudiants de première année du département d'allemand de l'université de Yaoundé I. Dans la perspective d'une recherche scientifique, ce constat nous a amené à nous poser la question suivante : quel rapport existe-t-il entre les pratiques pédagogiques et l'échec académique des étudiants de première année du département d'allemand de l'université de Yaoundé I ?

L'objectif général de cette recherche était d'étudier la relation qui existe entre les pratiques pédagogiques et l'échec académique des étudiants de première année du département d'allemand de l'université de Yaoundé I. A la suite de cet objectif général, trois objectifs secondaires ont été visés à savoir : d'analyser empiriquement le lien de cause à effet la participation active, les pratiques coopératives et les pratiques proactives et l'échec académique des étudiants.

Pour atteindre cet objectif, nous avons formulé l'hypothèse générale suivante :il existe un lien entre les pratiques pédagogiques et l'échec académique des étudiants de première année du département d'allemand de l'université de Yaoundé I. Pour ce faire, nous avons émis trois propositions :l'existence d'un lien entre la participation active et l'échec académique des étudiants d'allemand de première année de l'université de Yaoundé I ; l'existence d'un lien entre les pratiques coopératives et l'échec académique des étudiants d'allemand de première année de l'université de Yaoundé I enfin, l'existence d'un lien entre les pratiques proactives et l'échec académique des étudiants d'allemand de première année de l'université de Yaoundé I. Ces hypothèses ont toutes été validées et discutées en fonction des études antérieures menées dans d'autres contextes. Par ailleurs notre étude revêt plusieurs intérêts.

Sur le plan pédagogique, une bonne formation des enseignants apporte des gains positifs quant à la qualité de leur performance et l'apprentissage des élèves ce qui implique de bons rendements de étudiants car lors du processus enseignement/ apprentissage, un enseignement de qualité en rapport avec la maîtrise des savoirs, les méthodes pédagogiques, les modalités d'évaluation et la culture générale de l'enseignant sont inéluctablement des aspects positifs sur le rendement des apprenants.

Sur le plan scientifique, cette recherche constitue une modeste pierre à l'édifice des connaissances scientifiques. Elle permet de mieux comprendre à partir des outils de la recherche scientifique un problème social ; à savoir que contrairement à ce que les savoirs ordinaires véhiculent ; la réussite et l'échec académique a un effet sur l'intelligence et le comportement.

Suite à la problématique ci-dessus, rappelons que deux théories viennent apporter une réponse à celle-ci notamment la théorie behavioriste et le socioconstructivisme.

Pour collecter les données, nous avons utilisé l'entretien et le questionnaire. Le premier instrument a été utilisé lors de la préenquête. Nous avons recueilli l'avis de plusieurs enseignants du département d'étude. Ces différentes réponses obtenues ont permis de formuler un questionnaire à 120 étudiants de première année du département de l'université de Yaoundé I qui constituaient notre échantillon. Les données ainsi collectées ont été analysées par le biais de la statistique descriptive et inférentielle. A la fin de cette étude, nos trois hypothèses ont été confirmées par le test de corrélation de Pearson ainsi qu'il suit :

HR1 : : Il existe un lien entre la participation active et l'échec académique des étudiants de première année du département d'allemand de l'université de Yaoundé I.

Cette hypothèse a généré le résultat suivant : le seuil de significativité $p < 0,01 < 0,05$.

Ce seuil de significativité est bien inférieur à 0,05. Donc on accepte H_a et on rejette H_0

HR2 : Il existe un lien entre les pratiques coopératives et l'échec académique des étudiants de première année du département d'allemand de l'université de Yaoundé I.

Cette hypothèse a généré le résultat : le seuil de significativité $p < 0,01 < 0,05$.

Ce seuil de significativité est bien inférieur en 0,05. Donc on accepte H_a et on rejette H_0

HR3 : Il existe un lien entre les pratiques proactives et l'échec académique des étudiants de première année du département d'allemand de l'université de Yaoundé I.

Cette hypothèse a généré le résultat suivant : le seuil de significativité $p < 0,01 < 0,05$.

Ce seuil de significativité est bien inférieur en 0,05. Donc on accepte H_a et on rejette H_0

Ainsi, notre hypothèse générale est confirmée à 100% d'après nos résultats. C'est dire effectivement que Le seuil de significativité $p < 0,01 < 0,05$.

