

IMPACT DE LA QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT SUR LES PERFORMANCES DES ETUDIANTS DE L'INSTITUT SUPERIEUR PEDAGOGIQUE DE BUKAVU

David MALALA NTAMBUE¹ and Gratien MOKONZI BAMBANOTA²

¹Chef de Travaux, Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu, RD Congo

²Professeur Ordinaire, Université de Kisangani, RD Congo

Copyright © 2018 ISSR Journals. This is an open access article distributed under the *Creative Commons Attribution License*, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

ABSTRACT: The quality of higher and university education is currently, in DR Congo and in several countries of the world, a theme addressed in the various educational policies. Due to the attention given to this question by practitioners of education and other partners who are interested in examining and evaluating the efficiency of higher and university education, we have evaluated the impact of the organization and the planning, the delivery, and the evaluation of teaching inputs on the learners' performances by using a pre-experimental approach.

To this end, we used the multiple regression on the results of 2022 students in ten learning form levels. We show here the possibility of predicting students' performance by globally appreciating the contribution of three dimensions (planning and organization, delivery, and evaluation of learning inputs) in the total variation in the students' performance.

The results obtained for the different level forms show that the multiple regression coefficients found are not significant, since the associated probabilities are ≥ 0.01 . Thus, planning and organization, delivery and evaluation are not good predictors of students' performance regardless of the learners' promotion. Their contribution to improving students' performance is minimal.

KEYWORDS: Assessment, quality of teaching, dimensions of teaching, performance, regression, performance, learning input.

RÉSUMÉ: La qualité de l'enseignement supérieur et universitaire est actuellement en RD Congo et dans plusieurs pays du monde un thème abordé dans les différentes politiques éducatives. Du fait de l'attention accordée à cette question par ceux qui recherchent l'efficacité de l'enseignement supérieur et universitaire, nous avons évalué l'impact de l'organisation et la planification, de la prestation et de l'évaluation sur les performances des étudiants en recourant à une approche pré-expérimentale.

A cet effet, nous avons recouru à la régression multiple sur les résultats de 2022 étudiants répartis dans dix promotions. Nous montrons ici la possibilité de prédire les performances des étudiants en appréciant globalement la contribution de trois dimensions (la planification et l'organisation, la prestation et l'évaluation) dans la variation totale des performances des étudiants.

Les résultats obtenus pour les différentes promotions montrent que les coefficients de régression multiple trouvés sont non significatifs, car les probabilités associées sont $\geq 0,01$. Ainsi, la planification et l'organisation, la prestation et l'évaluation ne sont pas de bons prédicteurs des performances des étudiants quelle que soit la promotion. Leur contribution à l'amélioration des performances des étudiants est faible.

MOTS-CLEFS: Evaluation, qualité de l'enseignement, dimensions de l'enseignement, performance, régression, rendement, gain d'apprentissage.

1 INTRODUCTION

L'évaluation est reconnue actuellement comme un des points d'entrée privilégié de l'étude du processus d'enseignement-apprentissage. D'après [1], l'évaluation a pour objectif de guider la prise de décision ou l'établissement d'un jugement.

L'évaluation de l'enseignement est définie [2] comme un processus qui consiste à décrire, à recueillir et fournir des informations utiles pour pouvoir porter un jugement sur la quantité et la qualité du résultat observé.

Les institutions supérieures et universitaires sont encouragées à consolider leurs systèmes internes d'assurance qualité afin de rendre compte de la qualité de leurs formations et favoriser la comparaison et la reconnaissance des programmes. Les systèmes internes sont appelés à être évalués afin de juger de leur pertinence et de leur impact sur la qualité de la formation universitaire.

L'évaluation de l'enseignement par les étudiants est un des instruments de la démarche globale d'assurance qualité et figure en tant que telle dans les critères d'audit des systèmes qualité [3]. Cependant, cette évaluation n'est pas l'unique instrument, elle prend place dans un large éventail de mesures et de stratégies pour soutenir la qualité de l'enseignement.

Evaluer la qualité du système de formation dans les établissements de l'ESU en République Démocratique du Congo, revient à contrôler si les plans des cours élaborés par les enseignants renferment les principaux éléments définis dans le Vade-mecum du gestionnaire d'une institution d'enseignement supérieur et universitaire [4].

Le plan du cours doit expliquer brièvement les objectifs du cours, la structure, les contenus de l'enseignement, les méthodes qui seront exploitées pour transmettre les contenus sélectionnés, les ressources dont l'enseignant et les étudiants auront besoin, les travaux pratiques et les stratégies d'évaluation.

En entreprenant cette étude, nous évaluons la qualité du système de formation des étudiants par la mise en évidence des façons dont les enseignants des institutions supérieures et universitaires en général et ceux de l'Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu en particulier organisent le processus enseignement-apprentissage, prestent et évaluent les acquis des étudiants.

De l'avis de [5], la qualité de l'éducation dépend, de ce qui se passe dans la salle de classe. Les activités d'enseignements se résument dans la capacité de l'enseignant à conduire le groupe-classe, à sélectionner le contenu des matières et les différentes ressources en fonction du profil de l'étudiant à former.

