



Mémoire Présentée
par NGWAMBE
POUNGOM Marc
François

UNIVERSITE DE
YAOUNDE
FACULTE DES LETTRES
ET SCIENCES HUMAINES
DEPARTEMENT DE
PHILOSOPHIE

Étude d'une attribution sociale : la
perception de l'enseignant par les
étudiants : le cas de la faculté des lettres
et sciences humaines de l'université de
Yaoundé : analyse psychosociale

Septembre 1989

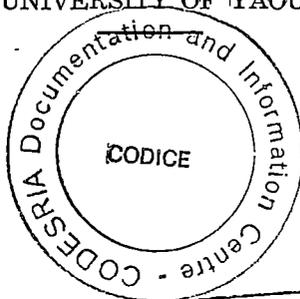
26 JUIN 1991

05.01.01
NGW

2614

UNIVERSITE DE YAOUNDE
UNIVERSITY OF YAOUNDE

FACULTE DES LETTRES
ET SCIENCES HUMAINES
F.L.S.H.



DEPARTEMENT DE PHILOSOPHIE
SECTION PSYCHOLOGIE

Programme de Petites Subventions

ARRIVEE

Enregistré sous le no 4441

Gate

Etude d'une Attribution Sociale
La Perception de l'Enseignant
par les Etudiants

Le cas de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines
de l'Université de Yaoundé

Analyse Psychosociale

MEMOIRE PRESENTE EN VUE DE L'OBTENTION
DE LA MAITRISE EN PSYCHOLOGIE SOCIALE

PAR ;

NGWAMBE POUNGOM Marc François

Licencié en Psychologie

Sous la direction de :

M. EMTCHEU André

Chargé de Cours

Yaoundé, Septembre 1989

TABLE DES MATIERES

- Table des matières	I
- Dédicace	IV
- Avant-propos	V
0 Introduction générale	1
0.1 Problématique	3
0.2 Définition opérationnelle et importance de l'étude	3
0.3 Modèle d'analyse	4
0.4 Hypothèse et plan du travail	5
 Première partie : insertion théorique	 7
 Chapitre I Base psycho-sociale des attributions : La représentation sociale	 8
I.1 Définition et caractéristiques	8
I.1.1 Définition	
I.1.2 Caractéristiques	
I.2 L'opération de représentation	11
I.2.1 Pourquoi construire la réalité sociale ?	
I.2.2 La dynamique des représentations	
I.2.3 De la représentation à l'attribution	
 Chapitre II : Facteurs d'attribution manifestes dans la perception du partenaire	 14
II.1 Les mécanismes du processus d'attribution	14
II.1.1 L'inférence	
II.1.2 Le jugement	
II.1.3 La causalité	
II.2 Approche fondamentale : F. Heider	16
II.2.1 L'attribution causale	
II.2.1.1 La causalité interne	
II.2.1.2 La causalité externe	
II.3 Les dimensions de l'attribution sociale	18
II.3.1 L'attribution des intentions	
II.3.2 Appartenance catégorielle et attribution	
II.3.3 Les dimensions sociales de l'attribution	

Chapitre III : La perception du partenaire dans la relation éducative	22
III.1 La perception d'autrui dans la relation éducative	22
III.1.1 Les déterminants psychosociologiques de la perception d'autrui	
III.1.2 Stéréotypies et mode de jugement chez les enseignés	
III.2 La relation entre partenaires dans la situation éducative	25
III.2.1 Fondements et spécificité de la relation éducative	
III.2.1.1 Les fondements	
III.2.1.2 La spécificité de la relation éducative	
III.2.2 L'enseignant perçu par l'élève	
Deuxième partie : Démarche méthodologique	30
Chapitre IV : Cadre physique et milieu social de recherche	32
IV.1 Les conditions physiques	32
IV.2 Le milieu social	33
Chapitre V : Objet d'étude et hypothèses	35
V.1 Rappel de l'objet d'étude	35
V.2 Hypothèses et variables d'étude	35
V.2.1 Hypothèse générale	
V.2.2 Hypothèses de recherches	
V.2.3 Les variables et leurs modalités	
Chapitre VI : Les étapes de la recherche sur le terrain	38
VI.1 Plan d'expérience et échantillonnage	38
VI.1.1 Le plan d'expérience	
VI.1.2 Echantillonnage	
VI.2 L'enquête	40
VI.2.1 L'élaboration du questionnaire	
VI.2.2 La pré-enquête	
VI.2.3 L'enquête ultime	
VI.2.4 Le dépouillement	

Troisième partie : Analyse et interprétation des données	43
Chapitre VII : La perception de l'enseignant dans le contexte pédagogique	45
VII.1 La perception de l'enseignant par rapport à son grade	45
VII.2 Nature du cours et perception	48
VII.3 Notation et perception	51
VII.4 Niveau d'étude des étudiants et perception	53
Chapitre VIII : L'effet des relations sur le jugement des étudiants	59
VIII.1 Relations informelles et perception	59
VIII.2 Influence de l'origine ethnique sur la perception de l'enseignant par les étudiants	60
VIII.3 Perception de l'enseignant et sexe	61
Chapitre IX : Attribution causale et types de jugement chez les étudiants	64
IX.1 Attribution causale	64
IX.2 Types de jugement	66
Conclusion	71
Annexes	75
Bibliographie	84

DEDICACE

A la mémoire de mon grand-Père TCHANGOUE Mathieu

A mes parents POUNGOM Louis et EMASSI Marguerite

A la famille POUNGOM

A NGOUEKO T. Honorine

Je dédie ce mémoire.

AVANT-PROPOS

Nous avons réussi à mener ce travail à bon port grâce aux diverses contributions intellectuelles, morales et matérielles. Nous formulons ici des remerciements pour tous ceux qui ont bien voulu nous apporter leur soutien.

Nous tenons à exprimer particulièrement notre reconnaissance à Mr EMTCHEU André qui a accepté de diriger notre étude. Il nous a conduit efficacement vers la résolution du problème que nous nous sommes posé dès le départ, grâce à ses nombreux conseils et suggestions.

Notre gratitude s'adresse également à Mr TITI NWEL et Mme EKAMBI Jacqueline du Département de Sociologie pour leur participation morale et leur disponibilité manifeste. Mr MBAISSO ADOUM et Mme TCHOMBE trouveront ici l'expression de notre reconnaissance pour l'impulsion qu'ils nous ont donnée en matière de psychologie.

Nous remercions Mr E. AMIN pour son appui méthodologique et statistique, Mr DIKOUME du Département d'histoire, qui nous a aidé lors de la collecte des données.

Nous adressons nos sincères remerciements à MM. NGEULEU Roger, TCHAMGOUE Louis, NGAMALEU Christophe, NOUBISSIE Syrien et Mme NGUELIEGOUE Gisèle pour leur contribution matérielle.

Que toute l'équipe de la C.G.V., en particulier MM. TCHOKOGOUE Vincent et NGALAGNI Michel, qui se sont attelés à la composition du texte définitif, reçoive notre profonde gratitude.

Ce mémoire a bénéficié du soutien du CODESRIA (Conseil pour le Développement de la recherche économique et social en Afrique). Nous nous devons d'exprimer notre vive reconnaissance à l'endroit de cette organisation vu l'importance qu'elle accorde à la recherche scientifique dans notre continent.

INTRODUCTION GENERALE

CODE SRA - BIBLIOTHEQUE

0 - INTRODUCTION GENERALE

L'éducation et l'instruction des hommes ont toujours constitué pour toutes les familles et toutes les nations un sujet préoccupant. De plus en plus, d'énormes investissements humains, intellectuels et matériels sont consacrés à ces deux domaines reconnus universellement comme étant d'importants facteurs d'épanouissement et d'amélioration de la production.

L'importance des phénomènes relationnels inhérents à ces activités leur confère un caractère systémique où sont impliqués parents, gouvernements, enfants, jeunes et adultes. Toutefois, comme il convient déjà de remarquer, ces structures posent des problèmes fonctionnels et opérationnels qui appellent l'attention du psychosociologue, du psychothérapeute, du psychopédagogue et du sociologue de l'éducation. En effet ceux-ci ont comme préoccupations essentielles d'examiner les conditions générales de l'éducation et de rechercher les solutions adéquates pour pallier aux difficultés qui se posent, fussent-elles endogènes ou exogènes. La psychologie sociale se trouve encore bien intéressée par les processus interactifs manifestes dans les situations d'éducation.

Dans ce sens, M. Gilly (in S. Moscovici, 1984 p.474) affirme :

"A ce titre elle est concernée au premier chef par les dimensions sociales les plus générales de tout acte éducatif au sein d'une société donnée : idéologies et systèmes de valeurs de référence, objectifs - normes, modèles de comportements attendus, organisation et fonctionnement des institutions".

Justifiant davantage l'intervention de la psychologie sociale dans l'étude des situations éducatives, G. Mialaret (1988, p. 69) montre l'importance de ses analyses. Il affirme :

"La psychosociologie (...) trouve donc, dans les situations d'éducation, un domaine particulièrement riche à analyser et elle participe directement à l'analyse, à la compréhension et à l'organisation de ces situations".

Le courant institutionnel de l'éducation met en exergue deux parties engagées dans une situation d'échange - apprentissage systématique : le maître d'une part et l'élève d'autre part. Alors que le premier assure la régulation et le fonctionnement de la relation directive, le second s'efforce de satisfaire un besoin à la fois cognitif, social et psychologique. ce sont des partenaires qui se communiquent, entretiennent des rapports assez complexes, et interagissent sans cesse. Il ne s'agit pas de la juxtaposition d'individus limités à l'activité pédagogique d'apprentissage mais d'une configuration de personnes-personnalités ayant chacune des représentations, des opinions et des intérêts particuliers à défendre.

Il convient de noter que dans toute situation éducative on relève des conduites spécifiques propres à chacune des parties impliquées quelque soit le niveau envisagé : le niveau traditionnel, le niveau primaire, le niveau secondaire et le niveau supérieur. Ces conduites spécifiques s'observent généralement dans le comportement des individus en situation d'influence et de sanction.

0.1 - PROBLEMATIQUE

La relation maître-élève n'est pas unilatérale. Elle peut se schématiser d'une double flèche : Maître↔Elève. Mais une étude peut se limiter à la saisie de cette relation en la prenant dans un sens (maître → élève) ou dans l'autre (élève→maître). Précisément, le but de notre étude est d'analyser la relation Elève → Maître. Il s'agira pour nous d'examiner du point de vue de la psychologie sociale le comportement des étudiants de l'Université de Yaoundé vis-à-vis de leurs enseignants.

Pour éviter de faire une étude très vaste et superficielle du même coup, nous nous limiterons à l'étude de la perception de l'enseignant par les étudiants.

Pratiquement, nous avons réalisé d'observation que les étudiants perçoivent d'une certaine manière leur environnement et leur situation. Mais ce qui domine dans leur discours quotidien ce sont les opinions qu'ils expriment à l'endroit des enseignants. En effet l'on constate que la foule des événements qui se succèdent, à savoir cours, évaluations, notes, examens, succès ou échec, suscitent chez les étudiants des attitudes variées. Ils jugent, critiquent, évaluent, apprécient et comparent les enseignants. Ces conduites peuvent être qualifiées en termes de perceptions sociales. La psychologie sociale offre à ce sujet des paradigmes d'explication. Il en résulte que les deux théories conjointes, l'attribution sociale et la perception d'autrui conviennent pour étudier les mécanismes en acte dans les jugements des étudiants. C'est ce qui justifie l'orientation théorique de notre travail que nous avons intitulé de la manière suivante :

Etude d'une attribution sociale :
La perception de l'enseignant par les étudiants
Le cas de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de
l'Université de Yaoundé

A travers ce thème, il faut comprendre globalement que la perception de l'enseignant s'exprime à travers des conduites attributives. Mais alors :

- 1) Quels sont les éléments et les facteurs qui interviennent dans les jugements des étudiants ?
- 2) Comment les agencent-ils pour élaborer des attributions ?
- 3) Pourquoi les étudiants jugent-ils leurs enseignants ?

0.2 - Définition opérationnelle et importance de l'étude

La perception au point de vue général est une opération de reconnaissance et de distinction des données présentes dans un champ spatial. Elle s'effectue par la sélection et l'organisation cognitive de ces données. Des conditions physiques et mentales influencent l'activité du sujet percevant.

La perception d'autrui est l'opération par laquelle un sujet appréhende l'autre de manière globale en fonction de ses actions et des conditions de son activité. La perception de personnes se fait par analyse et par combinaison d'observations consécutives. Nous qui percevons autrui le faisons sur la base des significations et des valeurs reçues au moyen de l'expérience et de la réflexion. C'est un jugement.

La perception de l'enseignant est la construction par l'étudiant d'une image identifiable chez l'enseignant dans le contexte institutionnel et interactif. L'étudiant se représente la manière d'être de l'enseignant pendant le cours, dans la notation, associe les opinions de ses pairs. Il organise ces représentations autour d'un attribut dont il maîtrise le sens et la spécification.

Notre recherche peut être significative à plus d'un titre :

1) La question des situations éducatives a souvent été ^{traitée} dans le sens de la perception de l'élève par le maître. Au point que la relation éducative s'est trouvée réduite à l'action de l'enseignant sur les enseignés. A ce propos justement M. Gilly (in S. Moscovici, 1984, p. 484) déplore ici cette situation :

"Les travaux différentiels relatifs à la perception du maître par l'élève sont peu nombreux. On peut le regretter car il y aurait là une perspective de travail pouvant contribuer à une meilleure compréhension des différences d'adaptation scolaire".

Le présent travail pourrait être un apport dans ce sens.

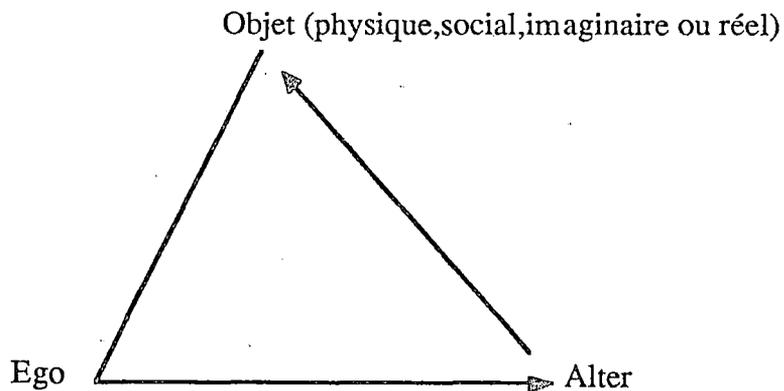
2) La plupart du temps aussi, les travaux publiés par les chercheurs américains, anglais et français sur les interactions en milieu éducatif se limitent au niveau du primaire et du secondaire ; le milieu étudiant s'offrant généralement à d'autres types de recherche. C'est également l'occasion pour nous d'agiter une hypothèse fructueuse qui concerne directement la relation éducative en milieu universitaire.

Dès lors nous pouvons penser que notre entreprise porte sur un problème assez pertinent pour que nous nous y penchions avec intérêt.

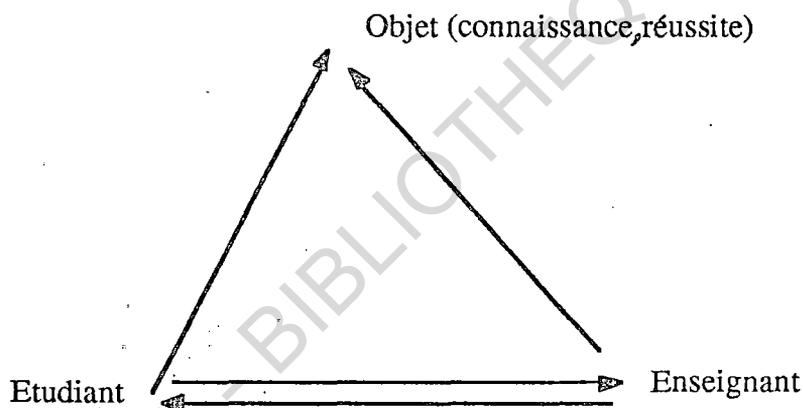
0.3 - Modèle d'analyse

En psychologie sociale, le dépassement du modèle binaire au profit du paradigme à trois modalités a permis de faire un saut qualitatif dans l'explication des processus d'interaction sociale "La lecture ternaire" (S. Moscovici, 1984, p. 9) dont il est question ici met l'accent à la fois sur deux sujets en interaction face à un objet. Il s'agit d'un regard psycho-social qui étudie les faits et les relations sociales confinés dans un système où les sujets se meuvent en fonction d'un objet d'orientation.

Voici le modèle que nous propose S. Moscovici (ibidem)



Opérationnalisons-le dans le champ de notre étude.



L'objet social qui met en relation les deux partenaires est le savoir et la réussite.

Quoi qu'il en soit, la relation enseignant-enseigné serait statique et ne se manifesterait pas si les deux parties ne visaient pas un but précis. C'est dans la dynamique des buts qu'apparaissent les motifs de la perception des attitudes et du jugement de l'autre. L'objet est donc là pour animer leur relation : le savoir que le maître détient et que l'élève doit acquérir pour réussir. Cet objet présente le fondement de toute dimension sociale d'interaction.

Ceci constitue pour nous un principe méthodologique de base qui veut que tout comportement humain soit étudié dans un contexte dynamique d'orientation vers un objet social. C'est en fonction de ce modèle que nous avons formulé notre hypothèse.

0.4 - Hypothèse et plan de travail

Les étudiants et les enseignants se représentent et se perçoivent différemment suivant leur statut et leur position. Autant l'enseignant a les moyens formels pour évaluer et juger les enseignés, autant ces derniers le perçoivent, le jugent et l'apprécient à leurs façons. Nous supposons alors en ce qui concerne les étudiants, qu'ils perçoivent les enseignants suivant certaines conditions :

1) Les enseignants dans leur rôle : dispenser les cours et noter les sujets soumis à leur contrôle.

2) Suivant d'autres critères informels tels que le sexe, l'humeur et le caractère.

Des analyses laborieuses sur le mode de perception chez les étudiants nous permettront de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse que nous prendrons la peine d'explicitier davantage dans la deuxième partie du travail.

Notre travail est divisé en trois parties :

- La première partie sera consacrée à l'insertion théorique du sujet. Nous allons exposer trois théories fondamentales (la représentation sociale, l'attribution sociale et la perception d'autrui) qui expliquent les mécanismes de conduites interpersonnelles. Le plus important ici sera de dire comment ces modèles interviennent dans la situation éducative.

- Dans la deuxième partie essentiellement méthodologique, nous décrirons le cadre physique et social du travail, présenterons les divers moments de la recherche empirique et les techniques utilisées au cours de l'investigation, pour donner à notre étude les caractéristiques scientifiques souhaitées.

- Enfin la troisième partie présentera les résultats recueillis, les analysera et les interprétera à l'aide des théories qui ont été exposées dans la première partie. De là, nous tirerons les conclusions nécessaires.

PREMIERE PARTIE
INSERTION THEORIQUE

CODE SRA - BIBLIOTHEQUE

Chapitre I :

BASE PSYCHO-SOCIALE DES ATTRIBUTIONS : LA REPRESENTATION SOCIALE

La représentation sociale est une théorie de base en psychologie sociale. Son élaboration systémique s'est réalisée à partir de contributions pluridisciplinaires (sociologie, ethnologie, psychologie de l'enfant, philosophie, économie politique). L'approche psychosociologique explique les processus d'imprégnation, d'assimilation et de construction à l'oeuvre chez les individus dans une structure sociale.

Les raisons pour lesquelles nous avons inséré ce chapitre dans notre travail sont nombreuses. Il s'agit d'abord de montrer en quoi le processus de représentation fixe les jalons de toute conduite sociale. Nous remarquerons au cours de l'analyse que ce sont les représentations, ancrées dans la structure cognitive des individus qui déterminent leurs comportements et leurs attitudes, qu'ils soient attributifs, perceptifs ou ségrégatifs. Ensuite souligner la liaison étroite et la continuité qu'il y a entre la représentation, la perception et l'attribution. Le jugement que nous portons sur la forme d'une maison, la critique que nous faisons sur une proposition que vient d'avancer un interlocuteur, reflète toujours les représentations inscrites dans notre esprit. Les représentations sont le socle indéniable de toute explication des comportements sociaux (économique, politique, idéologique, religieux).

I.1 - DEFINITION ET CARACTERISTIQUES

I.1.1 - Définition

La notion de représentation sociale désigne l'opération et le produit d'une construction psychologique et sociale de la réalité. Elle consiste au premier chef à élaborer des images significatives qui constituent globalement selon D. Jodelet (in S. Moscovici 1984, p. 360) une "*connaissance socialement élaborée et partagée*". Les représentations sont en effet des acquisitions résultant de nos expériences, des informations, des modèles diffusés par la tradition, l'éducation et le milieu ambiant. Les individus forment des schémas cognitifs et symboliques, construisent des images, des figures mentales et des modèles sociaux qui leur permettent d'entretenir des rapports harmonieux et intégrés avec leur entourage. L'opération ainsi définie vise à maîtriser l'environnement que le sujet a besoin de comprendre et de manipuler. L'on réalise à cette fin des catégories qui servent à classer les circonstances, les phénomènes, les individus et les événements. Il s'agit pour C. Herzlich (in S. Moscovici, 1972, p. 306) d'une "*organisation psychologique*

particulière ", d'une construction du réel à partir de laquelle l'individu et le groupe expriment leur appréhension de l'environnement. Si bien qu'un étudiant qui agit en milieu universitaire doit construire des représentations correspondant aux réalités de son groupe d'appartenance. Il saisira graduellement le sens des modèles et des valeurs tels que "maître de conférence", "amphi", "timor", "doyen", "partiels" etc..., avant de se les approprier pour adapter son action. C.Herzlich (ibidem) une fois de plus affirme que

"la représentation sociale est, pour chaque groupe, appropriation du monde extérieur, recherche d'un sens dans lequel pourra s'inscrire son action ".