Ce seuil de significativité est bien inférieur en 0,05. Donc on accepte H_a et on rejette H_0

Durant la réalisation de ce travail, nous avons été confrontés à un certain nombre de difficultés dont la plus importante était l'étape de la collecte et de l'analyse des données. Pour ce qui est de la collecte des données, plusieurs étudiants étaient indisponibles donc pas régulièrement présent, ce qui entraîne de multiple déplacement. D'autres se sont montrés réticents à la réception du questionnaire. Quant à l'analyse des données et vu la taille de l'échantillon, le dépouillement n'était pas évident, d'où le recours à un statisticien du ministère de l'éducation de base qui, à l'aide du logiciel SPSS 20 a effectué un traitement automatique des données recueillis.

L'appréciation de ces résultats nous a amené à penser qu'il serait urgent de résoudre les problèmes qui entourent la réussite à caractère changeant des étudiants pour un développement national plus grandiose. Certes la définition de l'échec à proprement parlé demande, de l'avis de nombre de chercheurs, à être approfondie. D'autres tentent de relativiser la situation en précisant que si les taux d'échec ne diminuent pas, ils se sont au moins stabilisés (Nils & Lambert, 2011). Mais le constat est tout de même là. Par conséquent, certaines politiques ont été développées pour tenter de combattre cet échec. Ainsi, on a vu apparaître en 2008 le Plan Réussite en Licence (PRL). Mais malgré ce plan visant à réduire de façon massive l'échec en premier cycle universitaire, le problème reste d'actualité. En effet, d'après un rapport produit par l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale en France par exemple (Bétant, Foucault & Peyroux, 2010), les effets du PRL restent assez limités. Sa mise en place s'avère très aléatoire selon les universités et selon les filières. Les auteurs de ce rapport suggèrent par ailleurs de véritablement connaître les étudiants en situation d'échec pour parvenir à remédier à ce problème. La mise à jour des divers facteurs caractéristiques des étudiants dits « à succès » (Boulet et al., 1996), aussi appelés « déterminants de la réussite », est justement une tâche que les chercheurs se sont assignés depuis de nombreuses années. Les travaux de recherche consacrés à ce sujet ont majoritairement abordé l'impact des caractéristiques individuelles des étudiants sur leur réussite : passé scolaire, caractéristiques socio démographiques, conditions de vie, « métier d'étudiant » (Duru Bellat, 1995 ; Michaut, 2000 ; Romainville, 2000), motivation (De Ketele, 1990) ou encore plus récemment les

capacités cognitives (Morlaix & Suchaut, 2012). Bien que plus rares, d'autres travaux se sont penchés sur le rôle joué par le contexte universitaire sur la réussite des étudiants (Michaut, 2000).

Mais tous ces facteurs ne suffisent pas à expliquer le phénomène « échec » dans son intégralité : les études intégratives parviennent à en expliquer 25 % au maximum (Robbins et al., 2004), et dans tous les cas jamais plus de 50 % (Galand, Neuville et Frenay, 2005). Certes il existe une part d'éléments inhérents à l'étudiant que l'on ne pourra jamais expliquer. Mais aucune recherche ne s'est jusqu'à présent véritablement intéressée au rôle joué par l'enseignant et ses pratiques. Certes certaines « *études courageuses* » (Romainville, 2005) ont tenté de montrer que les pratiques pédagogiques des enseignants n'étaient pas sans effets sur les apprentissages des étudiants. Mais ces travaux restent rares. Le sujet est généralement tabou car cela « *reviendrait pour les chercheurs à se mettre en jeu, à s'exposer à la critique* » (Romainville, 2005). Il faut ajouter à cela que les enseignants ont dans la globalité une opinion plutôt négative des étudiants débutants (Boyer & Coridian, 2001). Bien souvent, ils considèrent ceux-ci comme étant une « *masse uniforme* » (Mucchielli, 1998), et dénoncent les lacunes des étudiants : manque de méthodes du travail intellectuel, manque de travail et d'organisation, maîtrise insuffisante de l'expression écrite, orale et de l'orthographe (Boyer et Coridian, 2001). Ainsi sont-ils nombreux à préférer rejeter la faute de l'échec sur l'étudiant, se dédouanant ainsi de toute responsabilité (Romainville, 2000).