La conduite de la classe est selon [6], l'ensemble des processus permettant d'organiser et de coordonner les efforts volontaires des apprenants pour atteindre les objectifs didactiques, institutionnels et éducatifs.

L'appréciation de la valeur du processus enseignement-apprentissage peut se faire suivant plusieurs modèles.

[7] décrit trois modèles : le modèle de [8], le modèle de diagnostic des impacts et enfin le modèle de l'approche qualité.

Le modèle de Kirkpatrick intègre quatre niveaux d'évaluation à savoir l'évaluation des réactions (satisfaction), des apprentissages (atteinte des objectifs), du transfert des apprentissages et enfin des retombées sur l'organisation.

Cependant, il est préférable de ne pas se limiter à ce niveau, car les réactions peuvent être très bonnes à l'endroit d'un apprentissage inadéquat [9]. De plus, le lien n'est pas toujours évident entre la satisfaction à l'égard d'une activité de formation et l'utilisation des apprentissages [10].

Concernant l'évaluation des retombées, il s'agit d'évaluer jusqu'à quel point la performance au travail des individus contribue à l'efficacité de l'organisation [11].

Le modèle de diagnostic des impacts a été développé en réaction au modèle précédemment exposé. [12] considèrent que le modèle de Kirkpatrick est limitatif car son application ne permet pas de comprendre pourquoi une formation s'avère efficace et comment elle pourrait être améliorée. Cette nouvelle approche d'évaluation met en relief quatre dimensions qui seraient des déterminants potentiels du succès d'un programme de formation à savoir le sentiment d'efficacité personnelle, le contrôle perçu, la motivation et le soutien perçu [12]; [13]; [14].

Pour chacune des activités d'enseignement d'un professeur, [15], montre que les spécialistes et les chercheurs en évaluation de l'enseignement [16]; [17]; [18] [19], [20]; [21], [22], [23], proposent de recueillir des informations relatives à quatre dimensions notamment l'organisation et la planification de l'enseignement, la prestation du professeur en situation d'enseignement, les apprentissages réalisés par les étudiants et la connaissance de la matière.

Dans le contexte d'une recherche de la qualité du système éducatif congolais, il nous a été utile d'évaluer par les étudiants l'efficacité du processus de formation à l'Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu au regard des performances réalisées par les étudiants.

Le problème qui nous préoccupe dans cette étude est celui de la qualité du processus enseignement et son effet sur l'acquisition des performances des étudiants. Ainsi, nous proposons de répondre à la question suivante : « Quels sont les effets de la qualité de l'enseignement sur les performances des étudiants de l'ISP/Bukavu ? ».

Cette étude s'inscrit dans le cadre de l'analyse de l'efficacité du processus d'enseignement à l'Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu. Elle se situe dans une approche pré-expérimentale.

L'objectif poursuivi dans cette recherche est de déterminer les effets de l'enseignement sur les performances des étudiants.

Cette recherche est orientée par l'hypothèse suivante : étant donné que les enseignants organisent, planifient, prestent et évaluent leurs enseignements, l'enseignement dispensé à l'ISP/Bukavu aurait un impact et effet positif sur les performances des étudiants.

Cette étude revêt un intérêt particulier parce qu'elle s'inscrit dans le contexte des recherches visant à évaluer, améliorer et valoriser l'enseignement supérieur et universitaire. Elle s'insère donc dans le cadre global de l'efficacité de l'enseignement dont la problématique se résume sur la question quelles sont les effets de l'organisation et la planification, la prestation et l'évaluation sur les performances des étudiants?

2 DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES

2.1 POPULATION D'ÉTUDE

La population est l'ensemble de tous les individus qui ont des caractéristiques en relation avec les objectifs de l'étude [24].

Dans cette recherche, la population d'étude est constituée des étudiants du cycle de graduat de toutes les trois sections de l'Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu au cours de l'année académique 2015-2016. Cette population est présentée dans le tableau 2.1. repris ci-dessous :

Tableau 1. Effectifs des étudiants de l'ISP/Bukavu en 2015-2016

Promotions Département	G1		G2		G3		TOTAL /SEXE		
	G	F	G	F	G	F	G	F	TOT
ACA	146	44	105	22	77	16	328	82	410
FLA	80	22	27	11	24	3	131	36	167
HSS	42	4	14	2	15	1	71	7	78
HAT	95	47	55	31	33	19	183	97	280
BIO-CH	32	15	25	7	26	4	83	26	109
CH-PH	28	4	11	0	9	1	48	5	53
GéoGE	39	2	14	2	11	0	64	4	68
MATH- Ph	37	8	34	2	17	2	88	12	100
Physique- Techn	10	0	15	0	5	0	30	0	30
IG	312	195	158	109	137	68	607	372	979
SCA	173	128	118	92	67	46	358	266	624
TOTAL	994	469	576	278	421	160	1991	907	2898
TOTAL GENERAL	1463		854		581		2898		

Source : Rapports du service de scolarité l'ISP/Bukavu pour l'année 2015-2016.

Légende : ACA : Anglais- culture africaine ; FLA : Français- langues africaines ; HSS : Histoire sciences sociales ; HAT : Hôtellerie, accueil et tourisme ; BCH : Biologie- Chimie ; CPH : Chimie- Physique ; GéoGE : Géographie et gestion de l'environnement ; MPH : Mathématique- physique ; Physique-Techno : Physique- technologie ; IG : Informatique de gestion ; SCA : Sciences commerciales et administratives.