Les données valorisées dans le milieu sont saisies et utilisées grâce à un consensus réalisé au sujet du symbole et du sens.

D. Jodelet (in Moscovici, 1984, p. 361) nous propose ici une définition générale du concept de représentation sociale :

"Le concept de représentation sociale désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus généralement, il désigne une forme de pensée sociale".

La représentation sociale implique plusieurs opérations :

- La reproduction des propriétés de l'objet. Cet objet peut être réel, symbolique ou idéologique.
- L'élaboration d'une signification centrale ou sens général.
- La construction mentale de l'objet ou image mentale.
- L'activité symbolique du sujet ou symbolisme opérant.
- L'insertion dans le champ social ou modulation de la représentation.

Par ces opérations, le sujet est engagé dans la recherche permanente de sens et de figures adéquats pour préparer son action de la manière la plus pertinente et la plus constante au sein du groupe fut-il ancien ou nouveau. Pour l'étudiant évoluant dans le milieu universitaire, il convient de s'imprégner des représentations propres à cet entourage avant d'orienter ses conduites. Car les représentations sociales fournissent un système d'interprétation et guident les conduites de l'individu.

I.1.2 - Les caractéristiques

Les linéaments essentiels de la représentation sociale se trouvent en filigrane dans la définition que nous avons brièvement exposée. Mais il s'agit maintenant de mettre en lumière les éléments structuraux et dynamiques des représentations.

Le premier trait spécifique concerne l'aspect objectif et l'aspect subjectif du processus de représentation. L'aspect subjectif est propre au sujet qui effectue ce que H.Kelley (1955) a appelé "construction personnelle". Mais il faut remarquer que cette construction est produite sur une réalité

extérieure. Nous rejoignons ici le point de vue de G.H.Mead qui constate que la représentation doit sa dimension et sa spécificité à l'interaction symbolique qui marque l'opération.

La représentation est un instrument de communication. Or la communication renferme plusieurs données : le langage sous diverses formes, le code, le signe. Le mécanisme de représentation est opérationnalisé par la communication. Les représentations décrivent un ensemble infini de messages, manifestations d'un code fini toujours en rapport avec la société. Cela signifie qu'au niveau de la formation des représentations, il y a inséparabilité ou indissociabilité entre l'image et le sens.

$$\text{Représentation} = \frac{\text{figure}}{\text{sens}}$$

Nous pouvons à partir de cette analyse retenir quelques caractéristiques fondamentales de représentations sociales.

1) L'objectivation : "*La représentation est toujours représentation d'un objet*". Il s'agit du mécanisme par lequel le sujet repère et appréhende concrètement les objets situés dans un environnement physique et social. Il détermine le sens et l'image. L'objectivation consiste à établir une correspondance entre les choses et les mots, ou à matérialiser extérieurement les notions, les idées et les valeurs abstraites au moyen de l'expérience quotidienne. On a beau étudier les mécanismes et les manifestations de la paranoïa, la représentation qu'on en a est partielle. Elle sera complète seulement quand se trouvant devant un malade on établit la correspondance entre les connaissances et la réalité.

2) La transformation réciproque du percept en concept, du quantitatif en qualitatif c'est-à-dire la figuration. La représentation "*a un caractère imageant et la propriété de rendre interchangeable le sensible et l'idée, le percept et le concept*".

3) La désignation substantielle et sensée. La représentation "*a un caractère symbolique et signifiant*".

4) La construction opératoire du réel.

5) L'autonomie et la créativité. Le sujet est libre dans son opération.

6) L'ancrage : ceci consiste à intégrer définitivement l'objet représenté dans l'univers cognitif en déterminant sa signification sociale et sa fonction.

Ces caractéristiques, en l'occurrence l'objectivation et l'ancrage déterminent les fonctions essentielles du processus de représentation que propose D. Jodelet (in S.Moscovici, 1984, p. 372) "*fonction cognitive d'intégration de la nouveauté, fonction d'interprétation de la réalité, fonction d'orientation des conduites et des rapports sociaux*".

Les propriétés que nous avons étudiées à travers la définition et les caractéristiques de la représentation sociale s'opèrent grâce à un comportement que nous dénommons **conduit d'imprégnation**. C'est une réaction qui consiste à saisir graduellement les données d'un milieu nouveau en réajustant les anciennes connaissances. Cette attitude vise à maîtriser l'environnement physique et social dans lequel le sujet est amené à évoluer. Par exemple pour un étudiant appelé

évoluer dans le milieu universitaire, il lui sera nécessaire de s'imprégner des données et des représentations communément partagées dans son cadre social.

I.2 - L'OPERATION DE REPRESENTATION

La capacité de produire des représentations s'appelle opération de représentation. Nous sommes dotés d'un pouvoir spécifique qui nous permet de construire les images et de vouloir désigner les objets perçus. Le processus de construction prépare une structure mentale qui sous-tend l'activité du sujet.

I.2.1 - Pourquoi construire la réalité sociale ?

Nos connaissances découlent des informations quantitatives et qualitatives présentes dans le champ de représentation. La construction de la réalité consiste à systématiser les éléments en les ordonnant par rapport à leur contenu et leur sens. Il s'agit donc de distinguer les objets, les événements au moyen d'indicateurs différenciés ; opération qui met en interaction le sujet construisant la représentation et les données qu'il traite. L'on se situe toujours à l'intérieur d'un système de représentation qui contraint l'individu à se conformer à l'ensemble des modèles admis par la structure sociale. Chaque représentation est déterminée par les conditions dans lesquelles elle se développe. En effet l'élaboration des représentations implique l'accès à la désignation sociale. Ordinairement, ces représentations se réalisent et s'imposent dans les conditions objectives et cognitives, les conditions subjectives ayant un impact réduit.

L'opération de représentation a pour but d'organiser les conduites humaines, de les orienter socialement. Il s'agit d'établir les bases communes d'interaction entre les individus et la société. Si bien que construire la réalité sociale c'est créer les conditions de la communication qui est le moyen privilégié pour exprimer la pensée sociale, les rapports sociaux, le mode d'action du groupe. La communication s'harmonise grâce à un code consensuel, par la médiatisation du langage. Le préalable nécessaire est la structure cognitive acquise grâce à la différenciation des objets et de leur contenu, à la construction des images et de leur signification et enfin à l'assimilation des valeurs, des modèles et de leur spécificité. B. Rimé (in S. Moscovici, 1984) met l'accent sur le fait que ce qui est véhiculé à travers la communication ne sont pas des messages mais plutôt des représentations. Il convient de remarquer que la situation sociale est dominée par des représentations : les idées, les actions, la nature des choses, les propriétés des événements et les dimensions des relations sociales. Une fois de plus, D. Jodelet (op.cit.) expose dans les propos suivants les grands objectifs de l'opération de représentation :

"Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal".

Dans le milieu universitaire c'est par l'opération de représentation que les étudiants créent les conditions nécessaires pour la communication, la compréhension mutuelle et l'interaction.

I.2.2 - La dynamique des représentations

S. Moscovici a mis en évidence l'aspect dynamique des représentations sociales par une analyse diachronique de ce processus. Cette tendance explique comment la représentation se forme et se développe. Les représentations évoluent en épousant les nouvelles réalités sociales. Elles s'actualisent en fonction des variations et des changements spatio-temporels. J.P.Codol (1969) explique la dynamique des représentations grâce à une analyse dimensionnelle. Il précise qu'il y a d'un côté la dimension de contexte et de l'autre la dimension d'appartenance. Ces deux dimensions correspondent et complètent les caractéristiques élucidées plus haut : l'objectivation et l'ancrage.

La représentation revêt un sens pertinent dans un contexte social soumis aux conditions générales du milieu et aux événements qui sous-tendent son élaboration. Dès lors l'objectivation permet de reconnaître concrètement dans un environnement les figures construites. Le sujet qui reconnaît les objets ou les choses appartient à un système de représentation ; l'ancrage actualise, assure l'intégration de l'objet construit dans une structure sociale fonctionnelle.

La dynamique des représentations met en évidence le dualisme qui caractérise les systèmes sociaux à la fois vulnérables et opposés à la nouveauté. Dans chaque groupe social surviennent sans cesse des changements dûs au contact inévitable avec des nouvelles réalités ; mais il existe aussi des invariants pré-existants qui constituent la marque du groupe. La coexistence de ces deux phénomènes que S.Moscovici (1984, p. 375) appelle "polyphasie cognitive" est l'essentiel de la dynamique.

Cette dynamique est liée au jeu des relations entre différents groupes et contribue à modifier sérieusement le système de représentation d'un groupe. Elle obéit à la loi de la gravitation sociale. En ce sens qu'elle permet de voir les mécanismes par lesquels les données s'intègrent dans un système et se différencient suivant le milieu. L'approche dynamique rejoint l'idée de E. Durkheim (1995) qui proposait que les psychosociologues étudient la façon dont les représentations s'appellent et s'excluent, fusionnent les unes dans les autres ou se distinguent.

I.2.3 - De la représentation à l'attribution sociale

Le processus d'attribution sociale est déterminé par l'opération de représentation. Cela signifie que la construction du réel est antérieure à la conduite attributive. Il ne peut avoir de jugement ni d'attribution sans base symbolique, figurative et significative. Il n'y a pas d'abîme réel entre les deux phénomènes. C'est un glissement sans hiatus d'une opération à l'autre.

D'une manière générale, la représentation est un processus d'imprégnation et d'assimilation. Le sujet mène une activité cognitive, plus objective que subjective. Le statut social de l'enfant dans

le contexte de la socialisation offre un exemple très illustratif au sujet de la représentation. Dans ses rapports avec son groupe d'appartenance, il est soumis aux exigences de la structure, des modèles dominants et des pratiques. Il les assimile, les apprend sans examen ni jugement spécial afin d'assurer son intégration. Cette accumulation à l'échelle de son groupe le prépare à systématiser son comportement ultérieur. Une fois les principes acquis, le sujet peut facilement construire des représentations même en cas de changement de milieu, de situation et de statut en accommodant les schémas acquis. Mais les activités de l'individu ne s'arrêtent pas à la discrimination et à la désignation des objets.

Les situations et les événements inconnus amènent le sujet à changer le mode de représentation en recherchant la logique des faits et leur cause. Cette nouvelle attitude constitue l'essentiel du processus d'attribution. Pour D. Jodelet (op.cit.),

"La recherche de la causalité est un aspect logique important de la pensée sociale. En face d'un événement ou d'un objet nouveau à propos duquel nous ne possédons pas de savoir, expliquer en trouvant la causalité est une manière de se le représenter. Mais cette explication ne se fait pas uniquement sur la base des informations et des observations dont nous disposons : nous ne procédons pas seulement par inférence mais par déduction".

Cela devient plus complexe. L'objectivation et l'ancrage sont fusionnés pour former les systèmes d'interprétation. Ici on se situe dans le domaine des attributions sociales. Dans ses rapports avec les autres, tout individu veut avoir ses positions, connaître les intentions des autres, se réaliser et faire valoir ses jugements et ses pensées. C'est à ce niveau que le processus d'attribution se montre plus adéquat pour expliquer les conduites et les attitudes. Les représentations servent d'indicateurs opérationnels.

Chapitre II :

FACTEURS D'ATTRIBUTION MANIFESTES DANS LA PERCEPTION DU PARTENAIRE

Dans un article paru dans le Bulletin de psychologie, V. Kientz (1988) énonce deux postulats qui seraient les plus fondamentaux en psychologie sociale.

"Le premier est le postulat d'une tendance de l'individu à entretenir une image positive de lui-même".

"Le second est celui d'une tendance de l'individu à construire une image de lui-même la plus différenciée possible de celle qu'il a d'autrui".

Ces deux tendances tantôt associées, tantôt indépendantes, déterminent la formulation de plusieurs théories du comportement en psychosociologie. En effet, la théorie des attributions causales chère à F. Heider (1944) ne fait pas l'économie du principe car ces indices de base sont le point de départ de toute explication causale naïve, surtout l'explication des réussites et des échecs.

La théorie de l'attribution sociale semble présenter des implications intéressantes pour l'étude des relations interindividuelles. Elle constitue une approche cognitiviste de la motivation qui concerne la manière dont les gens attribuent des causes aux événements et aux situations qu'ils vivent. Chaque individu essaye de comprendre et de justifier ses actes et ceux d'autrui suivant des règles implicites du jugement. Dans les rapports avec l'entourage, chacun élabore un protocole de jugement et d'attribution à partir de ses représentations, ses tendances et ses croyances. Il s'agit ici d'organiser la réalité sociale dans le but de trouver des modalités permanentes servant à apprécier les faits et les actes du vis-à-vis. W. Doise et al (1983, p. 165) affirment que *"l'attribution est un processus qui permet de donner un sens à un événement, de situer son origine"*. Il convient de remarquer que cette opération n'obéit pas toujours au principe d'objectivité et de logique ; plutôt elle est dominée par la subjectivité, la naïveté et la spontanéité.

II.1 - LES MECANISMES DU PROCESSUS D'ATTRIBUTION

L'attribution sociale est l'ensemble des opérations cognitives d'organisation de représentations, lesquelles opérations s'effectuent à travers des mécanismes récursifs : c'est-à-dire des opérations que le sujet peut reproduire chaque fois qu'il veut apprécier un acte, un comportement ou une situation. S. Moscovici (1968) montre que dans sa réalité, l'attribution consiste

"à émettre un jugement, à inférer quelque chose, une intention, une qualité, un sentiment sur son état ou l'état d'un autre individu, à partir d'un objet, d'une disposition spatiale, d'un geste, d'une humeur".

Au regard de ces propos, les mécanismes propres à l'attribution sont : l'inférence, le jugement et la causalité.

II.1.1 - L'inférence

L'inférence est l'opération cognitive qui consiste à déduire à partir d'un ou de plusieurs faits les propriétés et les caractéristiques d'autres événements présents ou futurs en raison des premières conclusions. Elle obéit à une logique propre à celui qui juge ou fait l'attribution. Inférer revient à admettre une proposition en vertu de sa liaison avec d'autres propositions déjà tenues pour vraies. Elle part d'une situation repérable par l'observateur et aboutit inéluctablement à l'interprétation qui consiste à accorder une signification à un événement ou à un acte. Dans le cas des rapports interindividuels, l'inférence peut se faire sur l'auteur d'un acte ou assez rarement sur l'effet de cet acte. La déduction s'établit sur la base de certains indices sélectionnés et fournis par le réservoir des représentations déjà construites. Le processus déductif ou inférentiel est manifeste dans la conduite d'attribution. Il emploie beaucoup de variables à la fois : les variables psychologiques, sociologiques, culturelles et circonstancielles. Jones et Davis (1965) soulignent que la théorie de l'inférence explique systématiquement comment un observateur essaye de déterminer ce qu'un acteur cherche à accomplir en posant un acte particulier. Mais le plus souvent, l'observateur projette sur cet acteur des significations validées en d'autres circonstances.

II.1.2 - Le jugement

Le jugement est autant que l'inférence une manière de faire des attributions. Dans le contexte psychosocial, il s'agit du jugement de valeur, opération mentale par laquelle on apprécie les actes et les situations. A. Lalande (1976, p. 548) nous en propose une définition psychologique indiquant que c'est une "*opération consistant à se faire une opinion sur laquelle on règle sa conduite dans le cas où l'on ne peut atteindre une connaissance certaine*". C'est le moyen grâce auquel on exprime ses opinions, ses sentiments et ses attitudes sur un fait, un acte ou un événement. Plus précisément affirme H. Piéron (1979, p. 242) c'est une "*appréciation subjective à fondement affectif, dépendant du jeu des tendances du sujet, mais soumise le plus souvent à des influences sociales*".

Il n'est pas toujours facile d'expliquer les conditions sociales du jugement surtout quand elle ont des bases variables. Pourtant tous les jours on porte des jugements, on explique, on justifie ses propositions et celles d'autrui. Le mécanisme est tellement fréquent qu'on ne pourrait imaginer un seul individu qui vit dans un environnement et qui n'en formule pas de jugements. Il interprète les informations reçues, les met en rapport les unes avec les autres, les juge et leur attribue des significations considérées par lui comme étant stables et cohérentes.

II.1.3 - La causalité

Le processus d'attribution se déploie largement à travers une dynamique causale. La causalité est la disposition qu'a tout individu à rechercher la cause des événements et surtout sur le plan de l'interaction sociale, le motif et l'origine du comportement. Pour F. Heider (1958) l'attribution est la recherche par un individu des causes du comportement. Cette attitude selon H. Kelley (1967) rend compte à la fois de l'hétéro-attribution et de l'auto-attribution. La tendance à trouver les causes aux situations est propre à l'humanité. P. Fauconnet (1928, p. 177) affirmait déjà qu'"il y a une causalité propre à l'homme, distincte de la causalité qui enchaîne les uns aux autres les phénomènes de la nature". Il va sans dire que la causalité dont il est question dans la théorie initiée par F. Heider a une logique et une fin adaptées aux besoins de l'homme dans ses rapports avec les autres.

Nous avons ainsi relevé la spécificité du processus d'attribution. Il convient ensuite de présenter quelques dimensions théoriques fondamentales qui expliquent plus largement le déploiement des mécanismes y afférents dans une dynamique sociale des interactions.

II.2 - APPROCHE FONDAMENTALE : F. HEIDER

Selon F. Heider, la théorie de l'attribution vise à expliciter les règles de l'inférence des causes du comportement et à découvrir les partialités et les erreurs toujours présentes dans notre activité sociale. Elle décrit le processus grâce auquel un sujet naïf, (dans ses états naturels d'émotion, de tendance, de désir, de lutte et de défense) organise et explique la réalité. C'est une organisation primitive et immédiate, qui dépend du degré cognitif et de la capacité du sujet à structurer un jugement. Le but de cet agencement est de réaliser un équilibre psycho-cognitif et psycho-affectif. C'est ici que le modèle d'équilibre de F. Heider trouve sa signification réelle ; car les jugements sont toujours orientés vers la résolution d'un problème psychologique émanant d'une situation. Dans la conception orthodoxe, l'attribution se fait en rapport avec les attentes de celui qui juge. Ce dernier, considéré comme profane ou homme du commun, procède naïvement c'est-à-dire en marge des exigences rationnelles, pour saisir le sens des actions sociales.

II.2.1 - L'attribution causale

F. Heider (1958) établit qu'il y a chez l'observateur des prédispositions à faire un saut au delà de la situation vécue ou perçue pour en chercher les causes et cibler le responsable. Il montre aussi le rapport entre la matérialité du comportement et le caractère subjectif du jugement. L'attribution est la recherche des structures permanentes mais non directement observables qui sous-tendent les effets et les manifestations directement perceptibles. L'opération unit toujours d'un point de vu

social une personne à un acte dans le but de lui reconnaître la responsabilité. J. Jaspars et M. Hewstone (in S. Moscovici 1984, p. 312) trouvent que

"la conséquence la plus importante de ce lien inévitable entre l'acteur et l'acte est que, en général une attribution à la "personne" est plus vraisemblable qu'une attribution à la "situation"

Ces auteurs mettent en évidence les raisons pour lesquelles la cible du jugement doit être assez manifeste pour que l'attribution ait un sens. W. Doise et AL. (1983) exposent les cinq niveaux de l'attribution mis au point par F. Heider. Ces critères représentent la chaîne des conditions du rapport qui lie l'effet à la cause.

Les différents niveaux d'attribution unissant une personne à un acte :

- *"L'action peut être associée à l'acteur"*. Par exemple la notation est liée à la profession de l'enseignant.

- *"L'acteur est la condition nécessaire à la production des résultats de l'action concernée"*. C'est la responsabilité objective selon J. Piaget (1932). L'enseignant est la condition nécessaire pour qu'il y ait une note.

- Le sujet suppose que *"l'acteur avait la possibilité de prévoir et d'empêcher l'action"*. L'enseignant avait les moyens de donner une bonne ou une mauvaise note.

- *"L'action a été commise intentionnellement par l'acteur"*. Ceci correspond à la responsabilité subjective chez J. Piaget (op. cit.). L'enseignant a accordé intentionnellement la mauvaise note.

- *"L'action qui a été voulue et effectuée par une personne ne doit pas pouvoir être interprétée comme produite par l'environnement ; en effet si l'on considère que l'individu a agi sous la pression de l'environnement, la responsabilité de son acte ne peut pas lui être totalement attribuée"*.