Comme nous l'avons déjà montré auparavant, certaines recherches laissent pourtant entendre que les pratiques pédagogiques ne seraient-elles aussi pas sans effet sur les étudiants. Par ailleurs, le passage en revue de la littérature scientifique existante sur le sujet nous a conduit à constater que l'université ne semblait plus à l'heure actuelle véritablement répondre aux besoins des étudiants. La question de l'efficacité des pratiques pédagogiques se place donc aujourd'hui encore au cœur des débats.

C'est justement dans ce cadre que nous souhaitons présenter une perspective de recherche novatrice, actuellement développée à l'IREDU (Institut de Recherche en Éducation), et faisant actuellement l'objet d'une thèse de doctorat en cours de rédaction. Elle se propose d'aborder ce thème à travers deux dimensions : celle de la variété des pratiques enseignantes en cours magistral en première année universitaire d'une part, et d'autre part celle de leur efficacité, autrement dit de leurs effets sur la scolarité des étudiants.

REFERENCES

- Alderfer, C.P. (1969). *An empirical test of a new theory of human needs organizational behavior and human performance*. 4(2), 267-299.
- Altet. M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants : Analyse des pratiques et situations pédagogiques*. PUF.
- Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Illustrée
- Annuaire de l'Université de Yaoundé (1984-85), SOPECAM.
- Arenilla, L. (2003). *Dictionnaire de la pédagogie*. Bordas.
- Barbier, M. (1995). *La laïcité*. Paris : L'Harmattan.
- Beiser, M., & Coll. (1995). Immigrant and Refugee Children in Canada. *Canadian Journal of Psychiatry*, 40(10), 67-72.
- Begert, D. (2007). *Le lien entre la théorie de l'esprit et le conflit sociocognitif*. Université Paris 2007
- Boujut, E., & Bruchon-Schweitzer, M. (2002). *Rôle de certains facteurs psychosociaux dans la réussite universitaire d'étudiant de 1ere année*. : PUF
- Boutin, G., & Daneau. C. (2004). *Réussir : prévenir l'échec et contrer l'échec scolaire*. Editions nouvelles.
- Bourdoncle, R. (1993). L'évolution de sciences de l'éducation dans la formation initiale des enseignants en Angleterre. *Revue des sciences de l'éducation* ,19 (1), 133-151.<https://doi.org/10.7303/10754ar>
- Boutin, G., & Daneau. C. (2004). *Réussir. Prévenir et contrer l'échec scolaire*. Editions Nouvelles.
- Bressoux, P. (2012). L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Dans regard croisés sur l'économie*, 2012/2 (12), 208-217. <https://doi.org/10.3917/rce.012.0208>
- Bruxelles formation. (2016). *Former pour l'emploi, Glossaire des concepts pédagogiques*. APC. Développement des produits de formation.
- Cangelosi, J.S. (1993). Classroom management strategies. *Gaining and maintaining students'cooperation*. Longman.

Cardinet, J. (1988). Evaluation scolaire et pratiques, *Revue française de pédagogie*. De BOECK, 81, 1037-108.

Carter, K. et Doyle, W. (1987). Teachers' knowledge structures and comprehension processes. In J. Calderhead (dir.), *Exploring teachers thinking*. Cassell.

Clark, CM. (1983). Research on teacher planning: An inventory of the knowledge base. In D.C. Smith (dir.), *Essential knowledge for beginning educators*. Washington (DC): American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE).

Clark, CM. et Dunn, S. (1991). Second generation research on teachers's planning, intentions and routines. In H.C. Waxman et HJ. Walberg (dir.), *Effective teaching current research*. Berkeley (CA). McCutchan.

Clark, CM. et Peterson, RL. (1986). Teachers thought processes. In M.C Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching*. Macmillan.

Collectif. (2004). *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle*. Autour de l'œuvre d'Albert BANDURA, l'Harmattan.

Communier, H., & Rouzeau, M. (2009). *La réussite éducative : Nouveau problème public en France et au Québec*. Equidistante, (7-8), 139-154.

Conseil Scolaire de l'île de Montréal (CSÎM). (1999). Classification des écoles primaires selon l'ordre décroissant de l'indice de défavorisation. Inscription au 30 Septembre 1998, Montréal : CSÎM.

