

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

.....
*FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION*

.....
CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE
EN SCIENCES HUMAINES, SOCIALES
ET ÉDUCATIVES

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

.....
FACULTÉ DE SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

.....
DÉPARTEMENT DE CURRICULA ET
ÉVALUATION



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

.....
THE FACULTY OF EDUCATION

.....
POST GRADUATE SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

.....
DOCTORAL RESEARCH UNIT FOR
EDUCATIONAL SCIENCES AND
EDUCATIVE ENGINEERING

.....
FACULTY OF EDUCATION

.....
DEPARTMENT OF CURRICULUM
AND EVALUATION

Implication des conseillers d'orientation et risque de décrochage universitaire des étudiants de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Yaoundé I

Mémoire présenté et soutenu en vue de l'obtention du diplôme de

Master en Management de l'éducation

Option : conception et évaluation des projets éducatifs

Par

NAMEKONG MONDJO Brenda

Licence en Sociologie de la population et du développement

Matricule : 21V3015

Sous la direction de :

MOUNGANDE Ibrahim ALILOULAY

Maître des conférences



SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
DÉDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
RÉSUMÉ.....	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION.....	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THÉORIQUE	4
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ÉTUDE.....	5
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE.....	5
1.2. FORMULATION ET POSITIONNEMENT DU PROBLÈME	11
1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE	14
1.4. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	15
1.5. OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	16
1.6. INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE	16
1.7. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE.....	18
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE	30
2.1. LES ÉCRITS SUR LE RISQUE DE DÉCROCHAGE DES ÉTUDES SUPÉRIEURES..	30
2.2. L'IMPLICATION, UNE CONCEPTUALISATION ORGANISATIONNELLE COMPLEXE.....	45
2.3. TRAVAUX SUR L'ORIENTATION EN CONTEXTE CAMEROUNAIS.....	54
2.3.2. LA SITUATION DE L'ORIENTATION AU CAMEROUN	56
CHAPITRE 3 : THÉORIES EXPLICATIVES	60
3.1. LA THÉORIE X ET LA THÉORIE Y DE MAC GRÉGOR (1969)	60
3.2. THÉORIE DE L'AUTODÉTERMINATION DE DECI ET RYAN (2000)	65
3.3 THÉORIE DE L'ANALYSE STRATÉGIQUE DE CROZIER ET FRIEDBERG (1977). 71	
CHAPITRE 4 : PRÉPARATION ET ORGANISATION DE L'ENQUÊTE	80
4.1. TYPE DE RECHERCHE	80
4.2. POPULATION DE L'ETUDE	81
4.3. TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON.....	82
4.4. PRESENTATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNEES ET JUSTIFICATION.....	84
4.5. METHODE D'ANALYSE DES DONNEES.....	88
4.6. LES VARIABLES, LEURS MODALITES ET INDICATEURS	89
CHAPITRE 5 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	94
5.1. PRESENTATION DES RESULTATS DES REPONDANTS.....	94
5.2. ANALYSE INFERENTIELLE	105
CHAPITRE 6 : INTERPRETATIONS ET DISCUSSIONS DES RESULTATS.....	112
6.1. HYPOTHÈSE DE RECHERCHE SECONDAIRE 1	112
6.2. HYPOTHÈSE DE RECHERCHE SECONDAIRE 2	114
6.3. HYPOTHÈSE DE RECHERCHE SECONDAIRE 3	116
CONCEPTION D'UN PROJET EDUCATIF : PROJET D'ACCOMPAGNEMENT ET DE SOUTIEN AUPRÈS DES ÉTUDIANTS QUI CONCILIENT ÉTUDES ET ACTIVITÉ RÉMUNÉRÉE.....	120
BIBLIOGRAPHIE	134
ANNEXE	151
TABLE DE MATIERE.....	157

DÉDICACE

A MON PAPA

MONDJO OUAMBO Jean DUPONT

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma profonde reconnaissance et gratitude au Professeur MOUNGANDE Ibrahim Alliloulay, notre directeur de mémoire pour nous avoir accepté sous sa direction et accompagné dans l'accomplissement de ce travail de recherche.

Nous remercions Mr le Doyen de notre faculté, le Chef de département Pr Daouda Maingari pour avoir facilité la poursuite de nos études

Je tiens également à remercier les enseignants de notre département. Mention spéciale aux Pr Chaffi, Ndjebakal, Dr Ndjombog et au Dr Biolo pour notre encadrement et accompagnement tout le long de notre cursus.

Un merci particulier à mes parents, Mondjo Jean Dupont et Ngandjou Namekong Florence pour leur soutien affectif et financier, leur motivation et sacrifices consentis tout le long de notre parcours académique.

A mes frères et sœurs Eyenga Patrick, Gouane Dorian, Djinsu Henrielle, Kenmogne Syntia et Meka Carrel merci pour vos encouragements et votre présence chaleureuse à mes côtés ainsi qu'à ma famille en particulier mes tantes Douanla Marie et Sonwa Lydie, à ma belle-sœur Gouane Irène et ma cousine Namekong Josiane pour le soutien indéfectible.

Un merci particulier à Ngoune Vidal pour son soutien affectif. Je remercie également mes précieux amis Tiomela Brunel, Tobe Aimé qui m'ont soutenu moralement et encouragé durant ces années.

Merci à mes camarades de promotion, wendja Jislaine et Tchopmou Orlaine pour nos échanges, soutiens et encouragements mutuels dans la rédaction de nos différents travaux.

Je souhaite aussi exprimer ma reconnaissance au Dr Suebang Roméo et Ndibi Brenton mes remerciements pour leurs orientations reçues dans la rédaction de ce mémoire.

À toutes ces personnes qui, d'une quelconque façon nous ont aidé durant ce travail, recevez ma profonde gratitude.