Nous remarquons à présent qu'il s'agit d'un processus spécifique permettant de reconnaître d'organiser et de distinguer dans le chaos social les facteurs liés à une situation. Cela consiste aussi à mettre en relation les différents éléments individuels d'attribution avec les propriétés variables de l'environnement. La question essentielle est de savoir quelle est la cause de tel comportement et dans quelles conditions l'observateur identifie-t-il cette cause ? La problématique de F. Heider était basée sur la manière dont le sujet recherche les causes de l'acte d'autrui ou de son propre acte. Il estimait que ce dernier effectue une analyse factorielle implicite et spontanée. Ce qui l'a conduit à distinguer deux types de causalité : la causalité interne et la causalité externe.

II.2.1.1 - La causalité interne

Les facteurs qui se déploient à l'intérieur de la personne sont des causes internes. Ce sont par exemple l'effort, l'aptitude, la capacité, l'intention. Ces facteurs dépendent directement de l'acteur qui jouit d'une certaine liberté par rapport aux éléments exogènes. La causalité interne est désignée

en termes de dispositions personnelles. Pour F. Heider, une attribution est interne seulement quand la cause du comportement peut être attribuée à la personne. Ce qui correspond à la responsabilité subjective et à la volonté énoncées plus haut. Les actions ont un caractère délibéré. Attribuer des causes qui soient internes revient à déceler au moyen de l'inférence les motivations et les états intérieurs à autrui ou à soi-même à partir des conduites manifestes. C'est un procédé qui n'obéit pas au critère de vérité, mais plutôt repose sur des constructions individuelles et sur des convictions personnelles. L'analyse du comportement recherche les facteurs intrinsèques qui représentent les dispositions réelles de l'acteur. Ainsi nous appelons attribution interne le fait qu'une personne, pour expliquer un événement trouve des causes personnelles.

II.2.1.2 - La causalité externe

Elle concerne généralement les jugements établis ^{sur} des bases extra-personnelles. Elle se manifeste lorsqu'on explique les événements et les actes par des facteurs liés à l'environnement. Cette tendance met au point les implications des forces dues au milieu, l'effet des facteurs aléatoires et des aspects matériels de la situation. Les influences sociales jouent alors un rôle important dans les explications du sens commun où l'on évoque facilement les facteurs providentiels (chance), physiques et sociaux. La causalité externe est donc cette attribution qui se fait en termes de contraintes situationnelles. Les éléments du jugement se trouvent dans l'environnement.

Enjeu psychologique de l'attribution : Pour parler du contenu psychologique de l'attribution, A. Lévy (1986, p. 124) affirme qu'elle

"permet la réalisation d'un environnement stable et cohérent, elle procure une description parcimonieuse et souvent adéquate de ce qui arrive ; elle détermine ce à quoi nous nous attendons qu'il se passe, et la façon dont nous devons réagir à l'événement".

L'attribution est particulièrement ancrée dans le comportement humain si bien que nous voulons toujours trouver le bon et le mauvais, répartis d'une manière simple et consistante.

II.3 - LES DIMENSIONS DE L'ATTRIBUTION SOCIALE

Un réel intérêt pour les attributions sociales a été exprimé par beaucoup de psychologues à la suite des travaux de Heider en 1944. Ceci était nécessaire pour saisir la dynamique des interactions sociales et leur fonctionnement. Nous allons analyser quelques aspects pertinents de ces travaux.

II.3.1 - L'attribution des intentions

Un élève qui attribue à l'enseignant la cause de son échec fonde son attribution d'une part sur le fait que ce dernier a des possibilités, des dispositions personnelles pour agir ainsi ; d'autre part qu'il a eu la volonté de réaliser cette action. L'élève déduit alors que l'enseignant a eu l'intention de causer son échec. Une attribution est intentionnelle quand l'observateur pense que l'acteur peut contrôler son action. Dès que l'observateur a établi que l'acteur maîtrise son action, il lui attribue les causes de la situation observée en inférant les intentions sous-jacentes à ce type de comportement. En effet celui qui fait l'attribution fonctionne sur la base des suppositions : d'abord, l'acteur a conscience des effets de son action, ensuite l'acteur a la capacité nécessaire pour accomplir cette action. Dans cette condition, l'observateur ou l'élève ^{ici} construit des inférences correspondant à l'acte qui vient de poser le vis-à-vis. Il exclut toute possibilité de hasard et met en rapport l'effet produit en une intention spécifique. Il dira par exemple, tel enseignant est méchant ou bon, juste ou compréhensif suivant l'ampleur de l'événement.

Le jugement négatif ou positif dépend du caractère fulgurant de l'événement, des buts et des valeurs envisagés par l'observateur. Ainsi il déterminera si oui ou non l'acteur a eu l'intention de produire un tel effet.

E.E. Jones et K.E. Davis (1965) ont formalisé ce type de jugement dans la théorie de l'inférence correspondante. Ces derniers montrent que dans une situation donnée, l'attribution des intentions est plus frappante si les conduites de l'acteur s'écartent du rôle déterminé et des attentes estimées. L'observateur a donc tendance à ne retenir que les attitudes de l'acteur qui ne sont pas favorables à la réalisation de son but ; il réagit lorsqu'il est impliqué et affecté par l'effet de l'acte.

En somme, tel que précise L. Loiseau (1988), les jugements des enseignants et des élèves dans chacune des situations éducatives dépendent de leurs représentations respectives. La coïncidence ou l'écart de ces représentations par rapport aux visées conscientes ou aux attentes, aux idéaux des uns et des autres orientent de manière décisive leurs appréciations réciproques.

II.3.2 - Appartenance catégorielle et attribution

L'organisation de l'environnement social est influencée par de nombreux facteurs psychosociaux. Ces facteurs sont : les sentiments, les intentions, les valeurs et le cadre de référence. C'est à partir du cadre de référence qu'on fixe les critères du jugement. L'appartenance d'un sujet à une catégorie particulière détermine la manière dont il sera perçu et percevra les membres d'un autre groupe. Les différents partenaires dans la situation éducative se jugent suivant leur position. Les attributions ont un caractère interne ou externe suivant la position sociale et le statut des partenaires en interaction. Thibaut et Riecken (1955) ont ^{effectuée} des travaux sur l'effet de l'appartenance catégorielle dans l'attribution. Il s'agissait de montrer qu'un individu perçoit autrui suivant son statut élevé ou faible. Ils ont trouvé les résultats suivants : l'on pense que les sujets de bas statut sont

hétéronomes, influençables et déterminés de l'extérieur ; l'attribution de la cause de leur comportement est généralement externe. Mais les sujets de haut statut sont autonomes, autodéterminés et ont le pouvoir de résister aux facteurs extérieurs. Ils sont responsables au premier chef, de toutes leurs actions. Il apparaît que le jugement qu'on porte sur l'acte d'autrui varie avec son appartenance catégorielle. De même l'attribution faite par un observateur reflète les valeurs et les représentations de son cadre de référence.

Le sexe aussi est un facteur indéniable de différenciation sociale. Si bien qu'il existe des types idéaux qui prédéterminent la structuration de la personnalité sur la base du sexe. Les orientations socio-professionnelles s'appuient le plus souvent sur ces clichés ségrégatifs. Cela signifie que les jugements et les attributions sociales s'effectuent en fonction de la catégorie d'appartenance sexuelle. Dans une recherche portant sur l'explication du succès dans la tâche Deaux et Emswiler (1974) montrent que ce qui est attribué aux compétences pour un homme est attribué à la chance pour une femme. Il y a dans l'approche catégorielle une sorte de polarisation marquant les attributions.

Ehrlich et Vinsonneau (1988) affirment que

"les séries d'images attachées à chacun des pôles de la caractéristique du statut sexe s'opposent à la fois par leur contenu et par les valeurs qui s'y associent : les caractéristiques humaines estimées positivement correspondent majoritairement à l'univers masculin, tandis que les attributions de féminité sont généralement moins bien considérés".

Les interventions des deux sexes diffèrent dans une situation d'évaluation. Les hommes cherchent à résoudre le problème, alors que les contributions féminines se situent plus dans la sphère socio-émotionnelle. Le sexe se révèle en l'occurrence comme une variable situationnelle et relationnelle.

II.3.3 - Les dimensions sociales de l'attribution

Les jugements s'effectuent sur un double plan psychologique et social. La mise en exergue de l'activité cognitive du sujet ne saurait nous faire oublier la dimension sociale de l'attribution.

Dans ce processus, l'acteur et l'observateur doivent être pris globalement dans leur contexte social avec leurs croyances, leurs expériences et leurs relations réciproques. Nous envisageons ici de préciser comment l'environnement social contribue et entretient les mécanismes d'attribution en parlant de la catégorisation, de la différenciation et de l'influence sociale déjà évoquées dans les paragraphes précédents.

Catégorisation et différenciation sociales

Les acteurs sociaux émettent des jugements dichotomiques de type : appartient ou n'appartient pas, pour indiquer les découpages groupaux à l'intérieur de la société. Ces découpage

constituent des catégories de différenciation de personnes et des choses, définies suivant des critères hiérarchiques desquels dépendent les perceptions et les interprétations. L'acte de catégorisation sous-tend toute perception individuelle et produit des groupements plus ou moins opposés entre eux. La catégorisation dans le processus d'attribution sociale permet d'examiner comment les groupements différentiels expliquent le comportement des membres de leur groupe et celui des membres d'autres groupes sociaux. Le jugement qui se fait dans ce cadre est dominé de parti pris et de préjugés. En Afrique du Sud par exemple, l'apartheid fonctionne sur ce principe suivant lequel les Blancs se distinguent des Noirs. Alors la perception raciale se fait sur la base de cette distinction établie suivant des conditions économiques, raciales et sociales. De même en milieu éducatif les élèves et les enseignants forment deux groupes distincts qui se jugent d'après leurs positions respectives.

L'influence sociale

La présence d'autrui a un effet remarquable sur la conduite d'un sujet. Elle implique aussi la comparaison et l'interdépendance des attitudes, et restreint la liberté individuelle. L'influence sociale est l'ensemble de données réels ou symboliques se trouvant dans un environnement social : normes, rôles, opinions, variétés de connaissance, pratiques sociales. Tous ces éléments pèsent d'un certain poids sur les acteurs sociaux qui avant d'agir veulent connaître les opinions des autres. Partant, les individus se conforment ou refusent les positions de leurs voisins. Ils ne répondent jamais seuls, ils reproduisent un des modèles d'action repéré dans l'entourage. C'est à ce niveau qu'apparaît une fois de plus le phénomène de polarisation et de dépoliarisation, à savoir que les sujets qui ont adopté un modèle commun de conduite se retrouvent à un même pôle.

De quelque manière que ce soit, les attributions portent la marque du social et ne sauraient être le seul produit de l'opération cognitive de l'individu. Le jugement qu'un élève porte par exemple sur ses enseignants est le plus souvent influencé par les opinions de ses camarades et des valeurs culturelles de cet élève.

Chapitre III :

LA PERCEPTION DU PARTENAIRE DANS LA SITUATION EDUCATIVE

La situation éducative est le lieu où les différents partenaires évoluent dans une relation caractérisée par de nombreux mécanismes (conflit interindividuel, représentation, influence et perception), identifiables dans l'interaction sociale vulgaire. Les diverses parties s'apprécient et s'évaluent réciproquement grâce à l'opération de perception qu'elle soit objective ou subjective. En général, la perception qui constitue la plaque de fond de ce chapitre est sur le plan social une forme de connaissance structurée à partir de la combinaison d'éléments successifs sur des personnes dans un contexte donné. F. Heider (1958) formalise toute sorte de perception social sous l'expression de "Perception d'autrui".

La perception des personnes est beaucoup plus complexe que la perception des objets. Si nous entrons dans une salle de classe, un coup d'oeil suffirait pour avoir une idée assez correcte de sa forme et de la disposition de tout ce qui s'y trouve. Mais nous serons plus incertains quant à nos jugements aussi bien sur l'enseignant que sur les élèves qui l'écoutent et sur les rapports qu'ils entretiennent. Au plus nous en aurons une perception assez réduite. F. Heider (op.cit.) précise qu'il faudra relever les propriétés pertinentes de la situation sociale, les interactions et les indices personnels : les désirs, les sentiments, les intentions émanant de ce qu'ils font et disent. Ainsi, la perception d'autrui s'effectue sur la base des connaissances, des significations, des valeurs et de notre expérience antérieure sur le sujet présent ou sur d'autres personnes rencontrées auparavant. Les conditions subjectives sont très importantes ici, car la perception se produit avec la complicité du relief psychique : l'attention, la prégnance et les motivations.

L'étude de la perception se fait en tant qu'activité sociale et intéresse à plusieurs titres les domaines d'applications tels que la psychopédagogie, la psychologie scolaire, la psychologie de l'entreprise etc. Dans ce chapitre, nous allons analyser les conditions socio-psychologiques de la perception d'autrui et en particulier la perception de l'enseignant par les enseignants dans la relation éducative.

III.1 - LA PERCEPTION D'AUTRUI DANS LA RELATION EDUCATIVE

Fondamentalement, propose P. Gillaume (1979), la perception est une opération d'organisation du champ d'activité à partir des conditions qui président à l'appréhension du fait ou de la situation. Cette organisation met à contribution plusieurs mécanismes psycho-cognitifs dont l :

mémoire, l'émotion, l'affectivité et le jugement des acteurs. R. Tagiuri et al (1986 pp. 116-117) trouvent que la connaissance d'autrui dépend,

"comme toute autre forme de connaissance perceptive, des indices dont on dispose, d'une part, et de la manière dont l'observateur est placé pour utiliser ces indices d'autre part. Mais les indices dont nous disposons ici sont d'un type particulier, en ce sens qu'ils sont émis par des êtres humains plutôt que par des objets ; or, les êtres humains, moyennant un conditionnement suffisant, apprennent à supprimer ou à déguiser certains indices, conformément à leurs normes culturelles".

En effet, les perceptions inter-individuelles dans la situation éducative s'établissent sur des bases socio-cognitives et socio-affectives, sur un fond d'influence des conditions variées. Entre l'enseignant et l'enseigné, les rapports sont verticaux dans la mesure où le premier détient une certaine autorité qui détermine les appréciations du second. Mais parfois l'enseignant peut favoriser les relations horizontales pour créer une ambiance communicative entre les autres et lui. Ainsi, dans l'interaction sociale, les perceptions apparaissent comme dépendant d'un groupe en face d'un autre et de l'appréciation que le premier fait du second.

III.1.1 - Les déterminants psychosociologiques de la perception d'autrui

Les conduites individuelles ou collectives sont déterminées par des facteurs objectifs, psychologiques et sociaux. Ces facteurs précisent le mode de perception dans toute relation interpersonnelle.

1 - L'attraction réciproque

D'une part, les gens s'attirent en raison des apparences physiques qui conditionnent d'ailleurs la formation des premières impressions. D'autre part, ils s'attirent sur la base de certaines dispositions telles que la sincérité, l'individualité, l'affection, la personnalité, le rôle et le caractère.

2 - La compétence

La performance qu'un sujet réalise devant une épreuve lui confère une image socialement admirée ou critiquée. De même la manière de réagir, le grade et l'âge conduisent à percevoir une personne d'une manière ou d'une autre. Ceux qui commettent moins de fautes et moins de bêtises sont perçus plus positivement que ceux qui en commettent plus.

3 - La similarité

Le rapport entre deux personnes est déterminée par la similarité et le degré de congruence de leurs relations. Si bien qu'il faudrait définir le phénomène en termes de besoins que la correspondance et la complémentarité satisfont. Ceci réussit grâce à des présupposés communs entre

les deux parties : attitudes similaires au sujet des rôles, consensus au sujet des valeurs et des buts. En effet, il semble évident que les gens préfèrent ceux qui ont les mêmes croyances, les mêmes attitudes et les mêmes valeurs qu'eux (Hilgard et al 1975)

4 - La réciprocité relationnelle

Les individus ont tendance à bien percevoir et à aimer ceux en qui ils retrouvent les mêmes sentiments pour eux ; puis à réaliser les mauvaises perceptions de ceux qui semblent les refuser. Ceci est très important quand on a besoin d'être en sécurité, aimé et apprécié favorablement. Il convient de noter que nos perceptions, qu'elles soient exactes ou non, vont dans le sens de nos propres aspirations

5 - La familiarité

La persistance des contacts interindividuels et leur étendue temporelle peuvent modifier les perceptions ou même créer de nouvelles modalités de jugement entre les individus engagés dans une situation durable. Les changements qui surviennent par l'effet de proximité sont subordonnés aux intérêts et aux besoins des partenaires. La proximité implique toujours selon J. Maisonneuve (1985) une certaine affinité entre les partenaires engagés.

Les jugements s'obtiennent par un regroupement d'éléments sélectionnés et interdépendants. Ce sont des configurations établies suivant des critères de conformité ou de non conformité, de proximité et d'éloignement des facteurs présents dans le champ perceptif. Il n'y a aucune perception qui soit neutre. C'est pourquoi dans la relation entre les partenaires - enseignant-enseigné par exemple - chacun perçoit toujours quelque chose de significatif et de consistant à sa situation à savoir ce qu'il aime, ce qu'il attend ou ce qu'il redoute. La perception d'autrui dépend des informations qu'on a sur lui, de l'effroi ou de la peur qu'on éprouve de lui, des inclinations qu'on ressent pour lui, observent J. Jaspars et M. Hewstone (op. cit.).

III.1.2 - Stéréotypies et mode de jugement chez les enseignants

Les propriétés psychologiques et les dispositions mentales qui sous-tendent les jugements sociaux sont les préjugés et les stéréotypes. Ce sont des clichés, c'est-à-dire une grille de traits et d'attributs automatiquement utilisés pour caractériser les individus et les groupes en dehors de la réalité actuellement observable. Ils s'élaborent par "l'effet de halo", qui consiste à polariser des aspects spécifiques, positifs ou négatifs à partir d'un trait manifeste, autour d'un individu ou d'un groupe de sujets.

Y. Castellán (1984, p. 207) définit en ces termes les concepts de préjugé et de stéréotype :

"Un préjugé est un jugement positif ou négatif, vis-à-vis d'une personne, d'un objet ou d'un concept en dehors de toute expérience personnelle. Il est donc favorable ou défavorable "

"Un stéréotype est un jugement qualitatif vis-à-vis d'une personne, d'un objet ou d'un concept, toujours en dehors d'une expérience personnelle. Un stéréotype est souvent un adjectif : sincère, utile, propre ou menteur, ou paresseux, malpropre..."

Les stéréotypies se présentent sous la forme des suppositions, de rumeur et d'idées préconçues. Elles sont toujours antérieures à toute perception ou jugement réel mais aussi reflètent les valeurs et les informations véhiculées dans le milieu. Les étudiants prédisent et définissent leurs rapports avec les enseignants à partir des critères d'appréciation préétablis à l'aide de quelques connaissances et surtout des faibles impressions formées de prime abord. M. Snyder et al (1977) précisent à ce propos que les stéréotypes sociaux influencent l'action perceptive et les attributions que l'on peut faire concernant un sujet. Et dès qu'un stéréotype est acquis, il peut permettre de concevoir une variété d'idées évidentes. Il se manifeste à travers des expressions telles que *"il fallait s'y attendre"*, *"il ne pouvait en être autrement avec celui-là..."*

Pour Hilgard et al (op. cit.), un stéréotype perdure jusqu'à ce que de nouvelles expériences viennent le discréditer. Les étudiants se comportent toujours en fonction des clichés existant au sujet des enseignants. Il convient de remarquer que les préjugés ne peuvent pas disparaître si l'on continue à percevoir les membres de la catégorie stéréotypée dans les mêmes situations qui originellement ont permis la mise en place des stéréotypes. Or étant donné les statuts figés des partenaires dans la relation éducative, il est hors de question de penser que les stéréotypes disparaîtront des modèles de jugement chez les enseignants. Toutefois, la dissipation éventuelle d'un stéréotype prépare l'élaboration de nouvelles stéréotypies.

La perception de l'enseignant, somme toute dépend des renseignements préalables reçus à son sujet et de la consistance des événements actuels qui viennent confirmer ou infirmer les clichés précédents. Les dispositions psychologiques stéréotypées ont une fonction défensive favorisant la réduction des tensions internes chez les sujets qui jugent. Les stéréotypes sont formés pour rationaliser, c'est-à-dire justifier les jugements fabuleux et les appréciations biaisées. Car indiquent Hilgard et al (op. cit.) les stéréotypes sont fallacieux, dangereux et n'ont pas de base en fait. Ce sont pourtant des modalités permanentes dans les jugements.

III.2 - LA RELATION ENTRE PARTENAIRES DANS LA SITUATION EDUCATIVE

Entre les partenaires engagés dans une structure de formation, peuvent se créer de multiples relations directes ou indirectes, favorables ou non favorables. Mais la nature des rapports dépend du fonctionnement du système et des dispositions individuelles et psychologiques des partenaires. L'enseignant et l'enseigné sont soumis à un ordre institutionnel qui contrôle et limite leur

épanouissement. Ils sont limités par les exigences du système mais restent un peu libres dans leurs relations particulières. L'enseignant est un agent actif, il est le plus en vue en face des enseignés, agents passifs par rapport à l'institution. Or le privilège accordé à l'aspect cognitif des relations n'inhibe pas totalement l'activité des autres versants de la personnalité. Ils sont manifestes, mais restent informels.

La relation éducative a des aspects formels et informels qui peuvent se dégager à travers ses fondements et sa spécificité.