Cruickshank, D.R. (1990). *Research that inform teachers and teacher educators*. ED 325476. Bloomington (PA) : Phi Delta Kappa.

Dadot, M. (1987). La notion de qualification chez Georges Friedmann. *Groupe de sociologie du travail-CNRS Université Paris-VII*, Tour centrale, 6ème étage, 2, place Jussieu, 5005(1-81), 15-34.

De Ketelle, J-M. (1985). Docimologie, introduction aux concepts et aux pratiques ? Source : DOC méthodologiques pour l'élaboration des diplômes, CPC (Commission professionnelles Consultatives) *Ministère français de l'éducation nationale*, (93/1.13).

De Montmollin, M. (1984). *L'intelligence de la tâche*. Eléments d'ergonomie cognitive, Berne Peter Lang

Deniger, M. A. (2004). *La plénière sur la réussite éducative. Synthèse de la clôture*. Tous ensemble pour la réussite, colloque du centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) sur la collaboration recherche-intervention en réussite éducative.

Desaulniers, M-P., & Jutras, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement*. 2^{ème} Ed. Presses de l'université du Québec.

Destexhe, A., Vandenberghe, V. & Vlaeminck, G. (2004). *L'école de l'échec : comment la réformer ?* Du pédagogisme à la gouvernance. Labor.

D'Hainaut, L. (1988). *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Analyse et conception des politiques éducatives, des programmes de l'éducation, des objectifs opérationnels et des situations d'enseignement. Labor

Doyle, W. (1977). Paradigms for research on teacher effectiveness. In L.S. Shulman (dir.), *Review of research in education* (vol. 5, p. 163-198). Itasca (IL): American Educational Research Association.

Doyle, W. (1978). Paradigms for research on teacher effectiveness. In L.S. Shulman (dir.), *Review of research in education* (vol. 5, p. 69-74). Itasca (IL): EE. Peacock.

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 392-431). Macmillan.

Doyle, W. (1990). Classroom management techniques. In O.C Moles (dir.), *Student disciplines strategies: Research and practice* (p. 113-127). New York (NY) : State University of New York Press.

Druva, CA. et Anderson, R.D. (1983). Science teacher characteristics by teacher behavior and by student outcome: A meta-analysis of research. *Journal of Research in Science Teachings* 20(5), 467-479. <https://doi.org/10.1002/tea.3660200509>

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *A l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. le seuil

Duguet, A. Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires. Quelle variété pour quelle efficacité, *Question vives*, 6(18), 93-110. https://doi.org/10.4000/questions_vives_1178

Dunkin, MJ. et Biddle, BJ. (1974). *The study of teaching*. New York (NY): Holt, Rinehart and Winston. Edwards, CH. (1997). *Classroom discipline and management*. Macmillan.

- Emmer, E.T (1984). *Current research on effective classroom management*. Austin (TX): Research and Development Center for Teacher Education. Londres: Texas University.
- Emmer, E.T, Evertson, CM., Clements, B.S. et Worsham M.E. (1997). *Classroom management for secondary teachers*. Boston (MA): Allyn and Bacon.
- Evertson, CM. (1989). Classroom organization and management. In M.C. Reynolds (dir.), *Knowledge base for the beginning teacher* (p. 59-70). Pergamon
- Fabre, M. (1992). *Qu'est-ce que la formation ?* Recherche et formation.
- Farkas, G., Grobe. P. R, & Sheehan. D. (1990). Cultural resources and school Success: Gender, Ethnicity and poverty Groups within and Urban School Districts. *American sociological Review*, 5(8),127-142. [https// info. Cairn. org](https://info.Cairn.org)
- Fouda, N.M.& AWONO, O.C. (2012). *Rapport de recherche sur les réformes de gouvernance dans l'enseignement supérieur camerounais*. Pré-conférence de l'IPE à Dakar le 14 novembre 2012.
- Fullan, G. & Stiegelbauer, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. Londres
- Gillet, P. (1991). *Construire la formation*. ESF éditeur.
- Girod de l'ain, B., Legrand, L. & Chapuis, R. (1968). Formation initiale et formation permanente des maitres. *Revue française de pédagogie*, 5-23. [https//journals.openedition.org](https://journals.openedition.org)
- Happy, C. (2021, 15 Avril). Université de Yaoundé I. Désaccord entre le recteur et le doyen de la faculté des sciences sur le taux d'échec. [Https :// Actu Cameroun.com/](https://Actu.Cameroun.com/).
- Houssaye, J., (1988). *Les différentes facettes de la pédagogie*. Collection d'horsée par Philippe Meillen.
- Huot, F. (1971). Ce qu'il y'a à apprendre, Revue n° 12 Janvier 2017.
- INEDUC, « Réussite (scolaire/éducative) », EspacesTemps.net [en ligne], Travaux 2018/ Mis en ligne le 8 novembre 2018.
- Itong à Goufang, E. (2020). *Initiation à la recherche en science humaine et sociale par l'exemple, Edition peuple d'Afrique*. Edition cheik Anta diop.
- Itong à Goufang, E. (2018). *La pédagogie de l'intégration et du développement des compétences : Historiques, théories pratiques*. Edition Cheick Anta Diop.