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

CO : Conseiller d'Orientation

FALSH : Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines

FSE : Faculté des Sciences de l'Éducation

GRH : Gestion des Ressources Humaines

INS : Institut National des Statistiques

LMD : Licence, Master, Doctorat

MINEFOP : Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle

MINESEC : Ministère des Enseignements Secondaires

MINESUP : Ministère de l'Enseignement Supérieur

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économique

SPSS: Statistics Package for Social Sciences

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

UY1 : Université de Yaoundé 1

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: population accessible du département de sociologie et des arts et archéologie.	82
Tableau 2: valeurs du coefficient de corrélation et leurs sens.....	89
Tableau 3: tableau synoptique de l'étude.....	92
Tableau 4: regroupement des enquêtés en fonction de leur genre	94
Tableau 5: répartition des participants en fonction de leur tranche d'âge.....	94
Tableau 6: regroupement des enquêtés en fonction de l'activité la plus pratiquée durant les études ..	95
Tableau 7: répartition des participants en fonction de leur niveau d'études	95
Tableau 8: répartition des participants afin de savoir si ont été aidés dans l'élaboration et la consolidation de leur projet professionnel.....	96
Tableau 9: répartition des participants afin de savoir s'ils sont régulièrement informés dans leurs facultés des exigences du marché du travail et une connaissance des différentes formations et professions porteuses dans leur espace géographique.....	96
Tableau 10: regroupement des participants afin de savoir si dans leur faculté, les débats sont organisés dans le but de leur informer sur les débouchés professionnels de leurs filières d'études	97
Tableau 11: répartition des enquêtés selon le fait qu'ils ont durant leur cursus académique effectué ou non un stage ou activité rémunérée	97
Tableau 12: regroupement des enquêtés afin de savoir si au sein de leur faculté, ils sont encouragés à mettre leurs acquis développés durant leurs stages ou activités rémunérées à la recherche d'emploi ..	98
Tableau 13: répartition des participants afin de savoir s'ils ont assisté à des formations organisées à la FALSH qui leur permettent de prendre conscience de leurs forces et faiblesses pour favoriser leur développement, une meilleure connaissance de soi, mais surtout pour leur épanouissement.....	98
Tableau 14: répartition des participants afin de savoir s'ils sont aidés ou non dans leur faculté durant les entretiens réguliers à développer des aptitudes leurs permettant de prendre des décisions judicieuses	99
Tableau 15: répartition des participants afin de savoir s'ils ont assisté à des débats organisés dans leur faculté leur permettant d'acquérir les comportements attendus d'un citoyen avec des normes et des valeurs	99
Tableau 16: répartition des participants afin de savoir s'ils sont sensibilisés ou non durant les causeries éducatives au sein de leur faculté et ont connaissance des risques et périls liés au risque d'abandonner les études avant l'obtention de leur diplôme de Licence	100
Tableau 17: répartition des participants afin de savoir s'ils sont souvent incités à développer et à adopter des comportements qui font d'eux un type de citoyen qu'un veut pour demain	100
Tableau 18 : répartition des participants selon le fait qu'ils ont été accompagnés dans le choix de leur filière d'étude	101
Tableau 19 : répartition des participants afin de savoir s'ils sont informés ou non au sein de leur faculté des filières connexes ou passerelles et débouchés académiques de leurs filières d'études	101
Tableau 20 : répartition des participants afin de savoir s'ils sont pris en charge et accompagnés dans leur faculté lorsqu'ils sont en situation d'échec académique et de difficultés liés aux méthodes et techniques d'apprentissage universitaires	102
Tableau 21 : regroupement des participants afin de savoir s'ils ont connaissance ou non de leur milieu universitaire	102
Tableau 22 : regroupement des participants afin de savoir s'ils se sentent souvent abandonnés à eux même dans leurs études et difficultés auxquelles ils font face dans leur faculté.....	103
Tableau 23 : regroupement des participants afin de savoir si ou cours de leurs études universitaires actuelles, ils ont déjà participé ou non à une activité rémunérée ou non.....	103

Tableau 24 : regroupement des participants afin de savoir si leurs études restent pour eux ou non une priorité.....	104
Tableau 25 : regroupement des participants afin de savoir si la pratique d'une activité rémunérée pendant leurs études universitaires est un frein ou non dans réussite universitaire.....	104
Tableau 26 : regroupement des participants afin de savoir si sans leur activité rémunérée, il serait difficile de continuer dans les études.....	105
Tableau 27 : regroupement des participants afin de savoir si c'est la pratique de leur activité rémunérée qui les maintient dans la poursuite de leurs études universitaires.	105
Tableau 28 : présentation du coefficient de corrélation entre la VI1 et VD	107
Tableau 29 : présentation du coefficient de corrélation entre la VI1 et VD	109
Tableau 30 : présentation du coefficient de corrélation entre la VI3 et VD	110
Tableau 31 : Chronogramme des activités	124
Tableau 32 : Répartition des tâches	125
Tableau 33 : Estimation du projet	126
Tableau 34 : Plan de financement	126
Tableau 35 : Cadre logique du projet	128

RÉSUMÉ

La mesure de la performance d'un système éducatif représente pour de nombreux pays une préoccupation majeure qui se traduit par la mesure de la réussite scolaire/académique définie par le nombre d'apprenants qui poursuivent leurs études et sont titulaires d'un diplôme à la fin de leur parcours scolaire/universitaire. Dans cette perspective, le présent mémoire décrit les facteurs associés à l'implication des conseillers d'orientation qui influencent le risque de décrochage universitaire des étudiants à la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaine de l'université de Yaoundé I. La question principale de cette recherche est la suivante : quels sont les facteurs associés à l'implication des conseillers d'orientation qui influencent le risque de décrochage universitaire des étudiants de la FALSH ? La recherche de la réponse à cette question nous a permis de formuler l'hypothèse générale selon laquelle : les facteurs professionnels, personnels et académiques associés à l'implication des conseillers d'orientation influencent le risque de décrochage universitaire des étudiants à la FALSH. Cette hypothèse a été vérifiée sur la base des données recueillies à l'aide d'un questionnaire auprès de 127 étudiants du cycle licence inscrits à la FALSH et qui persévèrent dans leurs études. Les résultats obtenus sont en faveur de toutes les hypothèses formulées dans ce travail, et donc l'hypothèse générale est confirmée. Il existe une corrélation significative et négative entre les facteurs professionnels, personnel, académiques associés à l'implication des conseillers d'orientation et le risque de décrochage universitaire. C'est dire que, la faible implication des conseillers d'orientation au plan professionnel, personnel et académique favorise le risque de décrochage universitaire des étudiants.

Mots clés : risque de décrochage universitaire, implication, facteurs professionnels, facteurs personnels, facteurs académiques, persévérance, Université de Yaoundé I.

ABSTRACT

In many countries, measuring the performance of an education system is a major concern. It translates into the evaluation of school/academic success, defined by the number of learners holding a degree or diploma at the end of their school/university studies. Against this background, this dissertation describes the factors related to guidance counselor commitment that influence the risk of students dropping out of university at the Faculty of Arts, Literature and Human Sciences of the University of Yaoundé I. The main research question is: What factors associated with guidance counselor commitment influence the risk of FALSH students dropping out of university? Seeking responses to this question enabled us formulating the general hypothesis that follows: Professional, personal and academic factors associated with guidance counselor implication influence the risk of FALSH students dropping out of university. Based on data collected through a survey of 127 undergraduate students enrolled at the FALSH currently completing their studies, the main hypothesis of this research was assessed. The results obtained are in line with all the hypotheses formulated in this study, and the general hypothesis is therefore confirmed. There is a significant and negative correlation between the professional, personal and academic factors associated with guidance counselor commitment and the risk of dropping out of university. In other words, the low professional, personal and academic commitment of guidance counsellors increases the risk of students dropping out of university, despite their perseverance in their studies.