III.2.1 - Fondements et spécificité de la relation éducative

Les modèles sociologiques montrent que la nature de la relation pédagogique dépend de l'institution, précise M. Postic (1982). Mais les caractères considérés ici n'établissent pas forcément la spécificité de la relation éducative. Car les partenaires ne se définissent pas comme des patterns fixes, mais évoluent suivant les conditions du milieu avec tout le halo qui le caractérise. Ceci spécifie la relation éducative tout comme les rapports interindividuels non structurés. L'enseignant et l'enseigné s'expriment entièrement dans chacune de leurs actions.

III.2.1.1 - Les fondements

Le présent paragraphe vise à mettre en évidence deux types de fondement qui sont nécessaires pour notre approche : les fondements sociologiques-institutionnels et les fondements psychologiques.

1) Fondements sociologiques-institutionnels

Les statuts particuliers définis par l'institution déterminent les fondements de la relation éducative. Pour l'étude de la situation éducative, ce sont ces statuts comme le dit M. Postic (1982, p. 90) qui "*rendent compte des positions respectives de l'enseignant et des enseignés*". Le maître pèse de tout son poids sur l'élève et ce dernier dépend lui aussi de l'autorité intellectuelle et institutionnelle.

"Dès la première rencontre, et au cours de la vie commune, le maître, quel qu'il soit en tant qu'individu, doit se réaliser en tant que supérieur, il doit être continuellement supérieur. Les élèves quels qu'ils soient en tant qu'individus, doivent s'accepter en tant qu'inférieur, être continuellement inférieurs".

(R. Cousinet, cité par M. Postic, 1982, p. 90)

Mais l'élève accepte ou refuse ces dispositions implicitement ou explicitement par des attitudes conformistes ou défensives. Et ses jugements en dépendront.

2) Fondements psychologiques

Il faut remarquer que les fondements psychologiques donnent la possibilité d'interroger ce qui passe dans le champ pédagogique et engage les partenaires à se découvrir réciproquement. Il convient en effet de comprendre le comportement des protagonistes en tant qu'individus avant de rechercher la signification de leurs conduites. Cette approche se situe du point de vue socio-affectif, définit la situation éducative comme un champ dynamique où les individus ne cessent d'interagir. Les étudiants se placent toujours par rapport à l'enseignant, par rapport à leurs pairs et par rapport à eux-mêmes. Mais la relation qu'ils entretiennent avec l'enseignant n'est pas toujours directe ou face à face. Leurs jugements sont influencés par des facteurs formels ou informels. Il est donc assez important de saisir la situation éducative aussi bien dans la dimension statutaire que dans les réalités relationnelles complexes, engendrées par la présence simultanée des partenaires dans leur contexte spécifique de communication.

III.2.1.2 - La spécificité de la relation éducative

Selon M. Gilly (1980), pendant que l'enseignant privilégie les aspects cognitifs de la personnalité des étudiants et leurs attitudes face au travail, ceux-ci au contraire accordent plus d'importance aux qualités humaines et relationnelles (compréhension, justice, attitudes et comportements qui favorisent les rapports et la réalisation de leur but). Et L. Loiseau (1988, p. 322) remarque que

"la spécificité de la relation éducative s'exprime entre enseignants et enseignés dans des situations d'enseignement - apprentissage avant le savoir comme enjeu, savoir à transmettre ou à acquérir au sein de l'école. Cette relation peut être située d'emblée dans le champ du subjectif. Sa nature ne permet pas de faire l'économie du psychisme où plaisirs, idéaux, idéologies, interdits - conscients ou inconscients - ne cessent d'interagir".

Les modèles relationnels définis en termes d'action et de projet traduisent le mode d'appréciation et d'évaluation entre enseignants et enseignés. Si bien que les jugements trouvent leur origine dans la diversité des conflits, entendus ici comme interaction dynamique, intégrés ou résolus différemment par les individus évoluant tous dans les conditions sociales identiques. Nous pouvons affirmer à présent que la formation des attributions dans la situation éducative repose sur la façon dont chacun des partenaires intègre l'intersubjectivité, afin de réduire ou de démasquer les artifices innombrables au moyen desquels il atteint la satisfaction des désirs ravivés par des investissements cognitifs et affectifs, voilés ou manifestes, toujours présents à son esprit.

Si nous avons analysé successivement les fondements et la spécificité de la relation éducative, c'est parce que la psychosociologie dans ses préoccupations d'explication moléculaire de la réalité interpersonnelle, embrasse la situation éducative de manière globale, démonte les mécanismes, étudie les bases de la relation entre les partenaires et examine les variables afférentes et leurs liaisons spécifiques. Il conviendrait de rappeler que les déterminants du système de relations

qui s'établissent ne sont pas seulement les statuts et les rôles formels mais se définissent, comme l'indique R. Linton (1959), par le pluralisme statutaire des individus pouvant représenter par moment et suivant les circonstances, le père, l'employé, l'étudiant, la femme ou l'enfant dans l'organisation dont il fait partie. Il n'est pas évident qu'il dissocie tous ces attributs dans la conduite.

III.2.2 - L'enseignant perçu par l'élève

Les grands schémas de jugements sociaux se reproduisent dans le mode de perception du maître par les élèves. M. Lecacheur (1981) précise à cet effet que les élèves ont très tôt une structure d'appréhension bien organisée s'appuyant simultanément sur les facteurs repérables des fonctions exercées et des besoins de ces élèves dans leurs rapports avec l'enseignant. Au fur et à mesure qu'on s'élève dans l'échelle de l'âge et du niveau d'étude, les dimensions de l'appréhension se précisent et se diversifient. Les trois facteurs principaux sont : les relations avec l'enseignant, la compétence et la réalisation des buts personnels. Toutefois ces indices vont ensemble sinon l'enseignant est exposé aux jugements négatifs des sujets. Sur ce point A. Morrison et Al (1975, p. 151) résume ainsi les résultats des études effectuées par Evans en 1962 :

"Les enfants aiment les enseignants qui sont bons, amicaux, gais, patients, justes, qui apportent volontiers de l'aide et qui ont le sens de l'humour, qui comprennent les problèmes des enfants, permettent beaucoup d'activités et en même temps maintiennent l'ordre. Ils n'aiment pas les enseignants qui usent du sarcasme et les ridiculisent, les autoritaires, ceux qui ont les préférés, qui punissent pour assurer la discipline, qui ne savent pas répondre aux besoins individuels des élèves et ont des manies désagréables".

Dans une étude effectuée en Faculté des Lettres et Sciences Humaines à l'Université de Yaoundé,

M. Ndongko et E. Amin (1986) ont montré ceci : si les étudiants perçoivent un enseignant comme digne et enthousiaste dans la résolution de leurs problèmes, comme quelqu'un qui protège, aime et entretient des rapports chaleureux avec eux, ils le jugeront globalement bien, mieux qu'un enseignant distant qui a des larges connaissances sur son sujet, organise bien, et clairement ses enseignements.

Quand l'élève reçoit un nouvel enseignant, il le situe positivement ou négativement par rapport à l'ancien, tenu pour référence. Il projette aussi dans l'avenir son espérance de satisfaction, il attend quelque chose de lui. De prime abord, il commence à structurer ses jugements à partir de ses indices référentiels en attendant que des événements nouveaux viennent confirmer ou altérer ses présomptions. S'il s'agit d'un enseignant déjà connu, l'élève lui attribue, selon M. Postic (op. cit. *"certaines caractéristiques, et de la prépondérance des traits de comportement que celui-ci a manifestés antérieurement à son égard, il infirme un type de relation sociale à prévoir ou une conduite à tenir"*).

Ce sont les événements et les indices enregistrés par un étudiant le long de son parcours éducatif qui conditionnent les nouvelles perceptions. Car en tant qu'individu, il traîne partout ses croyances, ses représentations, ses impressions et ses préjugés. Ce sont des caractéristiques individuelles et collectives toujours présentes dans nos conduites.

CODE SRA - BIBLIOTHEQUE

DEUXIEME PARTIE
DEMARCHE METHODOLOGIQUE

CODE SRA - BIBLIOTHEQUE

Cette deuxième partie va nous permettre de poser les bases méthodologiques importantes. Le temps est venu de présenter la stratégie et les opérations qui nous ont permis d'élaborer les hypothèses, de déterminer les variables et d'adopter des techniques et les moyens statistiques convenables au traitement des données observées. Cet exercice est d'ailleurs une étape nécessaire ; aussi, pensons nous, la clé d'un travail qui se veut scientifique. Cela devient une obligation pour le chercheur de soutenir scientifiquement son action et sa démarche, c'est-à-dire prouver, vérifier et rendre compte des techniques utilisées au cours de l'étude. Ainsi, il doit exister entre toutes les opérations d'une investigation, la cohérence, la logique, la distinction et la clarté. Le plus important est donc de légitimer notre exercice dans l'orientation définie par le projet ; il faut nécessairement donner la signification des actes scientifiques qu'on pose.

Bien qu'il soit question de la méthodologie, présentons tout de même le champ de notre recherche.

Chapitre IV :

CADRE PHYSIQUE ET MILIEU SOCIAL DE RECHERCHE

Dans ce chapitre, nous nous proposons de présenter les conditions physiques et matérielles, et le milieu social de l'Université de Yaoundé qui est le cadre de notre recherche.

L'Université de Yaoundé est l'ensemble des facultés et des grandes écoles soumises à l'administration du Chancelier.

- Faculté de Droits et Sciences Economiques (FDSE)
- Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLSH)
- Faculté de Sciences (FDS)
- Ecole Normale Supérieure (ENS)
- Ecole Nationale Supérieure Polytechnique (ENSP)
- Institut des Relations Internationales du Cameroun (IRIC)
- Centre Universitaire des Sciences de la Santé (CUSS)
- Ecole Supérieure des Sciences et Techniques de l'Information (ESSTI)

Tous ces établissements sont distribués sur une unité territoriale hétérogène. Les activités des différents acteurs s'organisent dans un cadre physique, et dépendent aussi des conditions sociologiques immanentes. Suivant les périodes, le lieu, l'objet du regroupement et la densité de la population, les réactions des étudiants, leur manière d'être se trouvent affectées.

IV.1 - LES CONDITIONS PHYSIQUES

L'Université de Yaoundé couvre une étendue assez vaste sur laquelle se répartissent les établissements sus-cités et compte environ 22000 étudiants inégalement distribués dans les sous-unités académiques. La morphologie et le cadre géographique nous permettent de noter une nette dispersion territoriale des établissements entre lesquels s'établissent des structures visant d'autres buts, distincts des objectifs purement éducatifs et académiques. Il s'agit par exemple des activités commerciales variées, les maisons de résidence etc. Les infrastructures qui abritent les activités des différents acteurs de l'Université sont : les amphithéâtres, les salles de cours, les laboratoires, les bibliothèques, les bureaux, les restaurants, les espaces de jeu, les maisons de résidence des étudiants ou mini-cités. Toutes ces installations sont traversées de moyens de communication nécessaires pour joindre tous les points du complexe.

La plupart des activités s'effectuent entre le campus et les mini-cités. Il y a une distribution spatiale des infrastructures et une disposition quelconque des éléments autour du campus. Le campus est l'unité géographique où se déroulent dans une large mesure les opérations académiques.

et administratives de l'Université. Dans la réalité c'est la zone commune aux trois facultés et certaines installations telles que la bibliothèque, la chancellerie, les amphithéâtres, les salles de cours et les espaces verts. Les environs du campus sont généralement occupés par les mini-cités, lieux où vivent les étudiants et mènent leurs activités parascolaires et mondaines.

Le secteur du campus et ses environs connaissent une forte densité physique et une grande mobilité de la population vers les pôles d'activités diverses. Nous pouvons remarquer que le mouvement et les rapports sociaux des acteurs sont en relation avec la disposition des éléments structurels et les conditions physiques du milieu.

IV.2 - LE MILIEU SOCIAL

L'environnement sociologique de l'Université de Yaoundé est hétérogène et complexe. Et il faut remarquer que ses propriétés, sans être entièrement liées à l'organisation formelle, dépendent des conditions physique et morphologique de l'espace. La multiplicité des lieux communs tels que les amphithéâtres, le restaurant, la bibliothèque, la résidence commune favorise la concentration des densités physiques et du même coup la création d'importants réseaux de relation et de communication. On peut voir se développer une conscience collective, les mouvements de masse instantanés, le tumulte et l'élaboration de nouvelles représentations individuelles et collectives. En effet, les relations et la communication s'inscrivent dans le cadre de diverses activités suivant les conditions académiques, structurelles et la différence catégorielle. Ainsi l'on distingue des groupements, des associations, des clubs, des groupes d'amis aux objectifs variés, des conflits, des compétitions ou même la collaboration entre les divers acteurs aussi bien au campus que partout ailleurs.

Le cadre de l'Université constitue un réseau de communication intense caractérisé par la fluidité c'est-à-dire la facilité de circulation des informations. C'est un circuit particulièrement actif. La rumeur se propage assez vite, les nouvelles se diffusent rapidement. Le plus remarquable est la crédulité et la suggestibilité des étudiants qui conçoivent et interprètent habilement les situations et les événements survenus dans le milieu. C'est ainsi que chez les étudiants on relève des traits similaires dûs au sort commun et à la co-présence dans la même structure. Les rapports sociaux et les conduites des acteurs de l'Université sont conditionnés par des éléments actifs et passifs.

Les étudiants sont issus d'origines diverses ; ils viennent de toutes les régions du pays et même au delà. Il y a donc un pluralisme culturel et religieux, une diversité de représentation et de croyances. On peut noter la formation des groupes sur la base culturelle, de la catégorie socio-économique ou même sur une base hiérarchique. Ce qui fait que même en face d'une organisation commune on observe toujours des particularités comportementales. Le back-ground culturel et éducatif interférera avec la réalité du milieu.

Enfin, l'Université est une institution dont l'organisation met l'accent sur les valeurs intellectuelles et culturelles. L'on trouve dans cette structure une division hiérarchique qui distingue

trois grands groupes assumant chacun un rôle spécifié. D'une part, il y a l'administration, d'autre part le personnel enseignant et enfin les étudiants. Statutairement ce sont les trois niveaux directement concernés par la vie intellectuelle à l'Université.

CODE SRA - BIBLIOTHEQUE

Chapitre V

OBJET D'ETUDE ET HYPOTHESES

V.1 - RAPPEL DE L'OBJET D'ETUDE

L'éducation est l'ensemble de structures établis par la société pour intégrer et socialiser les individus. Elle emploie à cet effet plusieurs opérateurs qui agissent et interagissent avec les sujets à éduquer. C'est un champ qui se prête à nombre d'étude systématiques, qualitatives et comparatives.

Nous ne pouvions pas, au moment où nous entamions ce travail, croire qu'il nous est possible de rendre compte de toutes les variations de phénomènes sociaux observés dans les situations éducatives. Ainsi souligne D. Katz (1974, p. 95 T1) : *"Si on veut que la science progresse, il ne faut pas essayer de résoudre à la fois tous les problèmes, mais il faut les attaquer l'un après l'autre"*.

D'ailleurs, il était plus avantageux pour nous de circonscrire notre problème en fonction de nos moyens et du temps disponibles pour les résoudre scientifiquement. C'est pourquoi parmi les multiples relations éducatives nous avons choisi la relation enseignant-enseigné ; et là encore nous avons retenu d'examiner seulement les représentations et les perceptions élaborées par les enseignés à l'égard des enseignants dans le cadre de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Yaoundé.

Il s'agit en effet de montrer ceci : les étudiants en percevant l'enseignant le juge ; et pour juger, il faut trouver ou même disposer d'arguments et d'attributs pour spécifier et distinguer ces jugements. C'est bien dans ces attitudes que le processus attributionnel s'avère manifeste. Nous étudions alors la perception de l'enseignant par les étudiants sous l'angle de la psychologie sociale d'où nous tirons notre fondement théorique.

V.2 - HYPOTHESES ET VARIABLES D'ETUDE

Pour assurer la cohérence et donner une orientation définitive à notre travail, il fallait dès le départ émettre une hypothèse présentant des conséquences vérifiables. C'est d'ailleurs pour M. Reuchlin (1986) la première tâche à laquelle doit s'atteler le chercheur. Sur ce principe, nous abordons l'exposé conjectural de notre étude.

V.2.1 - Hypothèse générale

Les étudiants perçoivent les enseignants en fonction des conditions de leur rapport et des événements y afférents. Cela signifie d'une part que la perception des enseignants est déterminée par le rôle qu'ils jouent dans le cadre formel à savoir enseigner et apprécier le travail des étudiants. D'autre part les étudiants jugent les enseignants en fonction de leurs besoins et des buts qu'ils veulent atteindre, soit réussir et évoluer dans un climat psychologique décent.

La perception de l'enseignant par les étudiants est déterminée par un ensemble de facteurs ; ces facteurs sont pédagogiques, relationnels et psychologiques.

Pour des raisons d'analyse nous allons éclater cette hypothèse en huit hypothèses de recherches regroupées par affinité.

V.2.2 - Hypothèses de recherche

A - Hypothèses pédagogiques

- H₁ Les étudiants perçoivent l'enseignant en fonction de son grade (le grade d'enseignant) .
- H₂ La perception de l'enseignant par les étudiants s'effectue en rapport avec le cours qu'il dispense .
- H₃ Il y a une relation entre la perception de l'enseignant et sa notation.
- H₄ La perception de l'enseignant par l'étudiants est déterminée par le niveau d'étude de ces derniers.

B - Hypothèses relationnelles

- H₅ La perception de l'enseignant par les étudiants dépend du type de relation et de la "communicabilité" qui sous-tendent leurs rapports.
La "communicabilité " est la capacité grâce à laquelle les individus favorisent ou limitent la communication et le contact interpersonnel.
- H₆ Il y a une relation significative entre la perception de l'enseignant par les étudiants et leur origine ethnique.
- H₇ La perception de l'enseignant par l'étudiant dépend de leur sexe.

C - Hypothèse psychologique

- H₈ Les étudiants perçoivent les enseignants comme la cause de leur situation (résultat).

V.2.3 - Les variables et leurs modalités

Il faut entendre par variable "*tout ce qui varie et seulement ce qui varie dans un système d'expérimentation ou d'observation particulier*" (M.L. Rouquette et G. Guimelli, 1979, p. 11)

La variable est un élément susceptible de prendre un certain nombre de valeur. Dans le présent travail, nous distinguons deux types de variable :

- 1) Variable dépendante
- 2) Variable indépendante

1 - Variable dépendante

Il s'agit de la variable qui toutefois dépend d'une autre ; Murray et Spiegel (1976) la désigne par l'expression "variable liée". Ce qui implique qu'elle est provoquée, déterminée, ou causée par un facteur autre.

La variable dépendante ici c'est la perception dont les modalités sont : Bonne et mauvaise.

2 - Variables indépendantes

On appelle variables indépendantes celles qui manipulées ou observées sont censées avoir une influence systématique sur d'autres variables appelées variables dépendantes.

Dans notre étude, nous allons manipuler plusieurs variables indépendantes.

1) Grade de l'enseignant

Modalités : grade élevé - grade bas

2) Cours ou enseignement

Modalités : Cours magistral - T.D.

3) Notation

Modalités : Sévère - large - objective

4) Niveau d'étude (année d'étude)

Modalités : Première année - deuxième année - troisième année

5) Relation et "communicabilité"

Modalités : Disponible - distant

6) Sexe

Modalités : Même sexe - sexe opposé

7) Appartenance ethnique

Modalités : Même province - autre province

8) Causalité

Modalités : Cause - non cause.

Nous allons faire varier en contrôlant le déploiement de ces variables et leurs modalités grâce à un système factoriel d'interaction.

Chapitre VI

LES ETAPES DE LA RECHERCHE SUR LE TERRAIN

La recherche sur le terrain est la phase qui met le chercheur au contact de la réalité à étudier. Au cours de l'observation qui a précédé l'élaboration de notre projet, nous avons prélevé des éléments pertinents qui ont servi à la formulation des hypothèses, à la détermination des variables d'étude et leurs modalités. Nous avons opté pour l'expérimentation sur le terrain. Ceci consiste à faire des expériences authentiques sur des groupes préexistants, dans leurs cadres naturels d'activité. Suivant ce principe nous avons opéré le choix des sujets et évalué les conditions du champ d'étude afin d'obtenir les points de liaison entre les divers facteurs retenus et exposés plus haut sous forme de conjectures.

Le choix de cette méthode visait à mettre en lumière des faits et des attitudes liés à la situation éducative en milieu universitaire.

VI.1 - PLAN D'EXPERIENCE ET ECHANTILLONNAGE

VI.1.1 - Le plan d'expérience

Pour mieux planifier le traitement des données et rendre possible l'usage des indices statistiques d'association et d'indépendance, il nous a semblé adéquat de retenir le plan factoriel. Ce qui suppose que le chercheur observe la variable dépendante pour toutes les combinaisons de valeurs des variables indépendantes. Les démarches de l'expérimentateur sont organisées de telle sorte que le statisticien puisse trouver les fréquences, les amplitudes et les proportions des effets provoqués par les variables indépendantes.

Prenons par exemple la première hypothèse de recherche concernant le grade de l'enseignant. Nous obtenons un tableau fort simple qui rend compte des combinaisons suscitées.