De ce tableau, Il ressort que notre population d'étude est de 2898 étudiants dont 1463, soit 50,48 %, en première année de graduat, 854, soit 29,45 % en deuxième année et 581, soit, 20 % en troisième année de graduat.

Par département, les 2898 étudiants se répartissent comme suit : 410 étudiants en Anglais-culture africaine, 167 en Français-Langues africaines, 78 en Histoire sciences sociales, 280 en Hôtellerie, accueil et tourisme ; 109 en Biologie- Chimie,

53 en Chimie-Physique, 68 en Géographie et gestion de l'environnement, 100 en Mathématique- physique, 30 en Physique-technologie, 979 en Informatique de gestion et 624 en Sciences commerciales et administratives.

2.2 ECHANTILLON D'ÉTUDE

Dans cette recherche, notre intention était de travailler avec tous les étudiants de toutes les promotions du cycle de graduat de l'I.S.P/Bukavu, mais plusieurs contraintes ne nous ont pas permis de le faire. Pour certaines promotions, le pré-test n'était pas administré du fait que les enseignants titulaires des cours introduisaient leurs cours sans nous aviser. Ces promotions n'ont pas été sélectionnées dans l'échantillon.

Par ailleurs, le jour de l'administration de l'épreuve, nous constatons que certains étudiants de la promotion concernée n'étaient pas présents. Vu ces difficultés, nous avons décidé de considérer dans l'échantillon les étudiants de première, de deuxième et de troisième années de graduat disponibles au moment de notre enquête. Cet échantillon est réparti par section et par département de la manière ci-après :

Tableau 2. Echantillon d'étude réparti par Section et par Département

Sections Département	Lettres et Sciences Humaines					SCAI			Total général
	ACA	FLA	HSS	HAT	TOT	SCA	IG	TOT	
Promotions									
G1	-	102	46	142	290	301	507	808	1098
G2	127	-	-	-	127	210	267	477	604
G3	-	-	-	-	-	113	207	320	320
Total	127	102	46	142	417	624	981	1605	2022

Source : Rapports du service de scolarité l'ISP/Bukavu pour l'année 2015-2016

Légende: SCAI : Sciences Commerciales et Administratives et Informatique

Il ressort de ce tableau 2. que notre échantillon est constitué de 2022 étudiants dont 1098, soit 54 %, en première année, 604, soit 30 %, en deuxième année et 320, soit 16 %, en troisième année de graduat.

Par section, cet échantillon est constitué de 417 étudiants, soit 21 %, de la section lettres et sciences humaines et 1605 étudiants, soit 79 % des sciences commerciales et administratives et informatique.

Cependant, dans la récolte des données, n'ont été retenus que les étudiants ayant participé tant au pré-test qu'au post-test. A cet effet, notre échantillon a connu une mortalité de 96 sujets pour l'ensemble.

3 COLLECTE DES DONNÉES

Il existe trois types de techniques de collecte de données : les techniques documentaires (analyse de documents et de contenu), les techniques vivantes (les interviews, les tests, les questionnaires et les mesures des attitudes et des changements) et, enfin, les techniques de collectivités et de groupes (enquêtes de terrain, expérimentation sur le terrain ou en laboratoire et recherche-action) [25].

Dans cette recherche, pour évaluer l'impact de la qualité de l'enseignement sur les performances des étudiants, nous avons élaboré un questionnaire d'enquête portant sur les trois dimensions de l'enseignement: la planification et l'organisation des cours, la prestation et l'évaluation des apprentissages. Dans ce questionnaire 12 items portent sur la dimension planification et organisation des cours, 13 items sur la dimension prestation et 12 items sur celle de l'évaluation des apprentissages.

Pour évaluer les performances des étudiants à l'ISP/Bukavu, nous avons élaboré des épreuves que nous avons appliquées avant et après la prestation des enseignants. Ces épreuves ont été élaborées dans dix cours notamment l'informatique générale, la méthode d'analyse informatique, l'atelier de programmation, les techniques de commerce, les mathématiques financières, l'expertise comptable, la littérature africaine, l'éducation à la citoyenneté, la technologie hôtelière et la linguistique africaine.

4 RÉSULTATS

En vue de déterminer l'effet de la qualité de l'enseignement sur les performances des étudiants, nous avons recouru à la régression multiple. Nous montrons ici la possibilité de prédire les performances des étudiants en appréciant globalement la contribution de trois dimensions (la planification et l'organisation, la prestation et l'évaluation) dans la variation totale des performances des étudiants.

4.1 PREMIÈRE ANNÉE DE GRADUAT EN INFORMATIQUE

En G1 informatique, le coefficient de régression et le récapitulatif de modèle sont présentés dans les tableaux ci-dessous :

Tableau 3. Coefficient de régression de la qualité sur les performances en première année de graduat informatique

Variables	Coefficients non standardisés		Coefficients Standardisés	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
Pré-test	10.533	3.007		3.503	.001
Planification	.051	.065	.043	.785	.433
Prestation	-.016	.059	-.017	-.279	.780
Evaluation	-.133	.070	-.110	-1.899	.058

Il ressort de ce tableau que les probabilités (0.433 ; 0.780 et 0.058) associées aux coefficients Beta (.043 ; -.017 et -.110) sont supérieures au seuil de 0.01. Ceci montre que la planification, la prestation et l'évaluation ne sont pas de bons prédicteurs de la qualité de l'enseignement en première année de graduat en informatique.