Key words: risk of dropping out of university, commitment, professional factors, personal factors, academic factors, perseverance, University of Yaoundé I.

INTRODUCTION

Partant de l'importance accrue donnée à la question d'employabilité dans la sphère éducative, les sorties sans diplôme de l'université, étaient devenues depuis des décennies une préoccupation importante dans les réflexions en éducation des pays industrialisés et très récemment dans les pays en voie de développement. Elles avaient aussi fait objet d'intérêt des politiques publiques et universitaires. En raison du contexte social, économique et politique qui transparait, la question du décrochage des études dans les systèmes éducatifs semble se poser avec acuité (Janosz, 2000). D'après l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE, 2016), environ un tiers des jeunes qui commencent la formation universitaire en France n'en sort pas au bout de trois ans avec un niveau de diplôme au moins équivalent à une licence. L'étude du décrochage scolaire/universitaire en Afrique et au Cameroun en particulier constitue de nos jours un phénomène d'actualité. L'étude menée par Suebang et Maingari (2021) auprès des étudiants de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines (FALSH) de l'Université de Yaoundé 1 montre que près de 6403 des étudiants inscrits en première année de licence en 2015 ont arrêté les études avant leur diplomation en 2018.

Les conséquences perverses du décrochage scolaire/universitaire sont importantes et lourdes à la fois pour l'individu, l'université et pour la société. Sur le plan sociétal, le pays est exposé à la montée de l'insécurité, de futurs chômages, l'exclusion du marché du travail et l'augmentation des délinquances et violences. Au niveau universitaire, une perte de subventions financières allouées par l'Etat et ses partenaires, les énergies déployées par le corps professoral et les professionnels de l'université se sont évincés (Foudjio et Hamadou, 2021).

Le décrochage n'est pas conçu comme un évènement soudain et isolé mais comme une étape précédée de signes avant-coureurs d'intensités variables (Galand et Hospel, 2015) qui pourrait trouver son origine dès le plus jeune âge. Le décrochage scolaire/universitaire est alors un processus de désengagement qui résulte de l'accumulation des facteurs négatifs susceptibles l'arrêt des études avant la diplomation (Janosz, 2000). Devant l'ampleur du phénomène, la question du risque de décrochage scolaire/universitaire est un problème d'autant plus compliqué qu'il résulte d'interaction dynamique entre différents facteurs notamment personnels, d'apprentissages, interpersonnels, organisationnels et familiaux (Janosz et al., 2008 ; Sauvé et al., 2006 ; Beaupère et al., 2007, Blaya et al., 2011). Il reste difficile de réellement mesurer la gravité de cette réalité portant grandissante puisque le processus reste complexe puisque chaque parcours du décrocheur semble particulier (Janosz, 2000).

Une abondance de travaux se sont intéressés aux facteurs différenciant les élèves/étudiants qui abandonnent l'école/l'université avant l'obtention d'un diplôme de ceux qui persévèrent (Galand et Hospel, 2015 ; Rumberger, 2011). Vu la diversité des facteurs associés au risque de décrochage scolaire/universitaire, repérer ceux qui ont plus de poids constitue un redoutable défi tant ils opèrent de manière directe ou indirecte, de manière interdépendantes ou liés entre eux. Plutôt que de savoir si tel ou tel facteur distingue les étudiants à risque de décrochage des autres, la présente porte une attention particulière sur les publics concernés comme « à risque » (Fortin et al., 2004). La compréhension des facteurs de risque du processus de décrochage se fait sous une approche plus contextualisée desdits facteurs. Ainsi, il s'agit plus exactement de s'intéresser aux étudiants encore présents à l'université mais qui se trouvent en situation de risque de décrochage à raison de leur absentéisme répété, la conciliation étude et activité rémunérée (petit job, travail en plein temps).

Le décrochage scolaire/universitaire serait associé à la présence d'un travail salarié en parallèle des études qui détourne les jeunes de leur véritable occupation d'étudiant. Il serait alors une des causes du désengagement académique qui conduit l'apprenant en situation de risque de décrochage et pluriel à des départs de système éducatif universitaire sans obtenir de diplôme. Pour de nombreux chercheurs, le travail des étudiants a été considéré comme une source de distraction des études et un facteur de fragilisation sur le plan de la persévérance (Beaupère et al., 2007 ; Sauvé et al., 2006 ; Noumba, 2008 ; Suebang, 2021 ; Foudjio et Hamadou, 2021)

La vie des étudiants aux études est aujourd'hui marquée par une participation très forte au marché du travail. Parmi les étudiants « *travailleurs* », environ deux tiers ont des activités modérées (travaillent entre 1 et 19 heures par semaine) ; plus d'un quart ont des activités relativement importantes (entre 20 et 29 heures) et environs 10% ont des activités importantes (plus de 30 heures) d'après Kirmi et El Kalai (2021). Dans cette même logique, suivant l'enquête Bonin (2007), 71% des étudiants au premier cycle avait un emploi lors de leur première session à l'université en 2006 contre 58% une décennie plutôt. Cette étude montre en plus que, les étudiants du premier cycle travaillent en moyenne 25 heures par semaines. Parmi ces 71%, 59% travaillent 20 heures ou plus par semaine. Dans notre contexte, la conjoncture économique a facilité l'implication des étudiants dans l'exercice des activités génératrices de revenus sur différentes formes. Près de 49% sont impliqués dans des activités en cohérence avec leurs études, 38% dans des activités occasionnelles et 25% dans des activités sans lien avec les études.

Ces situations pourraient trouver leurs explications dans les systèmes éducatifs camerounais qui présentent des nombreux dysfonctionnements notamment pour ce qui est de l'orientation des études. Des manquements sont observés dans l'accompagnement des étudiants au cours de leurs cursus universitaires et ce parce qu'il entre en contact très peu avec les experts de l'orientation. Bomda (2009) fait observer que les conseillers d'orientation à dans les établissements sont plus tournés et éparpillés vers les activités/services administratives (fs) plutôt que les autres activités/services qui nécessitent encore plus leur participation et intervention.

Plusieurs travaux ont traité ces différents phénomènes mais ceux-ci ont été réalisés de manière indépendante et dans des contextes différents du nôtre. C'est pourquoi cette étude se révèle pertinente dans la réalité camerounaise. Notre objectif principal est de décrire les facteurs associés à l'implication des conseillers d'orientation qui influencent le risque de décrochage universitaire à la FALSH. Pour le faire, nous avons organisé le travail en deux parties subdivisées en six chapitres.