Tableau 1 : Exemple du plan factoriel

		Grade (VI)	
		Elevé (x)	Bas (y)
Perception (VD)	Bonne (a)	ax	ay
	Mauvaise (b)	bx	by

VI = Variable indépendante

VD = Variable dépendante

Cette procédure est basée sur la notion d'interaction. Il faut éprouver successivement les variables pour voir si le facteur indépendant influence ou non la réalisation de la variable dépendante.

VI.1.2 - Echantillonnage

C'est l'opération que nous avons menée sans difficulté majeure car le centre de calcul nous a fourni les données nécessaires pour la bien conduire.

L'échantillonnage se fait suivant des procédés de sélection et d'estimation qu'on nomme plan d'échantillonnage. C'est l'ensemble des techniques qui a pour dessein d'établir l'échantillon à partir de la population parente du champ d'étude. Il s'agit de faire une ponction de la population globale concernée.

Dans le cas de notre travail, nous avons élaboré un échantillon à partir de la technique des quotas. Parce que cette technique s'applique aux populations à caractère hétérogène. Nous devrions en tenir compte car nos hypothèses s'accrochent à des caractéristiques différentes de la même population. En effet la Faculté des Lettres et Sciences Humaines qui nous intéresse au premier chef, comprend des étudiants inégalement répartis par section, par année d'étude et par sexe. La méthode des quotas exige que l'échantillon soit la réelle projection - à échelle réduite - de la population parente. Tous les caractères de la population ou du moins les caractères considérés par la conjecture doivent y être représentés. Notre population parente est l'ensemble des étudiants des premières, deuxièmes et troisièmes années de licence de toutes les sections distribués dans les deux sexes. La représentativité étant de rigueur dans le plan d'échantillonnage, nous avons prélevé un échantillon = 10 % de la population parente : soit 370 sujets sachant que la population totale est de 3714 étudiants.

Tableau 2 : Répartition de la population parente par section/année/sexe

		Année	A ₁	A ₂	A ₃	Σ %
Section	Sexe					
PH	G		6,14	2,85	2,45	11,44
	F		0,89	0,27	0,62	1,78
LMF	G		8,08	2,53	2,64	13,25
	F		6,51	1,99	2,02	10,52
LMA	G		6,03	3,15	1,78	10,96
	F		5,47	2,29	1,5	9,26
ESPA	G		2,26	1,10	0,70	4,06
	F		1,7	0,78	0,27	2,75
ALLE	G		2,29	0,89	0,51	3,69
	F		1,78	0,57	0,32	2,67
HG £	G		11,55	4,42	2,93	18,9
	F		1,97	0,83	0,51	3,31
BIL	G		2,37	1,16	0,97	4,5
	F		1,43	0,86	0,62	2,91
Σ %			58,47 %	23,69 %	17,84 %	100 %

Tableau 3 : Echantillon

Section	PH		LMF		LMA		ESPA		ALLE		HG		BIL		Σ
	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F			
A ₁	23	4	30	24	22	20	8	6	8	7	43	7	9	5	216
A ₂	11	2	9	7	12	8	4	3	3	3	16	3	4	3	88
A ₃	9	2	10	7	6	6	3	1	2	1	11	2	4	2	66
Σ	43	8	49	38	40	34	15	10	13	11	70	12	17	10	370

N.B.: Les données des tableaux 2 et 3 sont de nous ; mais c'est à partir des chiffres fournis par le centre de calcul que nous avons effectué cette compilation.

VI.2 - L'ENQUETE

En sciences sociales, souligne M. Grawitz (1986), l'enquête permet d'observer la réalité dans sa complexité ; elle nécessite une préparation et l'usage des techniques rigoureuses. Le chercheur doit se soumettre aux exigences méthodologiques pour espérer d'atteindre des résultats scientifiques souhaitables.

VI.2.1 - L'élaboration du questionnaire

Le questionnaire a été élaboré en étroite relation avec certains préalables dont les hypothèses, les variables et le plan d'expérience. Nous avons opté pour le questionnaire mixte : tantôt des questions fermées, tantôt des questions ouvertes et parfois des questions cafétéria (P. Albou 1973)

Les questions fermées que nous avons construites visaient à mettre les enquêtés dans une situation quasi-expérimentale serrée. Toutefois, à cette catégorie étaient adjointes des questions ouvertes qui amenaient les sujets à justifier les choix précédemment faits. Aussi avons-nous jugé utile de passer par une étape "spéculaire" (P. Albou, op. cit.) et par un sondage pour nous assurer d'une certaine manière que les items étaient intelligibles.

L'étape spéculaire a consisté à soumettre le questionnaire aux sujets étrangers à la discipline psychologique afin de voir si les questions étaient censées. Le sondage effectué auprès de quelques étudiants nous a permis de réaliser que certains mots comme sévère, large, objectif, grade, disponible, distant, suggéraient la même chose aussi bien pour nous que pour les étudiants.

Le questionnaire comme il se doit s'ouvre sur une page de garde où figurent : le but de l'enquête, la signification de la notion de perception, et la manière de répondre aux questions. Alors nous avons présenté 13 items visant à enregistrer le jugement et la perception élaborés par les étudiants en face de plusieurs facteurs liés à leurs relations et à leur situation face aux enseignants.

VI.2.2 - La pré-enquête

La phase de la pré-enquête s'est avérée assez importante pour affiner le matériel d'investigation et apercevoir l'allure de nos conclusions. Nous avons administré le questionnaire (ci-dessus présenté) à 44 étudiants de première année de "philo-socio" réunis dans une même salle avec le concours d'un enseignant en la date du 19 avril 1989 à Yaoundé. Cette étape préliminaire allait nous permettre de mettre au point le questionnaire, l'adapter et du même coup d'être plus objectif et plus rigoureux sur le plan méthodologique. D'ailleurs, estiment L. Festinger et D. Katz (1974, p. 44 T2), la pré-enquête est un instrument dont *"la première fonction est d'éprouver la valeur du questionnaire du point de vue de la recherche"*.

Au cours de la pré-enquête, certains indices manifestes chez les enquêtés ont attiré notre attention sur la nécessité de revoir et de corriger le questionnaire. Mais cela ne pouvait être fait sans passer par un dépouillement préalable.

En analysant les résultats de la pré-enquête, nous avons relevé deux difficultés : le problème de la validité du questionnaire et une difficulté liée à la manière de répondre que nous avons prescrite à la page de garde, qui limitait et orientait nettement la réaction des sujets.

Pour pallier à ces difficultés, nous nous sommes attaqués à la validité interne et externe du questionnaire d'une part, afin de préciser et rendre plus intelligible les questions, d'autre part pour

remodeler la structure (présentation, disposition) des items. La condition de réponse émise à la page de garde a été ajustée, libérant un peu plus les possibilités de choix. Les aspects qui ont connu des aménagements sont : la page de garde, les items 6 et 9.

VI.2.3 - L'enquête ultime

Le questionnaire revu et réaménagé aura servi à enquêter auprès de l'échantillon définitif.

Administration : Les étudiants répondant ont été pris au hasard dans le respect des quotas retenus. Au cours d'une semaine, du 15 au 22 mai 1989, nous avons administré de façon directe le questionnaire standardisé auprès des sujets qui ont manifesté la volonté de le remplir sur place, au plus pendant 30 minutes après le retrait du matériel. D'une classe à l'autre, avec l'aide de certains enseignants nous avons pu réunir chaque fois des sujets qui répondaient au même moment. A partir des emplois de temps retirés au service de la scolarité nous avons couvert 370 étudiants au total. La tâche n'a pas été facile car bien de fois quelques uns se sont montrés réticents, d'autres ont emporté le questionnaire, mais notre présence à tous les chantiers a facilité la récupération des 370 exemplaires nécessaires sur les 400 imprimés disponibles au départ.

VI.2.4 - Le dépouillement

Compte tenu du grand nombre de questionnaire il nous a fallu être assez méthodique au cours du dépouillement. Il était en effet important d'établir un code qui faciliterait la reproduction des réponses sur un bordereau. Nous en sommes arrivés sans beaucoup de difficultés à cause de la prédominance des questions fermées. Le report des réponses sous la forme codée a été fait à la main ; mais toujours est-il que le gros revenait à l'outil informatique soit l'ordinateur qui nous a fourni les pourcentages, les fréquences et les tableaux ayant servi à l'analyse et à la vérification des hypothèses.

TROISIEME PARTIE
ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES

"Toute recherche scientifique consiste en une reconstruction mentale de la réalité dans le but de découvrir l'ordre sous-jacent à la diversité et à l'incohérence apparente des phénomènes observés".

G. Rocher (1972, p. 18)

La préoccupation essentielle de cette troisième partie est de présenter les résultats de notre investigation. Il convient d'exposer d'une part les résultats statistiques, compilés et traités à l'aide d'un IBM-PC, ordinateur aux propriétés statistiques remarquables ; d'autre part, d'analyser et d'interpréter ces données en vérifiant les hypothèses à partir des indices et des catégories obtenus par l'application de l'analyse de contenu au dépouillement des questions ouvertes

Pour B. Berelson, cité par L. Bardin (1986, p. 35) l'analyse de contenu est "*une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des communications, ayant pour but de les interpréter*". On cherche à établir une correspondance entre les structures sémantiques et les structures psychologiques ou sociologiques de ce qui est énoncé.

Nous présenterons successivement les hypothèses regroupés par affinité théorique et pratique : d'abord les hypothèses pédagogiques, ensuite les hypothèses relationnelles et sociales, enfin les hypothèses psychologiques.

Voici les premiers résultats détaillés sur les caractères usuels de l'échantillon : le sexe et le niveau d'étude. Ce tableau récapitule les données issues des items 1 et 2

Tableau 4 : Répartition de l'échantillon par sexe et par année d'étude

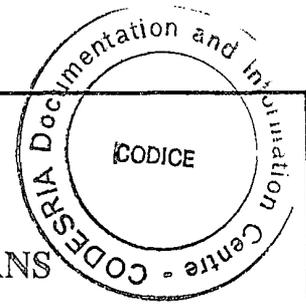
Sexe	Masculin		Féminin		Σ	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Niveau d'étude						
A ₁	143	38,7	73	19,7	216	58,4
A ₂	59	15,9	29	7,9	88	23,8
A ₃	46	12,4	20	5,4	66	17,8
Σ	248	67	122	33	370	100 %

A = année d'étude

Ce tableau présente les effectifs et les proportions en pourcentage correspondant à la population étudiée. Il nous a permis de vérifier que l'enquête a respecté les normes de l'échantillon retenu.

Chapitre VII :

LA PERCEPTION DE L'ENSEIGNANT DANS
LE CONTEXTE PEDAGOGIQUE



La catégorie des hypothèses dites pédagogiques concerne les facteurs liés aux activités des partenaires dans la situation pédagogique formelle. Nous avons retenu quatre facteurs y afférents : le grade de l'enseignant, le cours (nature du cours), la notation et le niveau d'étude des étudiants. Ces éléments nous ont permis d'étudier la perception de l'enseignant par les étudiants dans le contexte pédagogique. Voici à présent les résultats enregistrés.

VII.1 - LA PERCEPTION DE L'ENSEIGNANT PAR RAPPORT A SON GRADE

L'item 4 visait à étudier ce rapport. 370 sujets ayant pour tâche d'apprécier successivement les enseignants de grade élevé d'une part et les enseignants de grade bas d'autre part, ont permis d'observer les données présentées dans le tableau suivant.

Tableau 5 : Perception suivant le grade

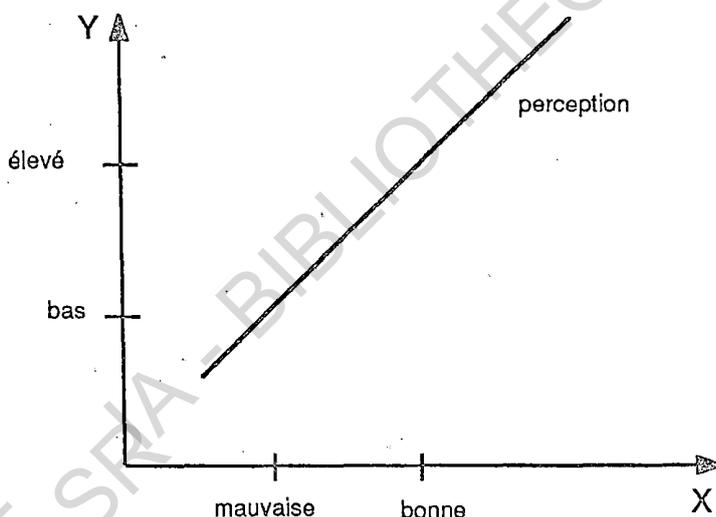
Grade	Elevé		Bas	
	Effectif	%	Effectif	%
Perception				
Bonne	311	84,1	110	29,7
Mauvaise	59	15,9	260	70,3
Σ	370	100 %	370	100 %

Ce tableau indique la relation existant entre la perception et le grade de l'enseignant. Quand le grade de l'enseignant est élevé, la perception est de plus en plus bonne. 84,1 % des sujets enquêtés font un jugement favorable contre 15,9 % seulement qui jugent mal les enseignants de grade élevé.

La perception est mauvaise si le grade de l'enseignant est bas. On remarque que 70,3 % de l'échantillon apprécient mal les enseignants de grade bas et 29,7 % les perçoivent positivement.

Une analyse comparative de ces résultats chiffrés montre que la proportion des étudiants qui perçoivent bien les enseignants de haut grade est très grande par rapport à celle des étudiants qui les jugent mal. Et inversement, les enseignants qui ont un grade bas se trouvent mal appréciés par la majorité des étudiants. La perception de l'enseignant par les étudiants varie en raison de son grade. Il apparaît assez clairement que le grade est un facteur qui influence la perception élaborée par les étudiants vis-à-vis des enseignants. Notre hypothèse vient d'être confirmée. Il s'agit d'une hypothèse forte, compte tenu des proportions qui se sont révélées dans l'un et l'autre cas. A l'aide d'un graphique, nous allons représenter la droite de ce comportement.

Graphique 1 : Droite de la perception par rapport au grade



En abscisse (X), ce sont les valeurs de la perception.

En ordonnée (Y), le grade de l'enseignant.

La perception est de plus en plus bonne à mesure qu'on s'élève dans le grade des enseignants. Analysons davantage le phénomène.

Effet de halo, inférence et attribution : La tendance manifeste chez les étudiants à faire un rapprochement entre la valeur des enseignants et leur grade relève des mécanismes psychologiques importants : l'effet de halo et l'inférence. Les étudiants attribuent naïvement des qualités ou des défauts soit par simple présomption soit à partir d'événements isolés. En appliquant l'analyse de contenu aux questions ouvertes de notre dispositif d'enquête, nous sommes arrivés à déterminer des catégories de jugement liées aux enseignants de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines suivant leur grade.

Ces catégories, nous les présentons dans le tableau suivant.

Tableau 6 : Catégories de jugement par rapport au grade

Catégories positives		Catégories négatives	
Grade élevé	Grade bas	Grade élevé	Grade bas
Enseigne mieux Maîtrise le cours Rassure Méthodique Compétent Expérimenté	dévoué Moins hermétique Fait des efforts	Peu disponible Peu affectueux Orgueilleux	Incompétent Peu expérimenté Complexé

Dans ce tableau, on retrouve les jugements positifs et négatifs faits à l'endroit des enseignants suivant le niveau de leur grade. Les 84,1 % des étudiants qui jugent bien les enseignants de grade élevé supposent que ces derniers enseignent mieux, maîtrisent le cours, rassurent ; ils sont compétents, méthodiques et expérimentés. Ceux du grade bas qui sont bien perçus bénéficient des attributs suivants : dévoués, moins hermétiques ou bien adaptent leur langage au niveau des étudiants et font des efforts pour améliorer le contenu de leurs enseignements. Mais ce type de perception n'est manifeste que chez 29,7 % des étudiants.

Les attributions négatives touchent également les deux catégories d'enseignants envisagées. Les enseignants de grade élevé peuvent être mal jugés. Peu disponibles, peu affectueux, orgueilleux, hermétiques, ils ont un langage qui dépasse le niveau des étudiants. Cette perception est exprimé par 15,9 % des sujets de notre échantillon. Les enseignants de grade bas qui sont mal jugés par 70,3 % des étudiants sont généralement considérés comme incompetents, peu expérimentés et complexés.

Les étudiants de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Yaoundé accordent facilement des valeurs positives aux enseignants de grade élevé du point de vue des connaissances et des dispositions à les transmettre. Le jugement négatif lié aux enseignants de grade bas s'explique par la comparaison que les étudiants essayent d'établir entre les enseignants. La compétence, l'expérience et le complexe se manifestent par rapport à un vis-à-vis.

VII.2 - NATURE DU COURS ET PERCEPTION

L'item 5 visait à étudier l'effet de la nature du cours sur la perception des enseignants par les étudiants. Tous les sujets de l'échantillon étaient appelés à donner leur jugement sur chacun des événements suivants : cours magistral et travaux dirigés (T.D.). Nous avons obtenu les résultats contenus dans le tableau ci-dessous

Tableau 7 : Perception en fonction de la nature du cours

Cours	Magistral		T.D.	
	Effectif	%	Effectif	%
Perception				
Bonne	266	71,9	288	77,8
Mauvaise	104	28,1	82	22,2
Σ	370	100 %	370	100 %

En ce qui concerne le cours magistral, nous avons observé que 71,9 % d'étudiants ont une bonne perception des enseignants qui en sont chargés contre 28,1 % qui expriment une mauvaise appréciation. Les enseignants qui font les T.D. sont bien perçus par 77,8 % des sujets alors que 22,2 % les jugent mal. Il faut remarquer qu'ici les enseignants sont relativement bien perçus dans toutes les deux situations. Mais les chargés de T.D. sont davantage bien perçus. Si les uns sont autant bien jugés que les autres pourtant dans deux conditions différentes, on peut dire que la nature du cours n'influence pratiquement pas les jugements des étudiants de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Yaoundé. Nous sommes donc en présence d'une hypothèse faible.

Vérifions la faiblesse du facteur nature du cours en utilisant le test d'indépendance ou khi-deux.

Formule
$$X^2 = \sum \frac{(f_0 - f_a)^2}{f_a}$$

Perception du cours magistral

Tableau 8 Fréquences observées

Niveau d'étude	A ₁	A ₂	A ₃	Σ
Perception				
Bonne	152	67	47	266
Mauvaise	64	21	19	104
Σ	216	88	66	370

Tableau 9 : Fréquences théoriques

Niveau d'étude	A ₁	A ₂	A ₃
Perception			
Bonne	155,28	63,26	47,44
Mauvaise	60,71	24,73	18,55

D.L. = 2

X^2 calculé = 1,047

$\alpha = 0,05$

X^2 lu = 5,99

Le X^2 lu étant supérieur au X^2 calculé, nous rejetons l'hypothèse de recherche. Ainsi le fait pour un enseignant de dispenser le cours magistral n'influence pas le jugement des étudiants qu'ils soient en première ou en troisième année de licence.

Perception des travaux dirigés

Tableau 10 Fréquences observées

Niveau d'étude	A ₁	A ₂	A ₃	Σ
Perception				
Bonne	177	61	50	288
Mauvaise	39	27	16	82
Σ	216	88	66	370

Tableau 11 : Fréquences théoriques

Niveau d'étude	A ₁	A ₂	A ₃
Perception			
Bonne	168,12	68,49	51,37
Mauvaise	47,87	19,8	14,62

D.L. = 2

X^2 calculé = 5,97

$\alpha = 0,05$

X^2 lu = 5,99

Le X^2 lu (5,99) étant supérieur au X^2 calculé (5,97) l'hypothèse nulle est acceptée. Le T.D n'est pas une condition pertinente dans la perception de l'enseignant par les étudiants. Mais la proximité des valeurs obtenues méritent notre attention et des analyses supplémentaires.

Tout ce qui nous permet de poursuivre les analyses, c'est seulement la légère différence qui s'établit avec la situation de T.D., où on observe 77,8 % de bon jugement par rapport à 71,9 % dans le cas du cours magistral. Pendant que les enseignants du cours magistral satisfont parce qu'ils sont en général compétents, les enseignants de T.D. satisfont un peu plus en éclaircissant et en complétant le cours magistral, bien que tâtonnant parfois devant les multiples questions des étudiants. Certains étudiants pourtant apprécient négativement les chargés de T.D. parce qu'ils sont un peu frustrants, rigides pendant le cours et interrogent souvent. C'est un cas de perception situationnelle.

Quelle que soit la nature du cours, un enseignant peut être bien ou mal jugé. C'est beaucoup plus la qualité des enseignements qui influence la perception chez les sujets interrogés.

VII.3 - NOTATION ET PERCEPTION

La troisième hypothèse opérationnalisée à l'item 6 visait à rechercher l'influence de la notation sur la perception chez les étudiants. Les 370 sujets de l'échantillon devaient exprimer un jugement pour chacun des aspects suivants: notation sévère, notation large, notation objective et rigoureuse. Ces modalités ont été définies par les étudiants eux-mêmes au cours d'un sondage effectué avant l'élaboration définitive du questionnaire.