Jean-Marc, B., Kouaktiyab, B. & Vianou, K. (2004). *Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire subsaharienne francophone : Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC*.

Kamanzi, P. C. & Bélanger, P. W. (2003). *Les redoublements dans l'enseignement primaire en Afrique subsaharienne : problèmes et stratégies*. Éditions du CRP.

Katz, R.L. (1974). Skills of an effective administrator, *Harvard business review*, 51(6), 25-32.
<https://hbr.org>

Koné, A. S. (2007). *L'influence des trois facteurs familiaux sur la réussite scolaire au primaire et au secondaire d'élèves arabophones, créolophones et francophones de Montréal*.
<http://archipel.uqam.ca/id/eprint/7348>

Kulksar. (1978). Psychological Factors of academic Success in procedia social and behavioral Sciences , 180(5), 1632-1637.

Lange, M.-F., Zoungrana, C. M. & Yaro, Y. (2006). Éducation, enfants et sociétés de demain. *Exemples africains. Enfants d'aujourd'hui. Diversité des contextes, pluralité des parcours*, 11(2), 24-67. <http://www-aideIf.ined.fr/colloques/Dakar/seance7.pdf>

Lardy, L., Bressoux, P., & Lima, L. (2015). Les facteurs qui influencent la réussite des étudiants dans une filière universitaire technologique : le cas de la première année d'études en DUT GEA. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 44/ 4. DOI : <https://doi.org/10.4000/osp/4671>

Larousse (2009). Dictionnaire MAXIPOCHE Larousse. Larousse

Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Edition d'organisation.

Le Boterf, G. (1995). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Editions d'organisation

Lecomte, J. O. (2012). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Dans Savoirs* 2004/5(hors-séries), 59-90.

Leroy, N., Bressoux, P., & Sarrazin, ph., Trouilloud. (2013). Un modèle sociocognitif des apprentissages scolaires : style motivationnel de l'enseignant, soutien perçu des élèves et processus motivationnels. *Revue française de pédagogie*. DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4008>

Mafang, G. M. (2019). *Programme d'enseignement de l'allemand, LV2, à l'université et insertion professionnelle des jeunes diplômés au Cameroun : cas du département d'études germaniques de l'université de Yaoundé I.*

Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *The psychological review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>

Matei, R.S. (2017). Pensée plurielle, 3(46), 71-82. <https://www.cairn.info>

Maubant, P., & Roger, L. (2014). L'alternance en formation, une figure de la pédagogie. *Education et francophonie*, 42(1), 10-21. doi : 10.7202/1024562.

Mayen, P., & Mayeux, C. (2003). Expérience et formation. *Dans Savoirs*, 1(1), 13-53. <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2003>.

McClelland, D.C. (1961). *The achieving society*. Princeton, Van Nostrand. <https://doi.org/10.2307/2504238>

Meirieu, PH. (1991). Apprendre... oui, mais comment ? ESF éditeur, 8ème édition

Ménard, L., Bédard, D., Leduc, D. & Gravelle, F. (2017). *La formation pédagogique des nouveaux professeurs d'université : ses effets à court terme.*

Minesec. (1998). Loi n 98/004/du 4 avril/1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun.