La première partie porte sur le cadre théorique et comporte trois (3) chapitres : le premier chapitre vise à décrire le contexte dans lequel cette étude a été menée. Dans le deuxième chapitre, nous faisons état de la littérature sur le sujet et de menons une lecture critique de celle-ci. Le troisième chapitre porte sur les théories en lien avec notre problème d'étude.

La deuxième partie renvoie au cadre méthodologique et opératoire et comporte 3 chapitres : dans le quatrième chapitre nous présentons la démarche méthodologie adoptée pour ce travail. Le cinquième et le sixième chapitre sont consacrés respectivement à la présentation et l'analyse des résultats de la recherche ; à l'interprétation des résultats et de la conception d'un projet.

**PREMIERE PARTIE :
CADRE THÉORIQUE**

CHAPITRE 1 :

PROBLEMATIQUE DE L'ÉTUDE

La problématique d'une étude est un ensemble construit autour d'une question principale et des lignes d'analyse qui permettent de traiter le sujet choisi. Selon Fonkeng, Chaffi et Bomda (2014, p.39), la problématique est « *une construction conceptuelle et thématique qui met en lien un certain nombre de problèmes et de questions indépendantes, le tout dans une cohérence convaincante* ». Dès lors, la problématique de ce travail va consister à analyser plusieurs aspects de la recherche notamment le contexte et la justification de l'étude, la formulation et position du problème, les questions de recherche, les objectifs, les intérêts, délimitation de l'étude et pour terminer, la définition des concepts inducteurs de la recherche.

1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

Depuis quelques décennies, les questionnements autour du phénomène de décrochage des études sont devenus l'une des principales réflexions en éducation dans les pays industrialisés et ont fait l'objet de plusieurs recherches dans ces pays notamment aux Etats-Unis, au Royaume uni, au Canada, en Australie et en France (Blaya, 2013). Cette réalité du décrochage n'est plus considérée comme problème marginal qui concerne exclusivement les étudiants confrontés au paradoxe d'une élévation du niveau d'instruction et des difficultés d'insertion. Elle peut au contraire toucher les apprenants de différents pays à un moment donné de leur parcours scolaire/académique. Toutefois, il reste encore difficile de mesurer réellement dans le contexte africain et camerounais en particulier l'ampleur de ce phénomène pourtant grandissant (Nadyizama (2015) ; Foudjio et Hamadou, 2021 ; Suebang et Maingari, 2021). Le décrochage étant le résultat d'un cumul de facteurs (personnels, éducatifs et familiaux), de nombreux travaux (Battin-Pearson, Newcomb, Abott et Hill, 2000 ; Rumberger, 2004) invitent alors à s'interroger sur le risque de décrochage scolaire/universitaire. Il s'agit d'expliquer les processus qui relient différents facteurs qui peuvent mener au décrochage. Le décrochage se présente donc comme étant la conséquence de ce qui convient d'appeler risque de décrochage.

Parmi ces processus qui mènent dans un premier temps au risque de décrochage, au-delà des études universitaires notamment, de nombreux étudiants s'impliquent davantage dans l'exercice des activités génératrices de revenus. Dans ce sens, selon Grignon et Gruel (1999), la dynamique des jeunes dans des activités rémunératrices est fréquemment observée dans le monde universitaire. Les résultats de l'étude Repère en France relèvent que près de 46% des

étudiants universitaires travaillent pendant leurs études. Pour 30% d'entre ces étudiants, il s'agit de stage ; pour 14%, d'activités liées aux études et pour les derniers 36%, d'un job étudiant (OVE, 2016). Egalement, une étude menée par Ngouyamsa (2021) fait état de près de 49% des étudiants entrepreneurs impliqués dans les activités en cohérence avec leurs études, 38% dans les activités occasionnelles et 13% dans d'autres activités. Les nombreux étudiants de plus en plus absents pendant les cours et les travaux pratiques exercent dans des activités rémunérées à l'instar des cours de répétition, du commerce, de la manucure-pédicure, mototaxi. Les étudiants qui allient études et activités rémunérées (petits métiers) s'organisent d'une façon particulière. Très souvent ils fonctionnent suivant leur emploi de temps en fonction des activités à mener : ceux qui ont cours le matin mènent des activités génératrices de revenu dans l'après-midi et ceux qui ont cours dans l'après-midi font ces activités en matinée. Cependant, ceux qui travaillent aux heures de leurs cours excellent dans la reprographie des cours et ne se pointent que pour les évaluations.

La pratique d'une activité rémunérée pendant les études par les apprenants pourrait conduire à une forme d'instabilité dans la poursuite de leurs études. Ces derniers ne s'investissent pas à 100% dans leurs études ce qui pourrait les éloigner progressivement leur métier d'étudiant. Rappelons que la pratique d'une activité rémunérée pendant les études représente suivant la littérature existante avec Betsogo (2011) un des facteurs de risque de décrochage. Ainsi, dans cette logique, suivant les auteurs à l'instar de Cordidian (2001) ; Chenard et Doray (2005) ; Roy (2000) ; Sauvé et al. (2006) ; Beaupère et Boudesseul (2009) le fait pour l'étudiant d'allier études et travail est un facteur qui pourrait contribuer à accentuer la probabilité d'arrêter les études avant l'obtention d'un diplôme. L'étude de Marsh (1991) cité par Betsogo (2011) souligne par ailleurs que le travail pendant les études nuit aux facteurs reliés à la performance scolaire. Et, c'est cette diminution de la performance qui, à son tour nuit à la probabilité de poursuivre les études ce qui positionne l'apprenant dans un premier temps dans ce qu'on appelle le risque de décrochage puis, s'en suivra le décrochage en lui-même. De ces auteurs, on retient que la pratique des activités rémunérées par un étudiant au cours de ses études a un lien avec la proportion des étudiants de présenter le risque de décrochage puis décrochent. Autrement dit, concilier études et activités rémunérées peut-être un facteur direct ou indirect qui influence la poursuite des études chez des apprenants.

Pour répondre aux problèmes que rencontrent les étudiants et ainsi permettre aux apprenants de poursuivre leurs études, la Loi N°005 du 16 avril 2001 portant orientation de l'enseignement supérieur en son article 4 précise qu'il (l'enseignement supérieur) assure

plusieurs missions notamment celle de l'information et de l'orientation des étudiants sur l'organisation des études, les débouchés de chacune d'elles ainsi que les passerelles d'une formation à une autre afin de permettre aux étudiants d'achever leurs études. Sachant que l'enseignement supérieur éduque les étudiants à être artisan de leur destin social afin de devenir des citoyens capables de renforcer la productivité globale de leurs pays et de s'auto-employer, l'objectif principal de ses établissements devient celui de préparer les diplômés à leur vie professionnelle en les dotant des compétences nécessaires. Ladite Loi invite à la rétention des coordonnées de la loi en son article 3 du 16 avril 2001 on peut lire que le premier cycle de l'enseignement supérieur a pour finalité de :

permettre l'orientation de l'étudiant ou de l'élève dans le respect de sa liberté de choix, en le préparant soit aux formations qu'il se propose de suivre dans le deuxième cycle, soit à l'entrée dans la vie active après l'acquisition d'une qualification sanctionnée par un titre ou un diplôme.