Tableau 4. Récapitulatif du modèle de régression des performances des étudiants en G1 informatique au pré-test sur les trois dimensions

R	R-deux	R-deux Ajusté	Erreur Stand. de l'estimation	Variation de R-deux	Changement dans les Statistiques			
					Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F
,108 ^a	,012	,005	2,99470	,012	1,661	3	426	,175

Au regard des résultats contenus dans ce tableau 4., les trois dimensions explique 1.2.% de la variance totale des performances des étudiants de première année de graduat en informatique au pré-test.

4.2 DEUXIÈME ANNÉE DE GRADUAT EN INFORMATIQUE

La régression des performances en deuxième année de graduat informatique sur l'ensemble des dimensions considérées a conduit aux résultats présentés dans le tableau 5. ci-dessous.

Tableau 5. Coefficient de régression des performances des étudiants au pré-test sur les trois dimensions

Variables	Coefficients non standardisés		Coefficients Standardisés	t	Sig.
	B	Erreur Std.	Beta		
Pré-test	1.117	3.837		.291	.771
Total planification	-.097	.079	-.086	-1.225	.222
Total prestation	.023	.067	.025	.350	.727
Total Evaluation	.181	.092	.134	1.967	.050

La lecture des résultats contenus dans ce tableau montre que les probabilités (0.222 ; 0.727 et 0.050) associées aux coefficients Beta (-0.086 ; .025 et .134) sont supérieures au seuil de 0.01. Ceci montre que la planification, la prestation et l'évaluation ne sont pas de bons prédicteurs de la qualité de l'enseignement en deuxième année de graduat en informatique au pré-test.

Tableau 6. Récapitulatif du modèle de régression des performances en G2 informatique sur les trois dimensions

R	R-deux	R-deux Ajusté	Erreur Stand. de l'estimation	Variation de R-deux	Changement dans les Statistiques			
					Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F
.135 ^a	.018	.007	2.913	.018	1.657	3	269	.177

Partant des résultats contenus de ce tableau 6, nous constatons les trois dimensions expliquent 1.8.% de la variance totale des performances des étudiants de première année de graduat en informatique au prétest.

4.3 TROISIÈME ANNÉE DE GRADUAT EN INFORMATIQUE

Dans cette promotion, l'analyse de régression multiple a conduit aux résultats présentés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 7. Coefficient de régression multiple des performances en troisième année de graduat informatique au pré-test sur les trois dimensions

Variables	Coefficients non standardisés		Coefficients Standardisés	t	Sig.
	B	Erreur Std.			
Pré-test	3.223	1.781		1.810	.072
Total planification	-.008	.039	-.019	-.207	.836
Total prestation	-.055	.048	-.103	-1.130	.260
Total Evaluation	.054	.032	.137	1.698	.091

Comme le montre les résultats du tableau 5.89, les probabilités (0.836 ; 0.260 ; .091) associées aux coefficients Beta (-.019 ; -.103 et .137) sont supérieures au seuil de 0.01. Ceci montre que la planification, la prestation et l'évaluation ne sont pas de bons prédicteurs de la qualité de l'enseignement en troisième année de graduat en informatique.

Tableau 8. Récapitulatif du modèle de régression des performances en troisième informatique graduat sur les trois dimensions

R	R-deux	R-deux Ajusté	Erreur Stand. de l'estimation	Variation de R-deux	Changement dans les Statistiques			
					Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F
.132 ^a	.017	.002	1.943	.017	1.168	3	199	.323

Par ailleurs, le résultat de ce tableau récapitulatif 8, montre que les trois dimensions expliquent 1,7.% de la variance totale des performances des étudiants de troisième année de graduat en informatique au prétest.

4.4 PREMIÈRE ANNÉE DE GRADUAT SCIENCES COMMERCIALES

La régression multiple des performances des étudiants de premier graduat sciences commerciales aux au pré-test a conduit aux analyses dont les résultats sont présentés dans le tableau 9.

Tableau 9. Coefficient de régression de la qualité sur les performances en G1 Sciences commerciales

Variables	Coefficients non standardisés		Coefficients Standardisés	t	Sig.
	B	Erreur Std.			
Pré-test	-3.383	3.905		-.866	.387
Total planification	.022	.082	.018	.266	.791
Total prestation	.017	.070	.016	.243	.808
Total évaluation	.174	.083	.130	2.092	.037

Les résultats contenus dans ce tableau montrent que les probabilités (0.791, 0.808 et 0.037) associées aux coefficients Beta (.018 ; .016 ; .130) sont supérieures au seuil de 0.01. Ces résultats montrent que la planification, la prestation et l'évaluation ne sont pas de bons prédicteurs de la qualité de l'enseignement en première année de graduat en sciences commerciales partant des résultats au pré-test.