Mukamurera, J. (2004). *Formation initiale, insertion professionnelle et formation continue ; un équilibre à trouver en vue d'une professionnalisation prometteuse de l'enseignement.* Contribution longue de la communication, numéro 7282-atelier 6 « quelle formation pour les adultes qui auront à éduquer demain ? » 7ème Biennale internationale de l'éducation et de la formation, Lyon, 14-17, avril 2004

Njeuma, D.L., Endeke, H.N., Mbuntum, F.F., Lyonga, N., Nkweteyim, D.L. & Musenga, S. (2018). *La réforme d'un système national d'enseignement supérieur : l'exemple du Cameroun*

Noah, C. Biwolé, O.V., Nkoa, Anega. C. (2022). Gestion des ressources humaines au Cameroun. Outils-processus- étude de cas.

Ognaligui, H. (1999). *Attributions des enseignants gabonais à propos du rendement scolaire des élèves du primaire.* Mémoire de maîtrise en orientation, administration et évaluation en éducation non publié, Université Laval

Perrenoud, P. (1996). *Formation continue et développement de compétences professionnelles.* *L'éducateur*, (9), 28-33. <https://cairn.info.org>

Rana, S. (2014). *L'impact de programmes de formation continue sur les compétences professionnelles des enseignants dans le contexte éducatif syrien : cas de l'enseignement de base : De la première à la sixième classe*. Education. Université de Bourgogne, 2014. Français.

Quivy, R & Campenhoudt, L.V. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. 11 rue Paul BERT- 92240 Malakoff.

Reboul, O. (1980). *La philosophie de l'éducation* (9^{ème} édition). Presses universitaires de France

Roegiers, X. (2010). *L'école et l'évaluation : Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*. Collection pédagogie en développement, de boeck supérieur.

Rouzeau, M. & Communier, H. (2009). La réussite éducative : nouveau problème public en France et au Québec. *Equidistante*, (7-8), 139-154.

Ryle, G., (1971). *La notion d'esprit* : petite bibliothèque payot.

Stratégie de l'éducation de 2006

Suebang, A.S.& Maingari. D. (2017). Facteurs socioéconomiques et décrochage des études au premier cycle universitaire. Education, et socialisation [En ligne], 60/021, mis en ligne le 10 juin 2021, consulté le 27 juillet 2021. <http://journals.openedition.org/edso/14590>

Talbot, L. (2008). *Les sciences de l'éducation et la formation des acteurs de l'enseignement du premier degré : utilité et visibilité sociale d'une discipline*, recherches & éducation ,1 / 2^e semestre 2008, mis en ligne le 18 février 2011, consulté le 20 février 2022. <https://journals.openedition.org/rechercheseducatin.442>

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive, les éditions logiques*

The Report of Secondary Education Commission du New Delhi (1952, 1953)

Tochon, F. (1993). *L'enseignant(e) expert(e)*. Nathan

Tsafak, G. (1982). Analyse multivariée des facteurs personnels, scolaires et sociaux de la déperdition d'effectifs (abandons prématurés et redoublements) dans l'enseignement primaire au Cameroun, une étude longitudinale. Thèse de doctorat en administration scolaire non publiée, Université Laval, Québec.

Vallerand, R.J & Thill, E.E (1993). *Introduction au concept de motivation*. In vallerand, J. & Thill, E.E. (Eds), *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval (Québec). Editions études vivantes-Vigot.

Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence pour une nouvelle logique*, Edition Liaisons
<https://www.cairn.info/revue-etudes-economiques-de-l-ocde-2005-20-page-157.htm>
<https://journals.openedition.org/ries/2564>
<https://www.cahiers-pedagogiques.com/En-quoi-la-formation-continue-des-enseignants-contribue-t-elle-au-developpement-des-compétencesprofessionnelles>
https://www.persee.fr/doc/sotra_0038-0296_1987_num_29-1-2352
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994_10.html
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_21.html
<https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2009-1-page-13.htm>
<https://doi.org/10.4000/osp.4671>



ANNEXES

Annexe A

Questionnaire

Mesdames/ Messieurs

Le questionnaire qui vous est distribué est rédigé uniquement à des fins académiques. En effet, nous sommes étudiants à la faculté des sciences de l'éducation de l'université de Yaoundé 1 et nous nous intéressons à la réussite académique des étudiants. En vous garantissant l'anonymat, nous vous prions de bien vouloir le remplir en cochant tout simplement la case qui correspond à votre point de vue sur l'opinion exprimé par l'item

Section A : Phase d'identification

Veuillez cocher la case qui vous convient !