A ce niveau d'enseignement, le gouvernement a adopté depuis 2007 le processus de Bologne avec les autres membres de la Communauté Économique et Monétaire des Etats de l'Afrique Centrale (CEMAC). Cette réforme du système (Licence, Master, Doctorat) avait pour but de produire des « *diplômés polyvalents, dotés de savoirs et de compétences susceptibles de garantir leurs insertions sociale et professionnelle* » (MINESUP, 2018, art.3). Et Fozing et Mboning (2013) de souligner que les objectifs spécifiques que la professionnalisation des enseignements sont de :

- permettre une meilleure lisibilité des formations aux apprenants, professionnels, parents ainsi qu'assurer à tous une insertion à tous les niveaux concernés;
- former des diplômés dotés de connaissances, compétences et savoir être et savoir vivre qui leurs permettent d'être modulables et efficaces dans tous type de société;
- reformer les curricula et diversifier les parcours de formation dans des domaines innovants et porteurs;
- créer des parcours de formation à la fois académique et professionnel pour permettre à tous les étudiants des chances plus grandes d'insertion professionnelle.

L'objectif stratégique de l'Etat suite à cette réforme se résume dans le célèbre slogan politique « *un étudiant égal un emploi* » traduisant ainsi la nécessité pour un apprenant de bénéficier du professionnalisme tout le long de ses études et de sa formation dans les différents piliers d'un système éducatif donc notamment l'administration, la pédagogie et l'orientation.

Le gouvernement accorde par ailleurs un fort intérêt à l'orientation notamment aux multiples rôles joués par ce corps de métier au travers des conseillers d'orientation. Le décret n°2000/359 du 5 décembre 2000 portant statut particulier des fonctionnaires du corps de l'éducation nationale marque la reconnaissance officielle du conseiller d'orientation dans le paysage éducatif. Pour améliorer le service d'orientation, le ministère des enseignements secondaires par l'arrêté n°40/10/MINESEC/SEC/DPCPOS/CELOS du 5 mars 2010 institue l'utilisation du cahier de charge du conseiller d'orientation qui indique ce qui est prescrit au conseiller d'orientation comme impératif pédagogique pour accompagner les apprenants à s'orienter.

L'une des missions prévues par le cahier de charge du conseiller d'orientation au Cameroun (MINESEC, 2009, p. 5) à savoir, « *l'aide au choix des études, des professions et à la vie en générale* » fait du conseiller d'orientation l'accompagnateur par excellence des apprenants au cours de leur parcours éducatif. Les missions du conseiller d'orientation au sein de l'établissement éducatif sont multiples et variées. Désormais donc, les conseillers d'orientation (CO) sont chargés de sensibiliser et d'informer les étudiants et le public sur les niveaux, les filières et les lieux de formations universitaires et sur les opportunités de formations offertes (collecte, traitement, diffusion) en rapport avec les besoins des milieux socioprofessionnels. Autrement dit, ils aident les apprenants à se connaître, à connaître leur milieu de formation et à connaître le monde professionnel.

Pourtant, au regard de la société camerounaise, l'évolution des universités s'est faite dans un contexte de professionnalisation des enseignements encore précaire caractérisé par des difficultés au niveau infrastructurel et financier ; de gestion et de planification des effectifs d'étudiants de plus en plus nombreux (Bomda et al. 2022) qui handicapent les étudiants dans la poursuite de leurs études.

Des manquements sont également observés dans le maillon de l'orientation des systèmes éducatifs camerounais. Un constat général est observé dans les établissements éducatifs selon Okéné (2009) où, le conseiller d'orientation est souvent très peu ou pas du tout consulté et certains apprenants déclarent même ignorer son existence. Ceci traduit alors la méconnaissance sur le rôle et l'importance du conseiller d'orientation. Et Bomda (2010) de montrer que l'orientation des élèves au primaire et secondaire serait essentiellement faite par les parents (49,1%) suivi de l'apprenant lui-même (29,3%) et dans la moindre mesure par les aînés (10,6%) et que seulement 2% des apprenants auront été orientés par le conseil de classe et/ou les conseillers d'orientation. Allant dans la même perspective, Dongmo (2014) relève que

le CO fait l'objet d'une mauvaise perception de la part des membres de la communauté éducative notamment auprès des apprenants.

De plus, face à la multitude de choix de filières d'études qui existent, certains étudiants sont indécis à l'option appropriée, ils manquent d'informations sur les filières et les métiers correspondants (Don Nguetsop et Fozing, 2016). Au plan professionnel et personnel, ils manquent d'aptitudes dans la reconnaissance des acquis développés au cours des expériences sur le marché de l'emploi ; ils manquent d'accompagnement et la transition entre l'université et la vie active se fait très souvent arbitrairement. On souligne à cet effet la faible participation des conseillers d'orientation dans l'accompagnement des jeunes.

Sachant que seule la consultation du conseiller d'orientation par les apprenants leur donne la possibilité de faire des choix mûris et raisonnés dans leurs décisions (Fozing et Mboning, 2013) ; les jeunes bien assistés, suivis au cours de leurs cursus trouveront la motivation pour persévérer dans leurs études. Celle-ci étant gage d'une meilleure insertion socioprofessionnelle dans le métier envisagé (Don Nguetsop et Fozing, 2016), des dysfonctionnements perdurent encore. Le Cameroun jusqu'à nos jours est caractérisé par un pouvoir d'achat baissant et une inflation grandissante qui enfonce davantage sa population dans la pauvreté avec pour corollaire la précarisation des emplois et le développement de l'informel. L'incapacité de l'Etat due à la récession économique à offrir des emplois aux jeunes a favorisé le foisonnement du secteur de l'informel.

Selon le rapport de la troisième enquête sur l'emploi et le secteur informel réalisé par l'Institut National de la Statistique (INS, 2023), le taux de chômage est de 8,7% en 2021 soit une hausse de 3,0 points de pourcentage par rapport à 2010 (5,7%). Ledit Institut (2023) indique que la population en âge de travailler au Cameroun représente 62% de la population totale, soit un peu plus de 16 millions de personnes. Cependant, le taux d'emploi des jeunes de 15-34 ans est de 39,3%. Il est de 47,2% chez les hommes contre 31,3% chez les femmes et, est plus élevé en milieu rural qu'en milieu urbain (43,0% contre 37,1%). Suivant l'INS (2023), le taux de chômage chez les jeunes camerounais âgés entre 25 et 35 et titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur serait de 14,8% soit cinq fois celui des non-scolarisés de la même tranche d'âge évalué à 3%.