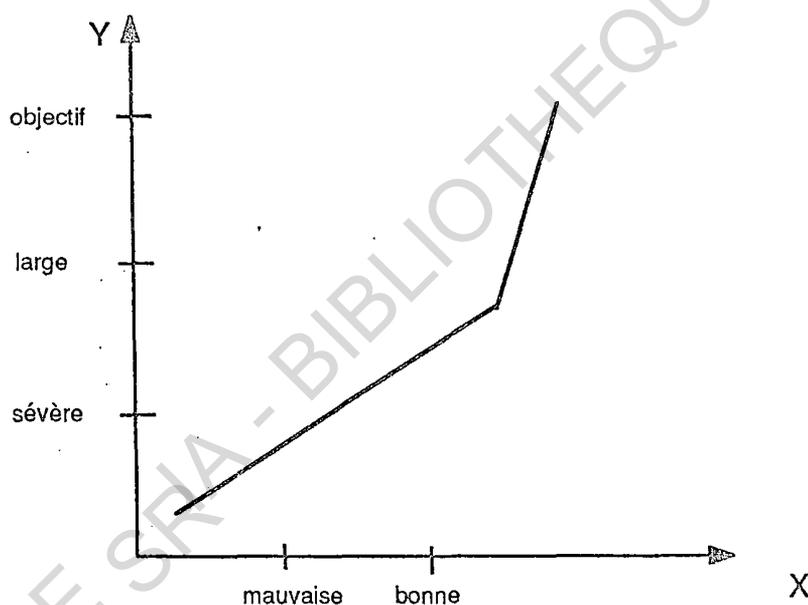
Note sévèrement, l'enseignant qui accorde généralement des notes comprises entre 02 et 06 sur 20. Est large l'enseignant qui donne rarement des notes en dessous de 07 sur 20. Il est objectif quand il peut donner le maximum ou le minimum en fonction de la réponse juste ou fausse.

Tableau 12 : Fréquences des perceptions suivant les modalités de la notation.

Notation	Sévère		Large		Objectif	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Perception						
Bonne	36	9,7	224	60,5	340	91,9
Mauvaise	334	90,3	146	39,5	30	8,1
Σ	370	100	370	100	370	100

Ce tableau indique que les enseignants qui notent sévèrement sont très mal perçus car 90,3 % des enquêtes de notre échantillon le disent. Quand ils sont larges, 60,5 % les apprécient bien. Alors que les enseignants objectifs et rigoureux sont de plus en plus bien jugés ; 91,9 % des étudiants ont manifesté cette tendance. Les enseignants sévères inhibent et découragent les étudiants. Mais cette sévérité peut aussi inciter à travailler plus. Les enseignants larges favorisent le succès. Mais les étudiants aiment beaucoup les enseignants objectifs et rigoureux parce que c'est l'idéal. Les données compilées dans le tableau 12 nous permettent de dire que la notation a une influence importante sur la perception de l'enseignant par les étudiants de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Yaoundé.

Graphique 2 : Représentation de la courbe de la perception par rapport à la notation.



Remarque : Le jugement très positif de l'enseignant objectif et rigoureux est normatif et conformiste. Car au cours de l'observation, les étudiants ont manifesté une conduite dissonante quant à exprimer leur préférence entre l'objectivité et la largesse dans la notation. C'est-à-dire qu'ils aimeraient que les enseignants soient objectifs et rigoureux mais aussi larges.

En outre, nous avons relevé plusieurs jugements, les uns positifs et les autres négatifs.

Jugements négatifs

Partiaux
Sévères
Subjectifs
Notent mal

Jugements positifs

Intègres
Objectifs
Justes

Les étudiants soutiennent que leurs enseignants sont généralement partiaux, sévères, subjectifs et notent mal. Certains par contre bénéficient d'un jugement positif. Ce sont les enseignants étrangers, parfois les femmes et quelques nationaux. Ces derniers sont perçus comme étant intègres, objectifs et justes.

Il n'est apparu à aucun moment une attitude d'indifférence au sujet de la notation. Dans la situation de formation et d'évaluation, les jugements de ceux qui sont notés dépendent des appréciations du partenaire qui évalue. Ainsi, les étudiants font des attributions suivant les besoins à combler, les tendances et les buts à atteindre. Les étudiants ont besoin d'être bien notés pour réussir.

VII.4 - NIVEAU D'ETUDE DES ETUDIANTS ET PERCEPTION

Ici, il convient d'utiliser le khi-deux pour vérifier la dépendance du jugement par rapport au niveau d'étude des étudiants. Nous allons croiser l'item 2 avec les items 4, 6 et 9.

1 - Niveau d'étude et grade de l'enseignant

Tableau 13 : Perception des enseignants de grade élevé par année d'étude

A - Fréquences observées

Niveau d'étude	A ₁	A ₂	A ₃	Σ
Perception				
Bonne	171	79	61	311
Mauvaise	45	9	5	59
Σ	216	88	66	370

B - Fréquences théoriques

Niveau d'étude	A ₁	A ₂	A ₃
Perception			
Bonne	181,5	73,9	55,4
Mauvaise	34,4	14,03	10,5

Formule du khi-carré :
$$X^2 = \sum \frac{(f_0 - f_a)^2}{f_a}$$

f_0 = fréquence observée

f_a = fréquence théorique

Cette formule sera utilisée partout où il sera question du khi-deux

Application numérique

$$\begin{aligned} X^2 &= \frac{(171 - 181,5)^2}{181,5} + \frac{(79 - 73,9)^2}{73,9} + \frac{(61 - 55,4)^2}{55,4} \\ &\quad + \frac{(45 - 34,4)^2}{34,4} + \frac{(9 - 14,03)^2}{14,03} + \frac{(5 - 10,5)^2}{10,5} \\ &= 0,6 + 0,35 + 1,8 + 2,88 + 0,56 + 3,26 \end{aligned}$$

$$X^2 = 9,45$$

$$\text{Degré de liberté ou D.L.} = (c - 1)(r - 1) + (3 - 1)(2 - 1) = 2$$

c = colonnes

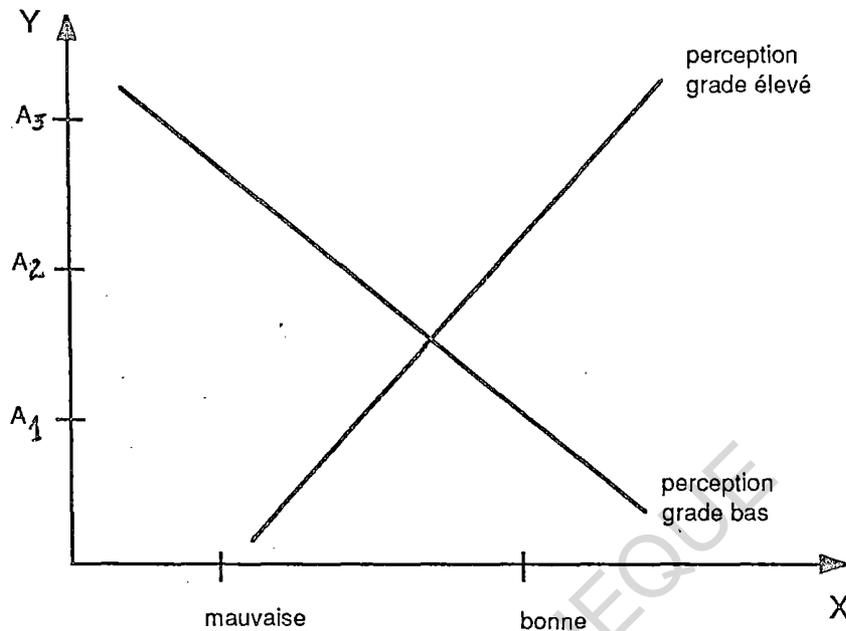
r = rangées

Valeur critique = 0,05 : c'est le risque d'erreur admis. En lisant sur la table du khi-carré (voir annexe), on a un X^2 lu = 5,99

Principe : Lorsque le khi-deux calculé est supérieur au khi-deux lu, l'hypothèse nulle est rejetée. Si au contraire le X^2 lu est supérieur au X^2 calculé, c'est l'hypothèse de recherche qui est rejetée.

Dans le cas présent, nous acceptons que le facteur niveau d'étude des étudiants influence la perception qu'ils ont de leurs enseignants suivant leur grade ; car le X^2 calculé (9,45) est supérieur au X^2 lu (5,99)

Graphique 3 : Variation de la perception en fonction du niveau d'étude



En abscisse : valeur de la perception

En ordonnée : niveau d'étude

La perception des enseignants de grade élevé est de plus en plus bonne à mesure qu'on évolue d'un niveau d'étude bas à un niveau d'étude élevé. D'ailleurs les proportions le confirment : 79,2 % des étudiants de première année perçoivent bien l'enseignant de grade élevé ; 89,8 % de deuxième année et 92,4 % de troisième année. En effet l'évolution de la courbe est remarquable dans le pôle positif. La perception des enseignants de grade bas est de moins en moins bonne à mesure qu'on passe d'un niveau d'étude bas à un niveau d'étude élevé.

2 - Niveau d'étude et notation

Les proportions que nous avons obtenues au niveau de la notation sévère établissent par elles-mêmes la dépendance entre la perception et le niveau d'étude des étudiants. 88 % des 216 étudiants de première année perçoivent mal les enseignants qui notent sévèrement, 92 % des 88 étudiants de deuxième année et 95,5 % des 66 étudiants de troisième année ont la même opinion. Les étudiants sont davantage sensibles à la notation sévère quand ils ont un niveau d'étude élevé.

Pour vérifier l'effet du niveau d'étude sur la notation large, nous allons utiliser le khi-deux.

Tableau 14 : Niveau d'étude et perception de l'enseignant large fréquences exprimées.

A - Fréquences observées

Niveau d'étude	A ₁	A ₂	A ₃	Σ
Perception				
Bonne	129	50	45	224
Mauvaise	87	38	21	146
Σ	216	88	66	370

B - Fréquences théoriques

Niveau d'étude	A ₁	A ₂	A ₃
Perception			
Bonne	130,76	53,27	39,95
Mauvaise	85,23	34,72	26,04

D.F. = 2

$\alpha = 0,05$

En appliquant la formule : $X^2 = \sum \frac{(f_0 - f_a)^2}{f_a}$

X^2 calculé = 2,159

X^2 lu = 5,99

Nous voyons que le X^2 calculé (2,159) est inférieur au X^2 lu (5,99), nous acceptons l'hypothèse nulle.

Ce n'est pas parce que l'étudiant est en première année ou en troisième année qu'il perçoit bien ou mal l'enseignant large. Sa condition d'étudiant est suffisante pour qu'il juge le partenaire qui note.

La notation objective échappe au niveau d'étude car nous observons que les proportions sont presque les mêmes à tous les niveaux d'étude. Sur 216 étudiants de première année, 92,6 % perçoivent bien les enseignants qui notent objectivement, 90,9 % des 88 étudiants de deuxième année et 90 % des 66 étudiants de troisième année.

3 - Niveau d'étude et attribution causale

Tableau 11 : Fréquence d'attribution de la cause de l'échec par niveau d'étude

A - Fréquences observées

Niveau d'étude	A ₁	A ₂	A ₃	Σ
Perception				
Bonne	124	56	30	210
Mauvaise	92	32	36	160
Σ	216	88	66	370

B - Fréquences théoriques

Niveau d'étude	A ₁	A ₂	A ₃
Perception			
Bonne	122,59	49,94	37,45
Mauvaise	93,4	38,05	28,54

Formule :
$$X^2 = \sum \frac{(f_0 - f_a)^2}{f_a} = 5,16$$

D.L. = 2 $\alpha = 0,05$

$X^2_{lu} = 5,99$

Le X^2 calculé (5,16) étant inférieur au X^2_{lu} (5,99), nous refusons d'admettre que l'attribution de la cause de l'échec ou du succès dépend du niveau d'étude des étudiants. Qu'ils soient en première année ou en troisième année, ils attribuent tous de la même façon la cause de leur résultat à l'enseignant ou à un autre facteur.

Cette analyse de la corrélation entre le niveau d'étude et la perception montre enfin de compte que la différence catégorielle est un facteur faible même si elle se manifeste quelque peu au niveau du grade et de la notation sévère. On peut expliquer la faiblesse de ce facteur par le fait que les étudiants ont un sort commun en face des enseignants ; ils se trouvent dans les mêmes conditions de jugement.

Chapitre VIII

L'EFFET DES RELATIONS SUR LE JUGEMENT DES ETUDIANTS

VIII.1 - RELATIONS INFORMELLES ET PERCEPTION

Nous avons prévu dans notre questionnaire un item (10) qui devait amener les étudiants à juger les enseignants en fonction de certains caractères : disponibilité et distance vis-à-vis des étudiants.

Tableau 16 : Fréquences exprimées sur le type de relation et la perception

Attitude	Disponible		Distant	
	Effectif	%	Effectif	%
Perception				
Bonne	365	98,6	29	7,8
Mauvaise	5	1,4	341	92,2
Σ	370	100	370	100

Dans ce tableau, nous observons que 98,6 % des étudiants apprécient bien les professeurs disponibles c'est-à-dire qui acceptent de répondre à leurs questions, les reçoivent dans leur bureau et qui sont prêts à les aider. Mais s'agissant des enseignants distants, 92,2 % les jugent mal.

Les étudiants perçoivent toujours bien les enseignants disponibles et jugent toujours mal les enseignants distants.

L'hypothèse au sujet de l'attitude relationnelle se vérifie à partir des proportions observées et présentées dans le tableau 16. Les étudiants aiment les enseignants disponibles, qui s'occupent d'eux, qui facilitent la communication. De toutes les façons, c'est ce qu'ils souhaitent que le

enseignants soient pour eux. En Faculté des Lettres et Sciences Humaines, tout ne semble pas être ainsi aux yeux des étudiants. Puisqu'ils soutiennent que la plupart de leurs enseignants sont peu sociables, peu disponibles, repoussants et méchants.

- **La réciprocité relationnelle.** - on perçoit bien ceux qu'on aime et qui nous aiment ou qu'on pense nous aimer, ceux qui sécurisent, assurent l'équilibre relationnel. On juge mal ceux qui sont redoutables et distants. Les étudiants perçoivent favorablement ou non leurs enseignants non pas seulement en raison de leur compétence et de leur tendance à bien noter mais aussi en fonction de leurs qualités humaines.

VIII.2- INFLUENCE DE L'ORIGINE ETHNIQUE SUR LA PERCEPTION DE L'ENSEIGNANT PAR LES ETUDIANTS.

A travers l'item 8 nous avons vu comment les étudiants perçoivent les enseignants par rapport à leur appartenance ethnique : même province et autre province.

Tableau 17 : Fréquences exprimées à partir de l'appartenance ethnique des partenaires

Origine	Même province		Autre province	
	Effectif	%	Effectif	%
Perception				
Bonne	277	74,9	220	59,5
Mauvaise	93	25,1	150	40,5
Σ	370	100	370	100

Statistiquement, ce tableau indique que 74,9 % des étudiants ont une bonne perception de enseignants issus de la même province qu'eux. Alors que 25,1 % perçoivent ceux-ci mal. Mais les enseignants originaires d'une autre province sont relativement bien perçus : 59,5 % émettent un bon jugement et 40,5 % expriment une opinion défavorable.

S'agissant de la perception des enseignants suivant le critère de l'appartenance ethnique, nous remarquons que le fait d'être de la même province que l'enseignant est un facteur influant chez les étudiants. Ils justifient leur avis par des arguments naïfs, très spontanés. En effet les uns supposent

qu'avec les enseignants issus de la même province qu'eux, ils auront la chance d'être mieux traités, bien notés et d'être aidés en cas de difficulté académique surtout. Les autres par contre les jugent mal et insinuent l'idée suivant laquelle ces enseignants ne répondent pas nécessairement à leurs attentes, et tendent plutôt à être plus rigoureux envers eux. Ainsi nous remarquons que le jugement dépend soit des suppositions ou des expériences vécues c'est-à-dire des conditions psychologiques d'appréhension de la situation à juger.

Ici, le principe de similarité semble se vérifier. Le fait d'avoir les mêmes croyances et les mêmes valeurs culturelles que l'enseignant provoque chez les étudiants l'instinct de congruence, de correspondance et de complémentarité évidente vis-à-vis de l'enseignant. A ce niveau, notre hypothèse se vérifie largement.

Quand l'enseignant est originaire d'une autre province que l'étudiant, les opinions sont nuancées. Certains (59,5 %) expriment un jugement positif mais à certaines conditions ; si l'enseignant est à la fois compétent, disponible, note objectivement et bien. Il attire la sympathie des étudiants et inhibe leur préjugé grâce à ces dispositions qui combler leurs attentes. D'autres (40,5 %) perdurent dans leurs conduites stéréotypées ; ils s'imaginent tout simplement que l'enseignant d'une autre province que lui n'est pas compétent, qu'il n'est pas juste et qu'il est certainement moins abordable et ne peut l'aider.

Certes, les étudiants jugent spontanément les enseignants suivant leur origine ethnique. Mais nous ne nous attendions pas à voir des nuances manifestes comme c'est le cas au niveau de la perception des enseignants d'une autre province. Au moment où nous observions sans questionnaire le jugement des étudiants, nous avons constaté que les attributions faites par les étudiants étaient très souvent basées sur des éléments tribaux. Certains affirment que pour des raisons de "l'intégrité nationale" on ne doit pas considérer l'origine tribale en jugeant les enseignants. C'est ici qu'apparaît le phénomène d'influence sociale qui amène l'individu non pas à dire ce qu'il pense mais ce que l'opinion publique ou la norme veut qu'il dise.

VIII.3 - PERCEPTION DE L'ENSEIGNANT ET SEXE

Le sexe des partenaires influence-t-il leur jugement ? L'item 12 a été conçu pour répondre cette question. Les sujets devaient juger les enseignants suivant qu'ils sont du même sexe qu'eux ou du sexe opposé.

Tableau 18 : Fréquences exprimées suivant le critère sexe

Sexe	Même sexe		Sexe opposé	
	Effectif	%	Effectif	%
Perception				
Bonne	215	58,1	238	64,6
Mauvaise	115	41,9	131	35,4
Σ	370	100 %	370	100 %

Ce tableau indique la relation qu'il peut avoir entre le sexe de l'enseignant d'une part, celui de l'étudiant d'autre part et la perception subséquente. Globalement, 58,1 % jugent bien les enseignants de même sexe et 41,9 % les perçoivent mal. Apparemment, la différence n'est pas très accentuée. Mais au niveau du sexe opposé, il y a une nette variation. 64,6 % apprécient bien les enseignants de sexe opposé contre 35,4 % qui expriment l'avis contraire.

Le mode de jugement chez les hommes est différent de celui des femmes. Cela ressort bien des données suivantes.

Tableau 19 : Fréquences exprimées par les étudiants sur la perception des enseignants de même sexe qu'eux

Sexe	Masculin		Féminin	
	Effectif	%	Effectif	%
Perception				
Bonne	172	69,4	43	35,2
Mauvaise	76	30,6	79	64,8
Σ	248	100 %	122	100 %

Les étudiants perçoivent bien les enseignants de même sexe qu'eux. 69,4 % en donnent une opinion favorable contre 30,6 % qui ont une mauvaise perception. Les étudiantes inversement perçoivent généralement mal les enseignants de même sexe qu'elles ; c'est -à-dire les enseignantes. 64,8 % de la population féminine fait un tel jugement.

Tableau 20 : Perception sexe opposé

Sexe	Masculin		Féminin	
	Effectif	%	Effectif	%
Perception				
Bonne	134	54	105	86,1
Mauvaise	114	46	17	13,9
Σ	248	100	122	100

Lorsque l'enseignant est du sexe opposé, 54 % de l'échantillon masculin le perçoivent bien et 46 % le perçoivent mal. Ici la différence n'est pas très significative. Pourtant l'échantillon féminin juge autrement. 86,1 % apprécie favorablement les enseignants du sexe opposé contre 13,9 % seulement qui se situent dans le pôle négatif.

L'analyse de ces tableaux montre que les étudiantes sont très sensibles au facteur sexe. Elles trouvent que les enseignants hommes leur sont disponibles et plus compétents. Alors que les enseignantes sont indifférentes à leur égard, distantes et présentent des performances douteuses. Les étudiantes ressentent un conflit et une rivalité permanents, souvent non justifiés qui les opposent aux enseignantes. Les hommes qui perçoivent bien les enseignantes admettent que malgré leur irrégularité dans les conduites professionnelles, elles sont posées, affectueuses, créent l'émotion parfois par leur caractère séduisant.

Entre les deux interventions suivantes : "les gens de même sexe se comprennent mieux", "les femmes traitent mieux les garçons", il y a une contradiction. Mais cette contradiction justifie davantage le fait que le sexe est une variable socio-émotionnelle qui provoque chez des individus différents des réactions variées. La perception de l'enseignant s'effectue à partir d'une structure différentielle sur la base du sexe. Car nous pouvons le dire, le sexe constitue un élément situationnel et relationnel.

Chapitre IX

ATTRIBUTION CAUSALE ET TYPES DE JUGEMENT CHEZ LES ETUDIANTS

IX.1 - ATTRIBUTION CAUSALE

Pour entrevoir comment les étudiants attribuent la cause de leurs résultats, nous avons préparé deux items (7 et 9) pertinents. L'item 7 a été conçu dans le but de voir comment les étudiants apprécient les enseignants quand ils ont réussi et quand ils ont échoué.