Tableau 10. Récapitulatif du modèle de régression des performances en G1 sciences commerciales sur les trois dimensions de la qualité

R	R-deux	R-deux Ajusté	Erreur Stand. de l'estimation	Variation de R-deux	Changement dans les Statistiques			
					Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F
.144 ^a	.021	.011	3.007	.021	2.119	3	302	.098

La planification, la prestation et l'évaluation expliquent 2,1% de la variance totale des performances des étudiants de première année de graduat en sciences commerciales au prétest.

4.5 DEUXIÈME ANNÉE DE GRADUAT SCIENCES COMMERCIALES

Tableau 11. Coefficient de régression de la qualité sur les performances en G2 Sciences commerciales

Model	Coefficients non standardisés		Coefficients Standardisés Beta	t	Sig.
	B	Std. Error			
(Constant)	.354	4.514		.078	,938
Total planification	-.022	.088	-.020	-.253	,800
Total prestation	-.013	.078	-.013	-.169	,866
Total Evaluation	.163	.085	.138	1.932	.055

Partant des coefficients de régression contenus dans ce tableau, nous pouvons dire que la planification, la prestation et l'évaluation ne nous permettent de prédire les performances des étudiants à partir du pré-test. Les probabilités associées aux coefficients sont supérieures à 0,01. Le récapitulatif des modèles est présenté dans le tableau ci-dessous :

Tableau 12. Récapitulatif du modèle de régression de la qualité sur les performances en G2 sciences commerciales

R	R-deux	R-deux Ajusté	Erreur Stand. de l'estimation	Variation de R-deux	Changement dans les Statistiques			
					Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F
.134 ^a	.018	.004	2.946	.018	1.254	3	207	.291

A partir des résultats contenus de ce tableau 12, nous constatons les trois dimensions expliquent 1.8.% de la variance totale des performances des étudiants de deuxième année de graduat en sciences commerciales au pré-test.

4.6 TROISIÈME ANNÉE DE GRADUAT SCIENCES COMMERCIALES ADMINISTRATIVES

Dans cet auditoire, l'analyse de régression multiple nous donne les résultats contenus dans le tableau ci-dessous :

Tableau 13. Coefficient de régression de la qualité sur les performances en G3 Sciences commerciales

Variables	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients Beta	t	Sig.
	B	Std. Error			
Pré-test	4.169	4.439		.939	.350
Total planification	-.098	.073	-.138	-1.345	.181
Total prestation	.022	.066	.034	.329	.743
Total Evaluation	.039	.070	.053	.557	.578

La lecture des résultats contenus dans ce tableau montre que les probabilités (.181 ; .743 ; .578) associées aux coefficients B (-.138 ; .034 ; .053) sont supérieures au seuil de 0.01. Ceci dénote que la planification, la prestation et l'évaluation ne permettent de prédire les performances des étudiants en troisième année de graduat sciences commerciales au pré-test. Le récapitulatif du modèle se présente comme suit :

Tableau 14. Récapitulatif du modèle de régression des performances en G3 sciences commerciales au pré-test

R	R-deux	R-deux Ajusté	Erreur Stand. de l'estimation	Variation de R-deux	Changement dans les Statistiques			
					Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F
.135 ^a	.018	-.009	1.968	.018	.676	3	110	.569

Le coefficient de détermination présenté dans ce tableau montre que les trois dimensions expliquent 1.8.% de la variance totale des performances des étudiants de première année de graduat en informatique au prétest.

4.7 PREMIÈRE ANNÉE DE GRADUAT EN FRANÇAIS LANGUE AFRICAINE

Tableau 15. Coefficient de régression des performances en G1 français sur les trois dimensions au pré-test

Variables	Coefficients non standardisés		Coefficients Standardisés	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
Pré-test	-6.317	6.106		-1.034	.303
Total planification	-.115	.136	-.097	-.849	.398
Total prestation	.164	.122	.168	1.345	.182
Total Evaluation	.223	.146	.174	1.524	.131

Les probabilités (0.398, 0.182, et 0.131) associées aux coefficients de régression Bêta (-.097 ; .168 et .174) contenues dans le présent tableau sont supérieures au seuil de 0.01. Ces coefficients montrent que la planification, la prestation et l'évaluation ne permettent de prédire les performances des étudiants en premier graduat français langue africaine à partir du pré-test. Ci-après est le récapitulatif des modèles qui se présente comme suit :

Tableau 16. Récapitulatif du modèle de régression des performances en français langue africaine sur les trois dimensions au pré-test

R	R-deux	R-deux Ajusté	Erreur Stand. de l'estimation	Variation de R-deux	Changement dans les Statistiques			
					Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F
.262 ^a	.069	.041	2.977	.069	2.489	3	101	.065

Ces résultats contenus dans ce tableau 16, montrent que les trois dimensions expliquent 6.9 % de la variance totale des performances des étudiants de première année de graduat en français langue africaine au prétest.