Le Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (MINEFOP, 2015) quant à lui relève que le taux élevé de chômage chez les jeunes diplômés (âgés de 15-34 ans) de l'enseignement supérieur est passé d'un chômage à un chiffre à celui de deux chiffres. Le secteur informel représente une part significative de l'activité économique et de l'emploi au

Cameroun, ultime recours des jeunes pour satisfaire leurs besoins socioéconomiques. Les jeunes issus des groupes sociaux défavorisés sont particulièrement touchés perpétuant ainsi le cercle vicieux de la pauvreté et de l'exclusion sociale. Ceci expliquerait la prépondérance du secteur informel dont 90% sont des jeunes (MINESUP, 2020) mais aussi la pénurie de la main d'œuvre qualifiée.

Tout compte fait, sur la question du décrochage scolaire/universitaire et par ricochet celle du risque de décrochage, de nombreux travaux ont étudié les caractéristiques des décrocheurs et les motifs sous-jacents du décrochage auprès des apprenants qui ont arrêté. On en dénombre notamment les travaux de Abega et Kengne (2000), Noumba (2008), Betsogo (2011) Bahouayila (2016), (Foudjio et Hamadou, 2021) et Suebang et Maingari (2021). La plupart de ces études répertoriées se préoccupent essentiellement du niveau primaire et secondaire (Foudjio et Hamadou, 2021). La majeure partie des études au niveau de l'enseignement supérieur se focalisent plus sur différents aspects (violence, gouvernance éducative, fonctionnement, offre de formation) en mettant moins l'accent sur les problématiques de la déperdition scolaire (Ngwe et al. 2006 ; Foudjio et Hamadou, 2021).

Les travaux sur le risque de décrochage des études de Fortin et Picard (1999) ; Galand et Hospel (2015) ; Vinciguerra et al. (2018) ; Porrovecchio et al. (2020) ; Biyouda (2021) et ceux sur le décrochage (Sauvé et al. 2006, Beaupère et al, 2007 ; Betsogo, 2011 ; Blaya, 2013 ; Suebang et Maingari, 2021 ; Foudjio et Hamadou, 2021) ont identifié une multitude de facteurs (individuels, familiaux, interpersonnels, éducatifs) susceptibles de prédire le risque de décrochage. Selon ces auteurs ceux-ci opèrent de manière directe ou indirecte et sont très souvent associés entre eux. De manière générale, ceux répertoriés en Amérique du Nord, en Europe et en Afrique se sont surtout attardés sur les facteurs sociodémographiques, institutionnels et personnels pour expliquer l'accroissement du risque de décrochage scolaire/universitaire.

Pour ce qui est de notre réalité, Suebang et Maingari (2021), Foudjio et Hamadou (2021) ont respectivement abordé la question du décrochage des études universitaires en rapport avec les déterminants socio-économiques et les déterminants psychologiques. Bien qu'il soit admis aujourd'hui que cette situation est très préoccupante, la mobilisation des écrits sur l'objet d'étude du risque de décrochage dans l'enseignement supérieur demeure encore timide malgré ses enjeux (Suebang et Maingari, 2021) et reste l'un des « *parents pauvres* » de la littérature au Cameroun. Les études qui ciblent les étudiants à risque de décrochage sont par ailleurs moins établies dans notre contexte. Très peu d'entre les travaux des auteurs sur le risque de décrochage

scolaire/universitaire se sont penchés sur l'implication des conseillers d'orientation comme facteur ayant un poids dans l'explication des variables qui contribuent au risque de décrochage scolaire/universitaire.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi d'aborder la question du risque de décrochage universitaire d'un point de vue social (managérial) en la mettant en relation avec l'implication des conseillers d'orientation. Considérée comme attitude comportementale, l'implication des employés fournit un contexte propice pour améliorer la qualité d'une organisation. De ce fait, ces attitudes et comportements professionnels font partie d'un système de représentation et d'agir qui devraient caractériser une personne ayant une appartenance à une profession reconnue, en l'occurrence ici les conseillers d'orientation. La question de l'implication au travail au regard des conséquences positives associées à l'organisation qui l'emploie constitue une variable nécessaire et importante tant pour celle-ci que pour les employés puisqu'elle favorise les comportements discrétionnaires chez les employés, améliore la performance de l'organisation et favorise le bien-être au travail. Un individu impliqué au travail constitue un avantage comparatif ; il mettra tout en œuvre pour atteindre les objectifs définis dans le but d'améliorer la productivité de l'organisation qui l'emploie. C'est pourquoi, dans son étude, Thevenet (1992) met en lumière l'intérêt de développer l'implication des acteurs puisqu'elle permet d'améliorer une relation plus étroite à l'organisation, à ses politiques et valeurs. Au contraire, la faible implication au travail peut engendrer des conséquences négatives pour l'organisation à savoir des comportements non conformes (absentéisme, turnover, le retard).

1.2. FORMULATION ET POSITIONNEMENT DU PROBLÈME

De ce qui précède, les missions du conseiller d'orientation (CO) dans les faits sont prescrites en deux phases : pédagogique et administrative. Ces missions sont : l'aide à l'adaptation réciproque école-apprenant et apprenant-école ; la préparation de l'apprenant au choix d'une filière d'étude, l'affectation et la répartition des apprenants dans les filières d'études ; l'aide à l'insertion socioprofessionnelle. Minyono Nkodo (2008) précise dans cette mouvance la place centrale qu'occupe le conseiller d'orientation dans le système LMD. Il montre qu'il y a besoin de véritables conseillers d'orientation pour assurer la lisibilité du système, accompagné l'étudiant dans la construction de son projet personnel de formation, dans l'orientation et les choix appropriés pour l'élaboration de son projet professionnel personnel, son insertion socioprofessionnelle. Okéné (2009) de dire que l'orientation est le troisième pilier de tout système éducatif après l'administration et la pédagogie pour faciliter chez l'apprenant

l'acquisition des compétences recherchées (savoir, savoir-être et savoir-faire) sur le marché de l'emploi.