Tableau 21 : Jugements des étudiants en fonction de leur résultat

Résultat	Echec		Succès	
	Effectif	%	Effectif	%
Perception				
Bonne	95	25,7	341	92,2
Mauvaise	275	74,3	29	7,8
Σ	370	100 %	370	100 %

Entre le résultat des étudiants et leur perception, il y a une relation. 25,7 % des sujets de notre échantillon gardent une bonne image de l'enseignant même en cas d'échec. Cela suppose qu'ils n'attribuent aucune intention à l'enseignant et excluent sa responsabilité. Le plus souvent par contre pour 74,3 % l'échec entraîne un mauvais jugement. Dans la situation du succès, la conduite change 92,2 % perçoivent bien leurs enseignants quand ils ont réussi bien que 7,8 % les jugent toujours négativement malgré le bon résultat. Ces jugements sont psychologiquement significatifs. La réussite ou l'échec sont dans la vie d'un étudiant des événements frappants qui peuvent orienter la conduite pour un temps plus ou moins long.

A l'item 9 les étudiants étaient appelés à dire si oui ou non l'enseignant est la cause de leur échec ou s'il est le responsable de leur succès. Subitement les avis ont changé du moins au niveau des chiffres.

Tableau 22 : Avis exprimés sur l'attribution de la cause de l'échec et du succès

Résultat	Succès		Echec	
	Effectif	%	Effectif	%
Cause				
Oui	279	75,4	210	56,8
Non	91	24,6	160	43,2
Σ	370	100 %	370	100 %

75,4 % accordent la responsabilité de leur succès aux enseignants et 24,6 % attribuent leur succès à leur travail et à la chance. Quand il s'agit de l'échec il n'en est pas de même. 56,8 % perçoivent l'enseignant comme la cause de leur échec et 43,2 % accusent d'autres facteurs qui sont leur défaillance et les conditions de travail.

Ces conduites sont sous-tendues par des mécanismes psychologiques naïfs. Nous avons relevé plusieurs tendances. La perception de l'enseignant par les étudiants est conditionnée par certains événements importants : les résultats.

Quand les étudiants réussissent, ils estiment que les enseignants ont bien dispensé leurs cours et qu'ils ont bien notés. Nous dénommons cette attitude hétéro-attribution positive, c'est-à-dire que l'étudiant perçoit positivement et favorablement l'enseignant. Mais d'autres attribuent à eux-même la responsabilité de leur succès. Ceux-ci affirment que c'est grâce à leurs efforts et à leur dispositions personnelles qu'ils ont obtenu ce résultat : il s'agit de l'auto-attribution positive.

En cas d'échec, l'enseignant est encore de plus visé ; il est aux yeux des étudiants la cause de leur situation. Ils supposent même qu'il a voulu réaliser cet effet. Ils lui attribuent des intentions, se refusent d'établir une causalité interne où ils seront impliqués. L'événement malheureux entraîne une réaction négative contre le partenaire perçu comme le premier responsable.

On retrouve chez les étudiants de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Yaoundé trois types d'attribution en face du succès et de l'échec. La majorité des étudiants

attribuent à l'enseignant la responsabilité de l'échec et du succès. Ils estiment que l'enseignant est le seul à décider car c'est lui qui enseigne, propose les épreuves et note les copies. Les résultats dépendent de sa volonté. Ces étudiants font un jugement correspondant aux suppositions qu'ils ont élaborées pour expliquer la situation qui se présente et justifier leur opinion. Ils pensent que l'enseignant est responsable du succès quand il enseigne bien et s'il ne note pas sévèrement. Il est la cause de l'échec quand il dispense mal le cours, quand il est subjectif, s'absente et note mal. Ils seraient bien en peine de spécifier ces attributs qu'ils ont pourtant avancés. Les étudiants somme toute perçoivent les enseignants suivant ce qu'ils attendent d'eux et de la nature des résultats.

Certains diffusent la responsabilité entre les deux partenaires. Ils font des attributions sur la base de la reconnaissance des rôles et des normes institutionnelles. Dans ce cas l'enseignant est la cause s'il s'écarte de son rôle ; l'étudiant peut aussi être l'artisan de son succès et cause de son échec suivant qu'il joue normalement son rôle ou non.

Une minorité pense que l'étudiant est la cause de son échec en supposant que l'enseignant a une seule mission : aider les étudiants à réussir.

Chez les étudiants de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, l'enseignant n'est pas la seule cible en cas d'échec ou de succès. Mais nous remarquons à partir des déclarations de étudiants que l'enseignant est le plus en vue au moment des résultats.

IX.2 - TYPES DE JUGEMENT

A l'item 11 nous demandions aux étudiants de choisir parmi les quatre critères suivants deux critères qui influencent leur jugement.

- 1) Compétence
- 2) Comportement en dehors de la classe
- 3) Rapports particuliers avec les étudiants
- 4) Notation.

Les couples suivants ont été observés en rapport avec le sexe et le niveau d'étude de étudiants.

Tableau 23 : Fréquences des choix des facteurs influençant la perception suivant le sexe.

Couples	Sexe	Masculin	Féminin	Σ %
1) [1,2]	48	27	75	20,3
2) [1,3]	55	31	86	23,2
3) [1,4]	137	59	196	53
4) [2,3]	1	0	1	0,3
5) [2,4]	3	4	7	1,9
6) [3,4]	4	1	5	1,4
Σ	248	122	370	100 %

Tableau 24 : Fréquences des choix des facteurs influençant la perception suivant le niveau d'étude

Sexe	A ₁	A ₂	A ₃	Σ
Couples				
[1,2]	48	17	10	75
[1,3]	55	31	18	86
[1,4]	109	51	36	196
[2,3]	0	0	1	1
[2,4]	4	3	0	7
[3,4]	0	4	1	5
Σ	216	88	66	370

- Le couple 1 [compétence - comportement en dehors de la classe] a été choisi par 75 étudiants, ce qui représente 20,3 % de la population totale.

- Le couple 2 [compétence - rapports particuliers avec les étudiants] donne 86 étudiants proportionnellement égale à 23,2 %.

- Le couple 3 [compétence - notation] a été choisi par 196 étudiants soit 53 %.

- Le couple 4 [comportement en dehors de la classe - rapports particuliers avec les étudiants] a été choisi par un seul étudiant, soit 0,3 %.

- Le couple 5 [comportement en dehors de la classe - notation] a été choisi par 1 étudiant, soit 1,9 %.

- Le couple 6 [rapports particuliers avec les étudiants - notation] a été choisi par 5 étudiants, soit 1,4 % de la population de recherche.

Nous avons retenu deux types de jugement.

1) Jugement formel

Il s'agit des jugements qui se font à partir des critères formels représentés par le couple 3 [compétence - notation]. 53 % des sujets de notre échantillon jugent l'enseignant sur la base du rôle institutionnel. C'est un jugement qui prend en considération l'aspect cognitif de la relation éducative. L'intersubjectivité des partenaires est absolument exclue. C'est un jugement unidimensionnel.

2) Le jugement formel-informel.

Nous avons remarqué que 46,8 % des étudiants fondent leur jugement sur les deux aspects de la relation éducative : l'aspect formel (couple 3) et l'aspect informel (couples 1, 2, 5 et 6). Cette proportion n'est pas négligeable et mérite notre attention. Cela signifie que dans la situation éducative en faculté des lettres, les partenaires et surtout les étudiants perçoivent leurs enseignants sur deux plans: l'un formel, l'autre informel et relationnel. Le facteur cognitif est lié au facteur psychologique et c'est cette liaison qui fait la spécificité de la relation éducative. Les interactions psycho-sociales sont associées à la dynamique socio-cognitive.

Catégories de jugement

L'item 13 que nous avons proposé à notre population avait pour objet d'établir les catégories générales des jugements chez les étudiants de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Yaoundé. Nous demandions aux enquêtés de donner librement leurs opinions sur leurs enseignants. Ils ont émis des souhaits et des jugements.

Tableau 25 Tableau général des catégories de jugement

Catégories positives			Catégories négatives		
Rôle	Relation	Moralité	Rôle	Relation	Moralité
Compétents Satisfaisants Méthodiques	Sympathiques disponibles	Parfois dévoués Parfois honnêtes Parfois intègres Laborieux Soucieux Objectifs	Sévères Paresseux Douteux	Partiaux Ségrégatifs Tribalistes Distants	Méchants Injustes Corrompus Frustrants Subjectifs Fantaisistes

Dans ce tableau, nous présentons les jugements des étudiants établis suivant trois catégories : le rôle, la relation et la moralité des enseignants. Les étudiants perçoivent les enseignants dans l'exercice de leur profession, en fonction de leurs attitudes relationnelles et par rapport à leur caractère moral. Ce qui frappe le plus dans cette étude c'est que la majorité des étudiants se sont exprimés dans la catégorie des jugements négatifs contre une minorité qui loin de donner des jugements positifs certains, ont tenté de les nuancer. Par exemple au lieu de dire dévoué il disent parfois dévoué. La plupart des jugements sont des stéréotypes. C'est-à-dire des clichés qui prédéterminent l'action des jugements. Le questionnaire a servi de matériel de décharge pulsionnelle.

CODE SRA - BIBLIOTHEQUE

CODE SRA - BIBLIOTHEQUE

CONCLUSION

Nous pouvons maintenant conclure sur le problème qui nous a occupé au cours de notre recherche.

Les différents processus qui ont servi de base théorique à notre étude sont relatifs à la psychologie cognitive et naïve. Cette psychologie étudie les mécanismes fondamentaux propres à la construction et à la saisie de la réalité culturelle, psychologique et social. La représentation sociale, l'attribution sociale et la perception d'autrui nous ont permis d'examiner les lignes de forces caractéristiques de l'organisation de la pensée et du comportement des étudiants dans leurs relations avec leurs enseignants. A partir donc de ce contexte théorique, nous avons abordé une question dans le champ pratique de la psycho-sociologie de l'éducation. La transposition ne s'est pas faite de façon mécanique et quelconque, mais grâce à un ensemble d'opérations synthétiques et méthodologiques pertinentes.

Les hypothèses élaborées après une première observation non structurée et le champ théorique exploré, nous sommes descendus sur le terrain pour apprécier la réalité. Nous avons adopté une méthodologie expérimentale avec des techniques variées. Le plan expérimental à savoir le plan factoriel, a permis de formuler un questionnaire adéquat pour saisir les interactions entre les partenaires dans la situation éducative réelle. L'usage du sondage a servi à compléter les informations.

Pour traiter et analyser les données collectées, nous avons utilisé le matériel informatique, le khi-deux, les représentations graphiques, la comparaison des proportions exprimées et l'analyse de contenu.

Les analyses et les interprétations qui ont fait l'objet de la troisième partie ont dégagé des résultats que nous devons récapituler ici. Disons d'entrée de jeu que la perception de l'enseignant occupe une place importante dans la relation que celui-ci entretient avec les étudiants de la Faculté des Lettres.

De quelle façon les étudiants perçoivent-ils leurs enseignants ? Les sujets enquêtés se sont déclarés positivement ou négativement en fonction des critères d'appréciation que nous leur avons proposé : le grade de l'enseignant, la nature du cours, la notation, les attitudes relationnelles de enseignants, l'appartenance ethnique des partenaires, leur sexe et les résultats obtenus aux examens grâce à nos investigations empiriques, nous avons évalué l'influence des facteurs directement liés la dynamique enseignement - apprentissage sur le jugement des étudiants. Nous avons aussi saisi l'importance des éléments socio-affectifs dans la relation enseignants-enseignés.

Les hypothèses que nous avons investies dans le cadre de ce travail se sont plus ou moins vérifiées. Mais elles se groupent en deux catégories remarquables : les hypothèses fortes et les hypothèses faibles. Toutefois il faut retenir qu'une hypothèse forte est celle dont le facteur

indépendant a un effet fulgurant sur la variable dépendante et se vérifie largement. Dans cette catégorie nous avons relevé cinq hypothèses :

- La perception de l'enseignant est liée à son grade.
- Les étudiants perçoivent l'enseignant suivant sa notation.
- Les étudiants jugent leurs enseignants en fonction du type de relation qu'ils entretiennent.
- Le sexe du partenaire influence la perception des étudiants.
- Les étudiants attribuent la cause de leur résultat aux enseignants.

Une hypothèse faible est celle dont le facteur indépendant n'a qu'une influence relativement faible sur l'effet recherché et difficile à vérifier. Trois hypothèses se trouvent dans cette catégorie :

- La perception de l'enseignant par les étudiants dépend de leur origine ethnique.
- La perception de l'enseignant est relative au niveau des étudiants.
- La perception de l'enseignant ne dépend pas de la nature du cours qu'il dispense.

Nos résultats présentent trois dimensions principales. La première est la perception de l'enseignant suivant les facteurs cognitifs et pédagogiques. La perception de l'enseignant par les étudiants de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Yaoundé dépend d'abord de son grade et surtout des valeurs reconnues à ce grade ; ensuite de la qualité des enseignements et de la manière d'apprécier le travail des étudiants ; enfin de la capacité intellectuelle des étudiants qui jugent. Ces indices de perception entretenus par les individus différemment conditionnés, ayant sans doute des représentations et un contenu psychique particuliers entraîne une dichotomie de jugements.

La seconde dimension est relationnelle. C'est l'ensemble des facteurs et des dispositions de enseignants à favoriser les rapports humains, à rendre la communication fluide. Ainsi notre analyse nous amène à constater que l'enseignant est jugé selon ses attitudes relationnelles, son origine ethnique et le sentiment que l'étudiant a de cette origine, mais aussi en fonction du sexe. Les étudiants sont favorables aux attitudes qui les sécurisent dans leurs activités et qui favorisent la réalisation de leurs buts. C'est également une tendance à la réciprocité : les préférences et les rejets réciproques.

La causalité des résultats constitue la troisième dimension. Il s'agit d'attribuer la cause de résultats à l'enseignant. En général, les étudiants jugent que les enseignants sont les acteurs de l'échec et du succès. Car ils maîtrisent les conditions de réalisation de ces événements. Il sera bien perçu en cas de bons résultats et mal perçu en cas d'échec.

Les étudiants ne jugent pas leurs enseignants seulement sur la base du rôle qu'ils jouent dans l'institution et du type de relation qui les unit mais aussi suivant leur caractère moral. La perception

de l'enseignant par les étudiants est pluridimensionnelle. Elle associe à la fois les aspects psychocognitifs, socio-émotionnels et socio-ségrégatifs de la relation éducative.

En somme, la situation éducative est un phénomène psycho-social total, pour paraphraser M. Mauss, un phénomène complexe et intense.

Les difficultés que nous avons rencontrées au cours de ce travail sont liées à notre état de jeune chercheur. Nous n'avons pas facilement circonscrit le champ théorique de notre recherche. Ce qui fait qu'au moment où nous devrions boucher l'approche théorique, nous n'avons pas encore épuisé toutes les sources visées. Outre cet aspect, la manipulation du plan factoriel, aussi bien au niveau du questionnaire qu'au niveau du traitement des données nous a semblé non moins difficile.

CODE SRA - BIBLIOTHEQUE

CODE SRA - BIBLIOTHEQUE

ANNEXES

UNIVERSITE DE YAOUNDE

QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE

Dans le cadre d'une recherche en psychologie portant sur la perception de l'Enseignant par les Etudiants, nous sommes appelés à faire une enquête auprès des Etudiants. Alors, daignez répondre convenablement à toutes les questions contenues dans ce questionnaire, avec l'assurance que l'anonymat sera respecté.

La perception dont il est question ici renvoie aux jugements et aux appréciations que vous faites à l'égard de vos enseignants.

Exemple : Percevez-vous bien ou mal vos parents :

A - Parce qu'ils vivent en ville bien mal

B - Parce qu'ils vivent à la campagne bien mal

Pourquoi ?.....

N.B. : veuillez toujours cocher une case à chaque niveau de réponse A, B et C.

Merci d'avance.

Question 1 : Sexe Masculin Féminin

Question 2 : Niveau d'étude : 1ère année 2ème année 3ème année

Question 3 : Province d'origine :

Question 4 : La perception que vous avez d'un enseignant :

A - Quand il a un grade élevé est bonne mauvaise

B - quand il a un grade bas est bonne mauvaise

Pourquoi ?.....

Question 5 : Percevez-vous l'enseignant bien ou mal ?

A- Parce qu'il dispense le cours magistral bien mal

B- Parce qu'il est chargé de T.D. bien mal

Pourquoi ?.....

Question 6 : L'enseignant est bien jugé ou mal jugé

A- Lorsqu'il note sévèrement bien mal

B- Lorsqu'il est large bien mal

C- Lorsqu'il est objectif et rigoureux bien mal

Pourquoi ?.....

Question 7 : Percevez-vous l'enseignant bien ou mal :

A- Parce que vous avez réussi ? bien mal

B- Parce que vous avez échoué ? bien mal

Justifiez votre réponse.....

Question 8 : La perception que vous avez de l'enseignant est bonne ou mauvaise :

A- Lorsqu'il est de la même province que vous bien mal

B- Lorsqu'il est d'une autre province bien mal

Pourquoi ?.....

Question 9 : L'enseignant est-il perçu comme

A- La cause de votre échec oui non

B- Le responsable de votre succès oui non

Pourquoi ?.....

Question 10 : L'enseignant est apprécié suivant qu'il est

A- Disponible bien mal

B- Distant bien mal

Pourquoi ?.....

Question 11 : Choisissez 2 critères qui vous influencent quand vous jugez vos enseignants.

A- Compétence

B- Comportement en dehors de la classe

C- Rapports particuliers avec les étudiants

D- Notation

Question 12 : Le jugement qu'on porte sur l'enseignant est bon ou mauvais :

A- quand il est du même sexe que vous bien mal

B- Quand il est du sexe opposé bien mal

Pourquoi ?.....

Question 13 : Donnez librement vos opinions sur la perception que vous avez de vos enseignants.

1- Effectifs

1.1 Etablissements

1.1.1 Tableau général

Etablissements	1984-1985	1987-1988	1988-1989	Evolution
Fac D	6280	9333	9480	1,55 %
Fac S	3209	4893	5904	17,12 %
Fac L	2122	3614	3968	8,92 %
ENS	822	-	1811	-
CUSS	376	-	457	-
ENSP	261	328	337	2,67 %
ESSTI	77	-	121	-
Total	13147	18168	22078	17,71 %