4.8 PREMIÈRE ANNÉE DE GRADUAT EN HISTOIRE SCIENCES SOCIALES

Tableau 17. Coefficient de régression de la qualité sur les performances e G1 histoire sciences sociales

Variables	Coefficients non standardisés		Coefficients Standardisés	t	Sig.
	B	Erreur Std.	Beta		
Pré-test	13.992	12,866		1,088	.283
Total planification	-.406	,246	-.313	-1.648	.107
Total prestation	.171	,170	.149	1.007	.320
Total Evaluation	.041	,223	.035	.185	.854

Les coefficients de régression contenus dans ce tableau montrent que la planification, la prestation et l'évaluation ne sont pas de bons prédicteurs de la qualité de l'enseignement en première année de graduat en histoire. Les probabilités (0.107, 0.320 et 0.854) associées à ces coefficients Beta (-.313 ; .149 et .035) sont supérieures au seuil de 0,01. Voici le récapitulatif des modèles :

Tableau 18. Récapitulatif du modèle de régression des performances en G1 histoire sciences sociales au prétest sur les trois dimensions

R	R-deux	R-deux Ajusté	Erreur Stand. de l'estimation	Changement dans les Statistiques				
				Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F
.351 ^a	.123	.060	2.96272	.123	1.964	3	42	.134

Le tableau 18, nous indique les trois dimensions expliquent 12.3 % de la variance totale des performances des étudiants de première année de graduat en histoire au prétest.

4.9 PREMIÈRE ANNÉE DE GRADUAT EN HÔTELLERIE ACCUEIL ET TOURISME

Les résultats de l'analyse de régression dans cette promotion sont présentés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 19. Coefficient de régression de la qualité sur les performances en G1 Hôtellerie accueil et tourisme

Variables	Coefficients non standardisés		Coefficients Standardisés Beta	t	Sig.
	B	Std. Error			
Prétest	1.993	4.856		.410	.682
Total planification	.057	.147	.039	.391	.697
Total prestation	-.049	.145	-.037	-.337	.737
Total Evaluation	.127	.075	.157	1.683	.095

En lisant les résultats contenus dans ce tableau 4.101, nous constatons que les probabilités (.697, .737 et .095) associées aux coefficients Beta (-.039, -.037 et .157) sont supérieures au seuil de 0.01. Ces résultats montrent que la planification, la prestation et l'évaluation ne sont pas de bons prédicteurs des étudiants en première année de graduat en hôtellerie, accueil et tourisme.

Tableau 20. Récapitulatif du modèle de régression de la qualité sur les performances en G1 hôtellerie, accueil et tourisme

R	R-deux	R-deux Ajusté	Erreur Stand. de l'estimation	Changement dans les Statistiques				
				Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F
.152 ^a	.023	.002	3.082	.023	1.082	3	138	.359

Partant des résultats contenus de ce tableau 20, nous constatons les trois dimensions expliquent 2.3% de la variance totale des performances des étudiants de première année de graduat en hôtellerie, accueil et tourisme au prétest.

4.10 DEUXIÈME ANNÉE DE GRADUAT EN ANGLAIS CULTURE AFRICAINE

Dans cette promotion, les résultats obtenus sont des analyses sont présentés dans le Tableau 5.106 ci-dessous.

Tableau 21. Coefficient de régression de la qualité sur les performances en G2 Anglais

Variables	Coefficients non standardisés		Coefficients Standardisés Beta	t	Sig.
	B	Std. Error			
Pré-test	-9.119	5.576		-1.635	.105
Planification	.005	.114	.004	.046	.964
Prestation	.181	.109	.177	1.656	.100
Evaluation	.144	.130	.116	1.112	.268

Au regard des coefficients de régression contenus dans ce tableau, nous constatons qu'au pré-test, la planification, la prestation et l'évaluation ne permettent pas de prédire la performance des étudiants de deuxième année de graduat en anglais. Les probabilités associées aux coefficients de régression obtenus sont supérieures à 0,01.

Tableau 22. Récapitulatif du modèle de régression de la qualité sur les performances des étudiants en G2 Anglais

R	R-deux	R-deux Ajusté	Erreur Stand. de l'estimation	Variation de R-deux	Changement dans les Statistiques			
					Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F
.260 ^a	.068	.045	2.98574	.068	2.968	3	123	.035

Partant des résultats contenus de ce tableau 22, nous constatons les trois dimensions expliquent 6.8.% de la variance totale des performances des étudiants de deuxième année de graduat en Anglais au prétest. Avec une probabilité de .035 associée à la valeur de F, cette contribution n'est pas significative. Les trois dimensions ne contribuent pas significativement à la variance totale des performances des étudiants de G2 ACA.

En définitive, les résultats contenus dans les différents tableaux montrent que les coefficients de régression multiple trouvés sont non significatifs, car les probabilités associées sont tous ≥ 0.01 . Ainsi, comme pour la régression simple, la planification et l'organisation, la prestation et l'évaluation ne sont pas de bons prédicteurs des performances des étudiants quelle que soit la promotion, leur contribution à l'amélioration des performances des étudiants est non significative.

4.11 EFFET DE LA QUALITÉ SUR LES PERFORMANCES

L'effet de la qualité sur les performances des étudiants fait l'objet de l'analyse dans ce paragraphe. Pour dégager l'effet de l'apprentissage, nous avons comparé les moyennes réalisées avant la prestation à celles réalisées après la prestation pour déterminer le gain d'apprentissage. Nous avons considéré qu'il y a un effet positif d'apprentissage lorsque le gain relatif est supérieur à 30 ou 40%.