En effet, le conseiller d'orientation est un expert/ professionnel éducatif de l'orientation formé à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) dont les missions sont d'accompagner et de conseiller à tous les niveaux du système éducatif les apprenants à s'adapter au milieu éducatif en facilitant leur transition et réussite scolaire dans le cas échéant de l'enseignement supérieur. Pour accomplir ses activités d'orientation-conseil notamment, le conseiller d'orientation d'après la circulaire N° 07/B1/1464/MINEDUC/CAB du 19 février 2001 portant mission du conseiller d'orientation dispose au sein des établissements éducatifs d'une variété de moyens d'actions : les séances d'information dans les salles ; visites d'entreprises ; organisation des carrefours-métiers, des conférences-débats et tables rondes sur la formations et les métiers ; l'intervention dans les médias. Le Ministère de l'enseignement supérieur (MINESUP, 2000, p. 12) cité par Fozing et Mboning (2013, p.33) précise les missions essentielles du conseiller d'orientation à savoir : l'information, l'aide à l'adaptation au milieu éducatif, la guidance académique et vocationnelle, la recherche appliquée, la sélection et le placement. De nombreuses attentes sont ainsi placées sur ce corps professionnel et ce sur plusieurs plans (Bomda, 2016 ; Don Nguetsop et Fozing, 2016) :

- au plan professionnel, les CO aident les étudiants dans la préparation de leur future insertion professionnelle afin de réduire le taux de chômage du pays.
- au plan académique, les CO aident les étudiants à mieux se connaître, à connaître leur environnement à adopter les attitudes positives vis-à-vis de leur épanouissement dans la poursuite des études.
- au plan social, les CO aident les étudiants à se mettre en marge de toutes les déviances rencontrées à l'université au cours de son cursus (la consommation de la drogue, des comportements sexuels négatifs, des violences et des mauvaises compagnies etc.).

Si les missions des conseillers d'orientation sont clairement définies dans les documents qui encadrent et accompagnent l'éducation dans notre contexte, force est de constater que leur effectivité peine encore à trouver leur pesant d'or. Don Nguetsop et Fozing (2016) et Mbwassak (2022) dénoncent dans leurs travaux la faiblesse d'un maillon de la chaîne de l'éducation (notamment l'orientation) au travers de la faible assistance et accompagnement des jeunes par les conseillers d'orientation dans l'élaboration et la consolidation de leurs projets et aspirations professionnels plus réalistes. Bomda (2021) d'ajouter que ne pas faire usage de l'orientation dans tous système éducatif c'est évoluer comme un naufrage sans boussole. Les activités de

conseil et de consultation en orientation scolaire et académique sont suivant Bapes Bapes (2014) négligées. Dans cette perspective, l'activité du conseiller d'orientation bute à des difficultés liées à la confusion de rôles (Eboa Prisco, 2008). Bomda (2008, p. 81) décrit « *la malhonnête intention de vouloir faire du conseiller d'orientation un enseignant de matières qui n'a rien à voir avec les attentes placées légitimement et légalement en lui* ». Bomda (2016) rapporte qu'au secondaire les CO ne sont disponibles que dans quelques établissements.

La place des conseillers d'orientation dans les systèmes éducatifs est marginale en ce sens que le faible nombre ne les positionne pas en tant que experts indispensables de l'orientation-conseil. Au supérieur, les étudiants finissent très souvent leur cursus académique sans avoir rencontré de CO (Fozing et Mboning, 2013). Le CO, véritable professionnel du conseil et de l'accompagnement est très souvent mise à l'écart et est perçu comme un luxe ou une sinécure (Bomda, 2016). En 2019 le Ministère de l'enseignement supérieur (MINESUP) dénombrait 246 CO donc 121 dans les services centraux et 125 dans les universités et grandes écoles. Bomda (2021) montre que sur les 295058 étudiants en 2017 et sur un ratio de 1 CO pour 1200 étudiants (au lieu de 1 pour 500 au supérieur), il en découle un déficit de CO. Bomda (2021) rappelle que seuls les étudiants des universités d'Etat soit 244500 étudiants ont la chance d'avoir à leur portée un CO. Mais ceux-ci sont plus tournés vers l'administration (scolarité, comptabilité, la gestion des examens et service du personnel) que dans l'orientation universitaire.

Le déficit quantitatif et qualitatif des conseillers d'orientation dénoncé par ces différents auteurs explique la faible interaction entre ces experts de l'orientation et les étudiants. Bomda (2021) ajoute que dans les différentes universités d'Etat, il n'existe pas de réelle enseigne centrale pour guider les étudiants ou tout autre usager. Les services dédiés à l'orientation sont éparpillés entre la direction des affaires académiques et de la coopération ; la division de l'enseignement et des personnels enseignants, la direction de la planification et du développement et la division des affaires académiques, de la scolarité et de la recherche. Il fait remarquer qu'en début d'année académique, il est courant de voir le personnel d'appui, les finissants des cycles Master et Doctorat assurer les préinscriptions. Et quand c'est possible, les journées d'orientation académique et professionnelle, les journées portes ouvertes et les salons de l'étudiant et de l'entreprise sont organisés après la rentrée académique (Bomda, 2021).

Aussi, une étude réalisée par Fozing et Mboning (2013) à l'Université de Yaoundé 1 et à l'Université de Yaoundé 2 relève que le niveau de connaissance actuel des structures de formation professionnelle est moyen (61,5%) ; leur faible (35,9%) connaissance en l'entrepreneuriat ; leur connaissance des niches d'emploi faible (30,8%) et leur connaissance

des métiers relativement faible (43,6%). La négligence par le CO de ses activités de conseil et de consultation hypothèque en quelque sorte l'atteinte de l'objectif de l'école et a des répercussions graves sur la vie des institutions scolaires et sur l'accompagnement des élèves à l'adaptation scolaire et à leur préparation à l'insertion socioprofessionnelle (Bapes Bapes, 2014).

Les difficultés d'orientation et d'accompagnement qui traduisent la faible implication des conseillers d'orientation à laquelle les étudiants sont confrontés les soumet à une manière particulière de faire les études. Ils doivent pour la grande majorité mener des activités rémunératrices au cours de leurs études. Si l'exercice de ces activités rémunératrices pendant les études est appréhendé dans la littérature (Grignon et Gruel, 1999 ; Chenard et Doray, 2005; Roy, 2000 ; Sauvé et al., 2006 ; Betsogo, 2011) comme un « *risque du décrochage* », c'est-à-dire, un des facteurs précipitants le décrochage scolaire/universitaire, force est de constater que dans notre contexte actuel, il semble être un moyen palliatif que les étudiants trouvent pour achever avec assurance leur cursus universitaire (Gingras, 2007 ; OVE, 2016 ; Beduwé et Giret, 2018, Denault, 2017).

Ces activités rémunérées pratiquées par les étudiants au cours de leurs études sont parfois l'occasion de découvrir le milieu professionnel avec ses codes et ses contraintes ; d'acquérir de nouvelles compétences, de collecter des informations précises sur un métier, une profession, un secteur d'activités et de ce fait permettre à l'étudiant de tester, d'affiner, de (ré) orienter leur projet professionnel (Beduwé et Giret, 2004). Dans cette perspective, l'enquête OVE (2016) montre que l'activité rémunérée devient une source indispensable pour financer la poursuite des études.