Thème 1 : Données sociodémographiques des sujets

- 1- Quel est votre genre ? M ☐ F ☐
 2- Dans quel intervalle votre âge se situe-t-il ? 15-20ans ☐ 21-25 ans ☐

Thème 2 : Participation active

Items	Indicateurs	Modalités de réponses			
		Très Vrai	Vrai	Faux	Très Faux
3	Le dialogue est présent lors de vos cours en salle				
4	Les étudiants participent activement au cours				
6	L'enseignant prend en compte les avis des apprenants				

Thème 3 : Pratiques coopératives

Items	Indicateurs	Modalités de réponses			
		Très Vrai	Vrai	Faux	Très Faux
7	Vous vous regroupez en petits groupes pour des travaux				
8	Constamment, vous avez des carrefour pédagogiques				
9	Vous travaillez en équipe le plus souvent				
10	Les enseignants conseillent le travail en équipe				
11	Les enseignants ont de bonne pratiques coopératives				

Thème 4 : Pratiques proactives

Items	Indicateurs	Modalités de réponses			
		Très Vrai	Vrai	Faux	Très Faux
10	L'apprentissage à distance est priorisé par vos enseignants				
11	Les prises d'initiatives sont encouragées par l'enseignant				
12	Les apprenants s'organisent automatiquement				
13	L'enseignant encourage l'auto organisation				
14	Vos enseignants ont de bonnes pratiques proactives				

Thème 5 : Echec académique

Items	Indicateurs	Modalités de réponses			
		Très Vrai	Vrai	Faux	Très Faux
15	Les prérequis des étudiants sont bons				
16	Les étudiants ont de faibles compétences d'après leur score				
17	L'expression orale et écrite des étudiants est bas				
18	L'échec dans votre département est fort				

Merci pour votre collaboration.

Annexe B**Guide d'entretien au responsable du niveau**

Professeur, docteur,

Ce questionnaire est élaboré à des fins académiques. Nous sommes des étudiants à la faculté des sciences de l'éducation de l'université de Yaoundé I qui travaillons sur l'échec académique des étudiants de première année du département d'allemand de l'année académique 2017-2018 de l'université de Yaoundé I. En vous garantissant l'anonymat, nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions ci-dessous.

Thème 1 : Participation active

- 1) Quel est le taux d'implication des étudiants en cours ?
- 2) Que pensez-vous de l'apprentissage en présentiel ?

Thème 2 : Pratiques coopératives

- 3) Est-il important selon vous les carrefours pédagogiques ?
- 4) Que pensez-vous de vos étudiants et de leurs méthodes de travail ?

Thème 3 : Pratiques proactive

- 5) Avez-vous des jeunes étudiants dynamiques ?

Merci pour votre participation !

Annexe C**Liste des enseignants interviewés**

- AA
- BB

Annexe D**Département d'allemand de l'université de Yaoundé I**

Annexe E**Autorisation de recherche**

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE CURRICULA
ET EVALUATION

Le Doyen
The Dean
N° 1464 /21/UYI/FSE/VDSSE



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF
CURRICULUM AND
EVALUATION

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur MOUPOU Moïse**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante **KAMTCHOUA NGAMIE Hermione Victoire**, matricule **18X3906** est inscrite en Master 2 à la Faculté des Sciences de l'Éducation, Département : Curricula et Evaluation, Spécialité : *développeur et évaluateur des curricula*.

L'intéressée doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de SON MASTER 2. Elle travaille sous la direction du **Professeur LEKA ESSOMBA Armand**. Son sujet est intitulé: «OFFRE DE FORMATION ET EMPLOYABILITE DES ENSEIGNANTS : CAS DE LA FORMATION DES FORMATEURS EN ETUDE GERMANIQUE DE L'ENS DE L'UNIVERSITE DE YAOUNDE I».