Tableau 23. Effet de la qualité

Promotion	Moyenne Prétest	Moyenne Post-test	Gain brut moyen	Gain relatif	Effet
G1 IG	5.96	7.82	1.86	13.24	Pas positif, mais d'équité
G2 IG	5.52	8.83	3.31	22.86	Pas positif, pas d'équité
G3 IG	2.55	10.00	7.45	42.69	Positif, pas d'équité
G1 SCA	5.64	6.82	1.18	8.22	Pas positif, pas d'équité
G2 SCA	5.54	7.21	1.67	11.54	Pas positif, pas d'équité
G3 SCA	2.56	11.29	8.73	50.05	Positif, pas d'équité
G1 FLA	5.66	10.43	4.77	33.26	Positif, pas d'équité
G1 HSS	5.73	10.89	5.16	36.16	Positif, pas d'équité
G1 HAT	6.24	10.61	4.37	31.76	Positif, pas d'équité
G2 ACA	5.58	10.88	5.30	36.75	Positif, pas d'équité

La lecture des résultats de ce tableau 23 montre que dans les promotions de G1 IG, G2 IG, G1 SCA, et G2 SCA les gains relatifs obtenus (1.86, 22.86, 8.22 et 11.54) sont inférieurs à 30 %. L'effet d'apprentissage n'est pas positif. Mais en première année de graduat informatique, bien que le gain relatif n'est pas positif, mais il est d'équité car la formation a permis de réduire la disparité qui existait entre les étudiants au prétest. Autrement dit, les écarts de compétences entre les étudiants se sont réduits et la formation a contribué à un grand partage des compétences dans cette promotion. Cependant, dans les autres promotions où les gains relatifs ne sont pas positifs et ne sont pas d'équité, la formation n'a pas permis de réduire la disparité qui existait entre les étudiants au prétest.

On observe aussi dans le même tableau que pour les promotions de G3 SCA, G1 FLA, G1 HSS ; G1 HTA et G2 ACA, les gains relatifs (50.05, 33.26, 36.16, 31.76 et 36.75) sont supérieurs à 30 %. Ces gains relatifs sont positifs, pas d'équité car la formation n'a pas permis de réduire la disparité qui existait entre les étudiants au prétest.

5 DISCUSSION

L'amélioration des comportements didactiques par les enseignants est une condition nécessaire de l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Certains auteurs [26] montrent que la qualité des pratiques pédagogiques semble être un facteur important à ne pas négliger, puisque selon [27], les actions de l'enseignant ne seraient par ailleurs pas « neutres » auprès des étudiants.

D'ailleurs, d'après [28], il est clairement établi que l'enseignant et ses comportements jouent un rôle fondamental sur l'étudiant. Pour [29] en revanche, les pratiques pédagogiques universitaires ont un impact réel sur les apprentissages des étudiants.

D'autres chercheurs anglo-saxons ont pu montrer, tout comme les québécois, que les habiletés pédagogiques des enseignants avaient un impact positif sur l'apprentissage des étudiants, leur réussite académique, leur intégration sociale et leur engagement à poursuivre des études [30].

La présente étude arrive aux mêmes résultats que ceux obtenus par les chercheurs anglo-saxons et québécois. L'organisation et la planification, la prestation et l'évaluation ont un impact positif sur les performances des étudiants, mais elles ne sont pas des bons prédicteurs des performances. Ces résultats impliquent que les performances des étudiants sont en grande partie déterminées par d'autres facteurs que les trois dimensions retenues dans cette étude.

Cette recherche présente des limites. Les étudiants ne devraient pas être les seuls juges de la qualité de l'enseignement universitaire, les pairs du professeur et les professeurs eux-mêmes constituent des sources qui permettent de recueillir en parallèle les informations sur la qualité de l'enseignement.

En outre, l'organisation et la planification, la prestation et l'évaluation ne constituent pas les seules dimensions permettant d'expliquer la qualité de l'enseignement d'un professeur, d'autres aspects comme la maîtrise de la matière et contexte environnemental n'ont pas été pris en compte dans cette étude.

Par ailleurs, les résultats de la recherche de [31], ont montré que plus de 80 % des professeurs interrogés indiquent que tous les professeurs, quels que soient leur statut et leurs rangs (chargé de cours ou permanent) devraient être évalués et tous les cours des 1^{er}, 2^{ème} et 3^{ème} cycles devraient aussi être évalués. Ce qui n'a pas été le cas dans cette recherche où la qualité est évaluée uniquement selon les points de vue des étudiants de dix promotions de six départements pour dix cours.

Nous n'avons pas la prétention de remettre en cause les résultats obtenus dans cette étude au regard de ces limites, néanmoins elles nous invitent à adopter une attitude exigée en sciences, celle de modestie.

6 CONCLUSION

Au regard de tous les résultats obtenus dans les différentes promotions, nous avons constaté que les coefficients de régression multiple trouvés sont non significatifs. Les probabilités associées sont $\geq 0,01$. De ce fait, la planification et l'organisation, la prestation et l'évaluation ne sont pas de bons prédicteurs des performances des étudiants quelle que soit la promotion. La contribution ou bien l'impact de ces trois dimensions à l'amélioration des performances des étudiants est minime. Ainsi, les performances des étudiants des étudiants de l'ISP/Bukavu sont moins déterminées par les trois dimensions retenues dans cette recherche que par d'autres facteurs.