#Graph

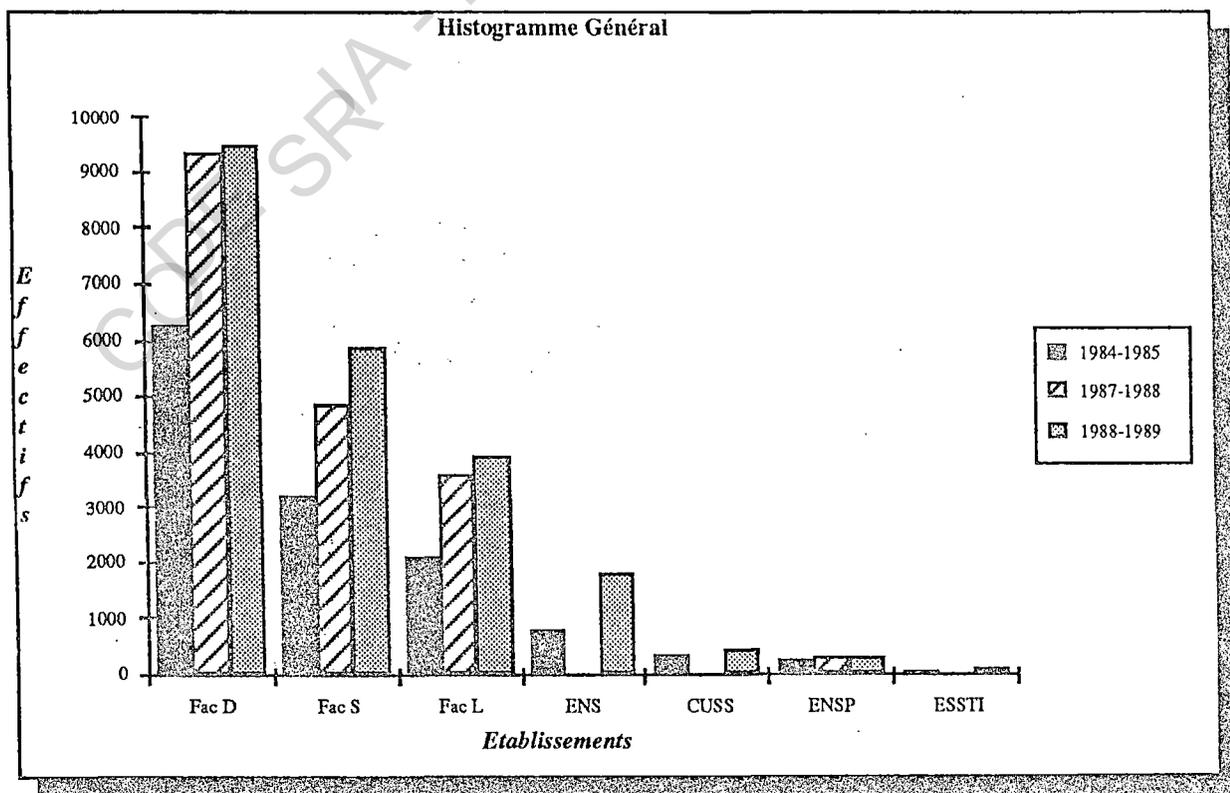
#Graph

#Graph

#Graph

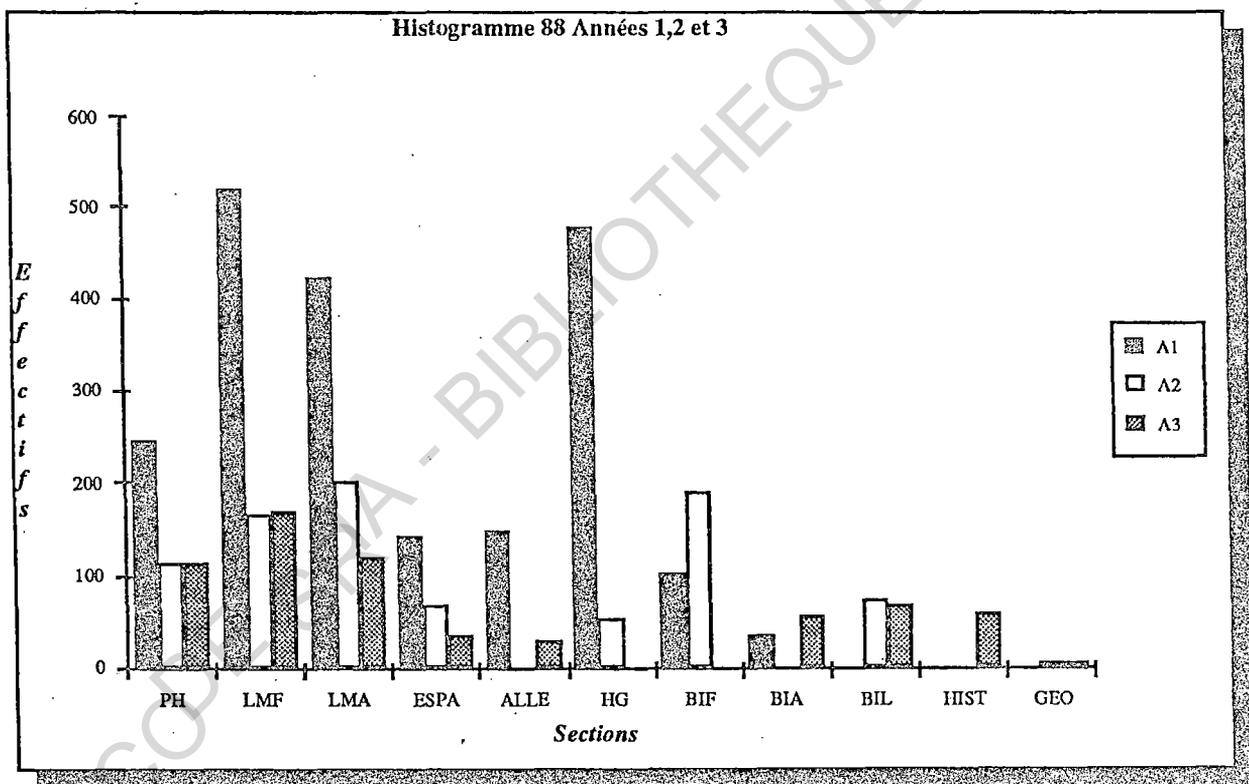
#Graph

#Graph



1.3.3.1.4 Tableau 88

Années	PH	LMF	LMA	ESPA	ALLE	HG	BIF	BIA	BIL	HIST	GEO	TO
A1	245	521	424	145	149	478	102	37				21
A2	115	167	202	69		54	192		75		8	
A3	114	171	122	35	31			56	67	61	6	
Total	474	859	748	249	234	670	102	37	131	67	61	36



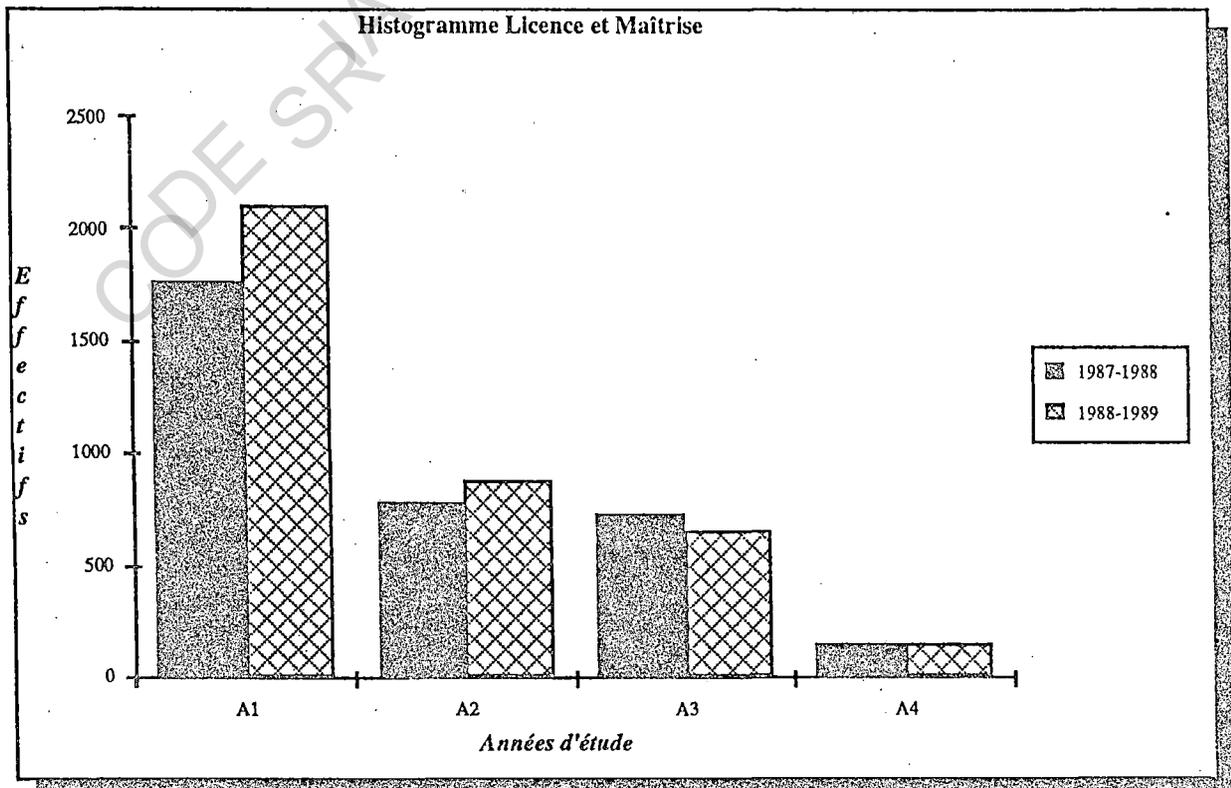
1.2.3 Faculté des Lettres

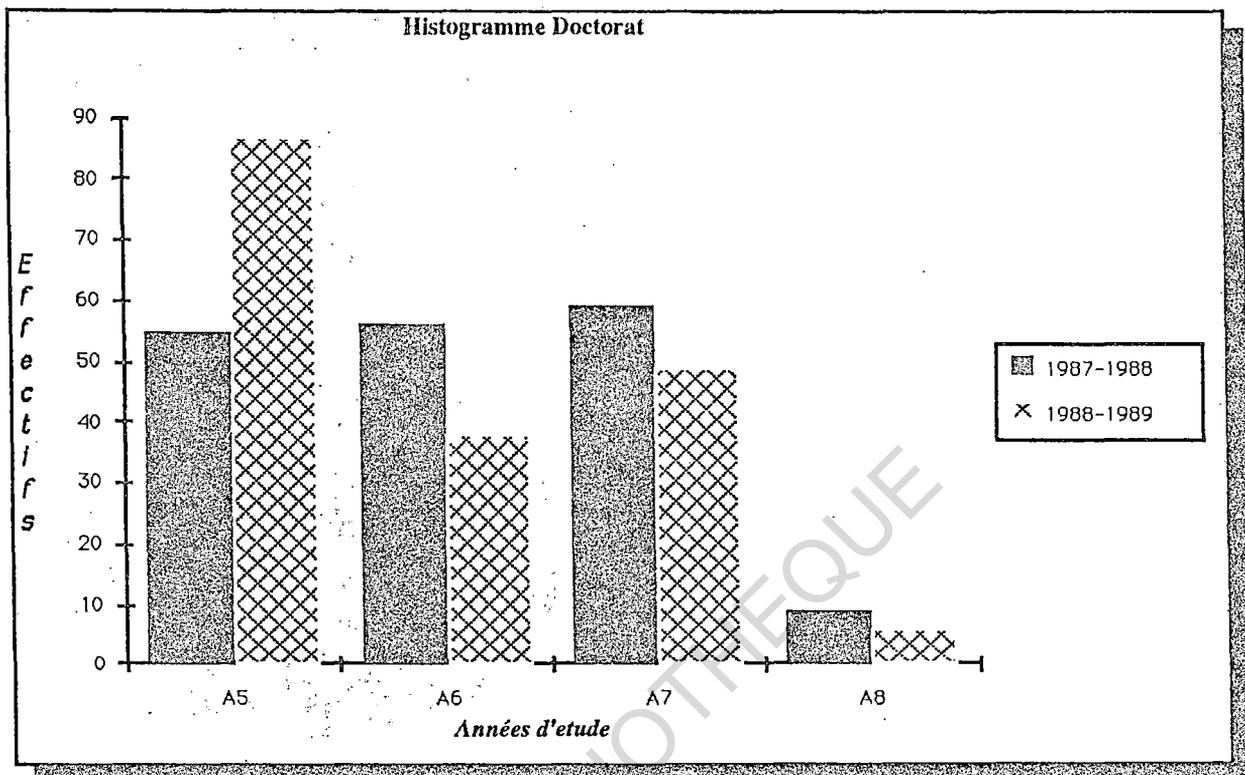
1.2.3.1 Tableau général

Année d'étude	1987-1988	1988-1989	Evolution
A1	1764	2107	16,28 %
A2	783	875	10,51 %
A3	734	657	-11,72 %
A4	154	149	-3,36 %
A5	55	87	36,78 %
A6	56	38	-47,37 %
A7	59	49	-20,41 %
A8	9	6	-50,00 %
Total	3614	3968	8,92 %

#Graph

#Graph





CODE SRA - BIBLIOTHÈQUE

2.3.4.2 Sections

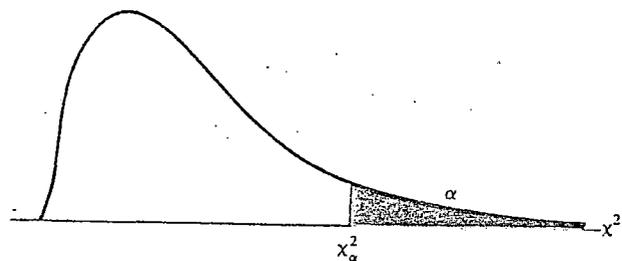
2.3.4.2.1 Tableau 87

Sections	Filles	Garçons	%	TOTAL
HG	76	498	13	574
BIF	53	56	49	109
LMF	339	470	42	809
PH	60	379	14	439
LMA	315	398	44	713
ALLE	81	126	39	207
ESPA	81	128	39	209
BIA	7	24	23	31
BIL	54	119	31	173
GEO	10	81	11	91
HIST	23	16	17	139
SOCI	4	16	20	20
LNA	7	35	17	42
LING	4	15	21	19
TOTAL	1114	2461	31	3575

2.3.4.2.2. Tableau 88

Sections	Filles	Garçons	%	TOTAL
HG	99	571	15	670
BIF	42	60	41	102
LMF	400	517	44	917
PH	69	437	14	506
LMA	369	436	46	805
ALLE	100	139	42	239
ESPA	100	149	40	249
BIA	11	26	30	37
BIL	55	76	42	131
GEO	10	71	12	81
HIST	24	103	19	127
SOCI	7	35	17	42
LNA	4	22	15	26
LING	6	10	38	16
TOTAL	1296	2652	33	3948

TABLE F Chi-Square Distribution



The following table provides the values of χ^2_α that correspond to a given upper-tail area α and a specified number of degrees of freedom.

Degrees of Freedom	Upper-Tail Area α						
	.99	.98	.95	.90	.80	.70	.50
1	.0157	.0368	.00393	.0158	.0642	.148	.455
2	.0201	.0404	.103	.211	.446	.713	1.386
3	.115	.185	.352	.584	1.005	1.424	2.366
4	.297	.429	.711	1.064	1.649	2.195	3.357
5	.554	.752	1.145	1.610	2.343	3.000	4.351
6	.872	1.134	1.635	2.204	3.070	3.828	5.348
7	1.239	1.564	2.167	2.833	3.822	4.671	6.346
8	1.646	2.032	2.733	3.490	4.594	5.527	7.344
9	2.088	2.532	3.325	4.168	5.380	6.393	8.343
10	2.558	3.059	3.940	4.865	6.179	7.267	9.342
11	3.053	3.609	4.575	5.578	6.989	8.148	10.341
12	3.571	4.178	5.226	6.304	7.807	9.034	11.340
13	4.107	4.765	5.892	7.042	8.634	9.926	12.340
14	4.660	5.368	6.571	7.790	9.467	10.821	13.339
15	5.229	5.985	7.261	8.547	10.307	11.721	14.339
16	5.812	6.614	7.962	9.312	11.152	12.624	15.338
17	6.408	7.255	8.672	10.085	12.002	13.531	16.338
18	7.015	7.906	9.390	10.865	12.857	14.440	17.338
19	7.633	8.567	10.117	11.651	13.716	15.352	18.338
20	8.260	9.237	10.851	12.443	14.578	16.266	19.337
21	8.897	9.915	11.591	13.240	15.445	17.182	20.337
22	9.542	10.600	12.338	14.041	16.314	18.101	21.337
23	10.196	11.293	13.091	14.848	17.187	19.021	22.337
24	10.856	11.992	13.848	15.659	18.062	19.943	23.337
25	11.524	12.697	14.611	16.473	18.940	20.867	24.337
26	12.198	13.409	15.379	17.292	19.820	21.792	25.336
27	12.879	14.125	16.151	18.114	20.703	22.719	26.336
28	13.565	14.847	16.928	18.939	21.588	23.647	27.336
29	14.256	15.574	17.708	19.768	22.475	24.577	28.336
30	14.953	16.306	18.493	20.599	23.364	25.508	29.336

TABLE F (continued)

Degrees of Freedom	Upper-Tail Area α						
	.30	.20	.10	.05	.02	.01	.001
1	1.074	1.642	2.706	3.841	5.412	6.635	10.827
2	2.408	3.219	4.605	5.991	7.824	9.210	13.815
3	3.665	4.642	6.251	7.815	9.837	11.345	16.268
4	4.878	5.989	7.779	9.488	11.668	13.277	18.465
5	6.064	7.289	9.236	11.070	13.388	15.086	20.517
6	7.231	8.558	10.645	12.592	15.033	16.812	22.457
7	8.383	9.803	12.017	14.067	16.622	18.475	24.322
8	9.524	11.030	13.362	15.507	18.168	20.090	26.125
9	10.656	12.242	14.684	16.919	19.679	21.666	27.877
10	11.781	13.442	15.987	18.307	21.161	23.209	29.588
11	12.899	14.631	17.275	19.675	22.618	24.725	31.264
12	14.011	15.812	18.549	21.026	24.054	26.217	32.909
13	15.119	16.985	19.812	22.362	25.472	27.688	34.528
14	16.222	18.151	21.064	23.685	26.873	29.141	36.123
15	17.322	19.311	22.307	24.996	28.259	30.578	37.697
16	18.418	20.465	23.542	26.296	29.633	32.000	39.252
17	19.511	21.615	24.769	27.587	30.995	33.409	40.790
18	20.601	22.760	25.989	28.869	32.346	34.805	42.312
19	21.689	23.900	27.204	30.144	33.687	36.191	43.820
20	22.775	25.038	28.412	31.410	35.020	37.566	45.315
21	23.858	26.171	29.615	32.671	36.343	38.932	46.797
22	24.939	27.301	30.813	33.924	37.659	40.289	48.268
23	26.018	28.429	32.007	35.172	38.968	41.638	49.728
24	27.096	29.553	33.196	36.415	40.270	42.980	51.179
25	28.172	30.675	34.382	37.652	41.566	44.314	52.620
26	29.246	31.795	35.563	38.885	42.856	45.642	54.052
27	30.319	32.912	36.741	40.113	44.140	46.963	55.476
28	31.391	34.027	37.916	41.337	45.419	48.278	56.893
29	32.461	35.139	39.087	42.557	46.693	49.588	58.302
30	33.530	36.250	40.256	43.773	47.962	50.892	59.703

BIBLIOGRAPHIE

- Albou, P., Les questionnaires psychologiques, Paris, PUF, 1973
- Bardin, L., L'analyse de contenu, Paris, PUF, 4ème éd., 1986
- Castellan, Y., Initiation à la psychologie sociale, Paris, Armand Colin, col U. 7ème éd. 1984
- Codol, J.P., Note terminologique sur l'emploi de quelques expressions concernant les activités et processus cognitifs en psychologie sociale, in Bulletin de Psychologie n° 23 1969
- Deaux, K., Emswiller, T., "Explanations of successful on sex-linked tasks : what is skill for the male is luck for the female" in Journal of personality and social Psychology, 1974 80-85
- Doise, W., Deschamps, J.C., Mugny, G., Psychologie sociale expérimentale, Paris, Armand Colin col. U 1983
- Ehrlich, M., Vinsonneau, G., "Représentations différentielles des sexes. Attributions et prise de rôles dans les équipes de travail", in Bulletin de Psychologie, n° 387 tome XLI 1988
- Fauconnet, P., La responsabilité, Paris, Alcan, 1928
- Festinger, L., Katz, D., Les méthodes de recherche dans les sciences sociales, Paris, PUF, 1974 T1 et T2
- Gilly, M., Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations, Paris, PUF, 1980
- Grawitz, M., Méthodes des sciences sociales, Paris, Dalloz, 1972
- Guillaume, P., La psychologie de la forme, Paris, Champ Flammarion, 1979
- Heider, F., "Social perception and phenomenal causality" in Psychological review, n° 51 358-384 1944
- Heider, F., The psychology of interpersonal relations, New York, Wiley and sons, 1958
- Hilgard, E.R., Atkinson, R.C., Atkinson, R.L., Introduction to psychology, USA 6th edition 1975
- Jones, E.E., Davis, K.E. "From acts to dispositions : the attribution process in person perception", in L. Berkowitz, Advances in experimental social psychology, New York, Academic press, vol 2, 1965
- Kelley, H.H., "Attribution theory in social psychology", in L. Levine, Nebraska symposium on motivation, Lincoln, University of Nebraska press, n° 15, 192-238 1967
- Kientz, V. "Valorisation de soi ou différenciation sociale" in Bulletin de Psychologie, n° 387 Tome XLI 1988

- Lalande, A., Vocabulaire technique et critique de la philosophie, Paris, PUF, 1976
- Levy, A., Psychologie sociale : textes fondamentaux anglais et américains, Paris, Dunod, (1ere édition 1965) Vol.1, 1986
- Loiseau, L., "La représentation de soi et de l'autre dans les relations de formation", in Bulletin de Psychologie n° 384 tome XLI 1988
- Maisonneuve, J., Introduction à la psychosociologie, Paris, PUF 5è édition 1988
- Mialaret, G., Les sciences de l'éducation, Paris PUF Que sais-je 4ème édition 1988
- Morrison, A., Intyre, Mc. D., Profession : enseignant, Paris, Armand colin, col U, 1975
- Moscovici, S., Essai sur l'histoire humaine de la nature, Paris, Flammarion. 1968
- Moscovici, S.,(sous la direction) : Introduction à la psychologie sociale, vol 1 Paris, Larousse, 1972
- Moscovici, S.,(sous la direction) : Psychologie sociale, Paris, PUF, 1984
- Ndongko, M : Th, Amin, E.M., Student's evaluation of instruction and their relationship to students' academic achievement : a case study of the Faculty of Letters and Social Sciences, University of Yaounde, 1986
- Piaget, J., Le jugement moral chez l'enfant, Paris, PUF, 1932
- Piéron, H., Vocabulaire de la psychologie, Paris, PUF, 1979
- Reuchlin, M., Les méthodes en psychologie, Paris, PUF, Q.S.J., 7è édition, 1986
- Rocher, G Introduction à la sociologie générale l'organisation sociale, Paris, Points, 1972
- Rouquete, M.L., Guillelli, C., Méthodologie expérimentale des sciences humaines, Paris, Nathan 1979
- Snyder, M., Tanke, D.E, Berscheid, E., "Social perception and Interpersonal Behavior : on the self-fulfilling nature of social stereotypes", in Journal of Personality and social psychology, vol 35, n° 9, 656-666 1977
- Thibaut, J.W, Riecken, H.W., "some determinants and consequences of the perception of social causality" in Journal of Personality vol 24 113-133, 195