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

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

Fait à Yaoundé, le 12.1 MAI 2021

Le Doyen et par ordre
Le Vice-Doyen
Etienne
Professeur

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE	i
REMERCIEMENTS	ii
SOMMAIRE	iii
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	iv
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES ANNEXES	ix
RÉSUMÉ	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE DE L'ÉTUDE	5
1. Contexte et justification de l'étude	6
1.1. Contexte de l'étude.....	6
1.2. Justification	13
2. Formulation et position du problème de l'étude	14
3. Problématique spécifique de l'étude	16
4. Question de l'étude	18
4.1. Question principale de l'étude	18
4.2. Questions spécifiques de recherche.....	18
5. Objectif de l'étude.....	19
5.1. Objectif principal de l'étude	19
5.2. Objectifs spécifiques de l'étude	19
6. Intérêt de l'étude	19
6.1. Intérêt pratique	19
6.2. Intérêt théorique	20
6.3. Intérêt pédagogique	20
7. Délimitation de l'étude.....	20
7.1. Délimitation géographique ou spatiale	20
7.2. Délimitation temporelle	20

7.3. Délimitation thématique	20
7.4. Délimitation théorique	21
CHAPITRE 2 : REVUE CRITIQUE DE LA LITTÉRATURE ET CADRE THÉORIQUE...	22
1. Définition des concepts	23
1.1. Pratiques pédagogiques.....	23
1.2. Pratiques enseignantes	26
1.3. Gestion de classe	28
1.4. Gestion pédagogique et didactique	34
1.5. Pratiques d'évaluation.....	38
1.6. Méthodes pédagogiques ou d'enseignements à l'université	46
1.7. L'apprentissage	51
1.8. L'enseignement	51
1.9. Enseignants du supérieur	51
1.10. Réussite académique.....	53
1.11. Echec scolaire.....	54
2. Recension des écrits	55
2.1. Influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves	55
2.2. La perception par les étudiants des différentes pratiques pédagogiques à l'université.....	56
2.3. Quel impact des pratiques pédagogiques sur les étudiants ?.....	58
2.4. Des pratiques hétérogènes ?.....	60
2.5. L'enseignement supérieur au Cameroun	60
2.6. L'abandon scolaire au Cameroun	64
2.7. Un regard sur l'échec scolaire.....	65
3. Théories explicatives.....	67
3.1. Behaviorisme	67
3.1.2. Le behaviorisme dans l'enseignement	67
3.1.3. L'influence de behaviorisme sur l'apprentissage	68
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ETUDE	70
1. La démarche méthodologique.....	71
2. Type de l'étude	71
3. Formulation et opérationnalisation des hypothèses de l'étude.....	72
3.1 Hypothèse générale	72
3.2. Formulation et opérationnalisation des hypothèses de recherche.....	72
4. Site de l'étude	75

4.1. Le milieu physique du département d'allemand de l'université de Yaoundé 1	75
5. L'enquête.....	76
5.1. La pré enquête.....	76
6. La population de l'étude.....	77
6.1. La population mère ou univers.....	77
6.2. La population cible.....	77
6.3. La population accessible.....	77
7. L'échantillonnage et l'échantillon.....	78
7.1. Echantillonnage.....	78
7.2. Echantillon.....	79
8. L'instrument de collecte de donnée : le questionnaire	80
8.1. Le guide de questionnaire	80
8.2. La grille du questionnaire	81
8.3. La mesure des variables de l'étude.....	82
8.4. Validation du questionnaire ou pré-test	83
8.5. L'administration du questionnaire.....	97
8.6. Validation de l'instrument de collecte des données	97
9. La méthode d'analyse des données	97
9.1. Analyse qualitative des données.....	98
9.2. L'analyse quantitative des données	98
CHAPITRE 4 : ANALYSE DES RÉSULTATS	99
1. L'analyse descriptive des données	100
1.1. Caractéristiques socio démographiques des répondants	100
1.2. Tendance des réponses des différents items.....	102
2. Analyse inférentielle.....	110
2.1. Vérification des hypothèses de recherche	110
2.2. Vérification de l'hypothèse de recherche HR1	111
2.3. Vérification de l'hypothèse de recherche HR2.....	113
2.4. Vérification de l'hypothèse de recherche HR3.....	114
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATIONS, DISCUSSIONS ET IMPLICATIONS THÉORIQUES.....	116
1. Interprétation et discussion des résultats	117
1.1. Discussion et implication théorique des résultats de l'hypothèse principale	117

1.2. Résultats des hypothèses spécifiques.....	117
2. Limites de l'étude.....	120
2.1. Difficultés rencontrées.....	120
CONCLUSION GÉNÉRALE	121
REFERENCES.....	126
ANNEXES	I