Quant à l'effet d'apprentissage, les gains relatifs trouvés dans certaines promotions sont inférieurs à 30 %. Ils ne sont pas positifs et ne sont pas d'équité. Dans d'autres promotions, les gains relatifs sont supérieurs à 30 %. Ces gains relatifs sont positifs, mais pas d'équité. Ainsi, dans l'ensemble, la formation n'a pas permis de réduire la disparité qui existait entre les étudiants au prétest quel que soit le gain.

RÉFÉRENCES

- [1] J.-M. De Ketele, Évaluation des systèmes de formation. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2014.
- [2] H. Gardner, *The development and education of the mind*, London, Routledge, 1992.
- [3] CUS (2006). *Conseil d'audit des systèmes qualité*. Strasbourg : AFAQ.
- [4] CPE. (2010). *Vade-mecum du gestionnaire d'une institution de l'enseignement supérieur et universitaire*. Kinshasa : Edition de la CPE.

- [5] Carron, G. & Ta Ngoc Châu.(1998). *La qualité de l'école primaire dans les contextes de développement différents*. Paris : UNESCO.
- [6] Bany,M.A et Johnson,L.V.(1974).*Conduite et animation de la classe*. Paris: Bordas.
- [7] Blouin, S. (2012). *L'évaluation de programmes de formation et l'efficacité organisationnelle Université de Sherbrooke*. Québec : CREPUQ.
- [8] Kirkpatrick, D.L. (1998). *Evaluating training programs : the four levels* (2nd edition). San Francisco: Berrrett-Koehler Publishers Inc.
- [9] Laflamme, R. (1999). *La formation en entreprise : nécessité ou contrainte*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- [10] Archambault.ca <https://www.archambault.ca/>
- [11] Petit, A. et al. (1993). *Gestion stratégique des ressources humaines*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur Ltée.
- [12] Haccoun, R., Jeanrie, R., C et Saks, A.M. (1997). Concepts et pratique contemporaines en évaluation de la formation : vers un modèle de diagnostic des impacts. *Gestion*, 22, p.108-113.
- [13] Kraiger, K.,Ford, J.K. & Salas, E. (1993). Application of cognitive skill-based and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of applied psychology*,78(2),311-328.
- [14] Tannenbaum,SI et Yukl, G.(1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of psychology*, 43,399-441.
- [15] H. Bernard, *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur*, Bruxelles, De Boeck sa. 2011.
- [16] K. O. Jr. Doyle, *Evaluating teaching*. Toronto, Lexington Books, D.C. Heath and Company, 1983.
- [17] H.W.Marsh, Students' evaluations of university teaching: Research finding methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11(3),pp. 255-388, 1987.
- [18] H.W.Marsh, Students' evaluations of university teaching: A multinational perspective. Dans Perry et Smart (dir.), *the scholarship of teaching and learning in higher education. An Evidence-Based Perspective*,New York, NY: Springer, pp. 319-394, 2007b.
- [19] K. A. Feldman, Effective college teaching from the students' and faculty's view: matched or mismatched priorities? *Research in Higher Education*,28(4),pp.291-344, 1988.
- [20] K. A. Feldman, The Association between student ratings of specific instructional dimensions and student achievement: refining and extending the synthesis of data from multisection validity studies. *Research in Higher Education*, 30(6), pp. 583-645, 1989.
- [21] J. A. Centra, *Reflexive faculty evaluation. Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.
- [22] P. Seldin, et coll., *Changing practices in evaluation teaching. A practical guide to improved faculty performance and promotion/tenure decisions*. Bolton, MA, Anker publishing, 1999.
- [23] P. Seldin, et coll., *Evaluating Faculty performance. A practical guide to assessing teaching, research, and service*. Bolton, MA, Anker publishing, 2006.
- [24] F. Depelteau, *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. Bruxelles, De Boeck Université, 2003.
- [25] M.Grawitz, *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 1990.
- [26] A. Duguet et S. Morlaix, «Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité ? », *Questions Vives* [En ligne], Vol.6 n°18 | 2012, mis en ligne le 15 octobre 2013, consulté le 25 avril 2017. URL : <http://questionsvives.revues.org/1178>. DOI : 10.4000/questionsvives, 1178, 2012
- [27] E. Annot, et M-F. Fave-Bonnet, *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur - Enseigner, apprendre, évaluer*, Paris, L'Harmattan, 2004.
- [28] B. Galinon-Méléneç, L'enseignant chercheur au sein d'une situation complexe et contingente. In J. Donnay et M. Romainville (Dir.) : *Enseigner à l'Université : un métier qui s'apprend ?* pp.11-31,. Bruxelles, De Boeck Université, 1996.
- [29] C. Michaut, (Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche. In M, 2012.
- [30] J. M Braxton, N. J Bray & J. B. Berger, Faculty Teaching Skills and their Influence on the College Student Departure Process. *Journal of College Student Development*, 41(2), pp.215-227, 2000.
- [31] H. Bernard, N. Postiaux, A. Salcin, Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI, 3, pp. 625-650, 2000.