1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE

La question de recherche est une interrogation autour du problème que soulève une recherche scientifique. Tsafak (2004 :8) pense que « *une recherche commence par la définition d'un objet précis d'étude et d'une question qui s'y rapporte* ». La question de recherche serait donc le fil conducteur de toute recherche puisqu'elle oriente le chercheur au cours de son investigation. Ainsi, de notre objet de recherche qu'est le risque de décrochage universitaire, découlent des questions de recherche parmi lesquelles une question principale et des questions secondaires.

1.3.1. Question de recherche principale

La question de recherche principale qui dirige notre étude est la suivante : quels sont les facteurs associés à l'implication des conseillers d'orientation qui influencent le risque de décrochage universitaire des étudiants à la FALSH ?

1.3.2. Questions de recherche secondaires (QRS)

Opérationnalisée, notre question de recherche donne lieu à trois questions de recherche secondaires présentées comme suit :

- **QRS1** comment l'implication professionnelle contribue-t-elle au risque de décrochage universitaire des étudiants à la FALSH ?
- **QRS2** en quoi l'implication personnelle participe-t-elle au risque de décrochage universitaire des étudiants à la FALSH ?
- **QRS3** de quelle manière l'implication académique influence-t-elle le risque de décrochage universitaire des étudiants à la FALSH ?

1.4. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

De cette recherche, une hypothèse de recherche principale et des hypothèses de recherche secondaires retiendront notre attention. Elles nous permettront notamment de vérifier le lien existant entre l'implication des conseillers d'orientation et le risque de décrochage universitaire des étudiants à la FALSH.

1.4.1. Hypothèse de recherche principale

Les facteurs professionnels, académiques et sociaux associés à l'implication des conseillers d'orientation influencent le risque de décrochage universitaire des étudiants à la FALSH.

1.4.2. Hypothèses de recherche spécifique (HRS)

- **HRS1** l'implication professionnelle au travers des activités de recherche appliquées d'aide à l'insertion professionnelle contribue au risque de décrochage universitaire des étudiants à la FALSH.
- **HRS2** l'implication personnelle de part des activités de formation d'aide au développement et à l'épanouissement de la personnalité de l'étudiant participe au le risque de décrochage universitaire des étudiants à la FALSH.

- **HRS3** l'implication académique à partir des activités d'aide à la connaissance de l'environnement universitaire influence le risque de décrochage universitaire des étudiants à la FALSH.

1.5. OBJECTIFS DE RECHERCHE

Un objectif peut être de manière générale un but, un résultat à atteindre. Selon Fonkeng, Chaffi et Bomda (2014, p.45) un objectif est « *bien évidemment le but à atteindre* ». Il se décline en un objectif général et en des objectifs spécifiques.

1.5.1. Objectif général

Notre objectif principal de recherche est de décrire les facteurs associés à l'implication des conseillers d'orientation qui influencent le risque de décrochage universitaire à la FALSH.

1.5.2. Objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques apparaissent comme étant les éléments à partir desquels nous allons pouvoir atteindre notre objectif principal. Il s'agit essentiellement de :

- examiner comment l'implication professionnelle contribue au risque de décrochage universitaire des étudiants à la FALSH.
- montrer en quoi l'implication personnelle participe au risque de décrochage universitaire des étudiants à la FALSH.
- identifier l'influence de l'implication académique sur le risque de décrochage universitaire des étudiants à la FALSH.

1.6. INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE

Donner l'intérêt d'une étude revient à trouver ce en quoi cette étude est importante. L'intérêt de cette recherche repose sur trois plans essentiels à savoir : scientifique, socio-économique et managérial.

1.6.1. Sur le plan scientifique

Notre recherche permettra d'étendre la littérature sur les phénomènes de déperditions académiques dont le décrochage dans l'enseignement supérieur dans le monde en général et en contexte camerounais en particulier encore presque inexistant (Suebang et Maingari, 2021). Elle pourra aussi servir de référence à des recherches ultérieures qui porteront sur le même champ. Cette investigation nous permettra de comprendre que si le risque de décrochage universitaire auquel est confronté les apprenants au cours de leurs cursus d'étude mène fortement à la décision de décrocher des études au regard de la littérature occidentale en

générale, dans la société camerounaise en particulier, ce risque de décrochage pourrait favoriser et accentuer chez la plupart des étudiants leur décision de poursuivre leurs études jusqu'à la diplomation. La faible implication des conseillers d'orientation c'est-à-dire le contact/l'interaction entre CO et étudiants en terme d'énergie déployée, attachement psychologique et physique, notes d'humour pourrait expliquer l'augmentation du risque de décrochage observé chez ces étudiants.

Les réflexions sur l'implication des acteurs dans les organisations étant beaucoup tournées vers les organisations marchandes, cette étude pourra éclairer les chercheurs qui s'y prêteront dans des organisations non marchandes. Elle permettra d'établir que le niveau d'implication des employés au sein de leur organisation n'expliquerait pas que l'absentéisme, le turnover, le bien-être au travail, la performance de l'organisation mais pourrait influencer sur le comportement et attitude des autres acteurs notamment ceux des étudiants de poursuivre ou non leurs études. Cette étude proposera à toute structure non marchande soucieuse de performance et de productivité, l'implication des acteurs comme gage d'efficience et d'efficacité de celle-ci.

1.6.2. Sur le plan socio-économique

Ce travail a une portée sociale et économique car il permettra au public en général et à la communauté éducative en particulier de comprendre que la défaillance d'un maillon indispensable de tout système éducatif à l'instar du dispositif d'orientation notamment les conseillers d'orientation pourraient fragiliser et handicaper la performance des établissements universitaires et favoriser des difficultés d'insertion, la précarisation des emplois observées sur le marché du travail. Les risques auxquels sont confrontés les étudiants au cours de leur cursus académique et qui les incitent à sortir avant leur diplomation dans l'enseignement supérieur est un frein pour le développement et l'émergence du Cameroun. Cette recherche permettra en effet, de réduire les déviances et délinquances enregistrées dans notre société ; d'améliorer la qualité de l'éducation des apprenants qui bénéficieront de l'aide et de l'accompagnement des conseillers d'orientation propice pour leur développement harmonieux tout le long de leur vie.

1.6.3. Sur le plan managérial

Le présent travail s'attellera à montrer comment rendre un système éducatif efficace au niveau interne et par la suite améliorera l'insertion socioprofessionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur. De ce fait, il sensibilisera sur la nécessité de tenir compte dans une organisation de risque pour prévoir et planifier à l'avance les événements indésirables avant qu'ils ne se produisent dans le but d'atteindre leurs objectifs. Et, d'inclure la gestion du risque comme fonction particulière pour les dirigeants au sein d'un établissement puisque le risque

n'est pas qu'un danger pour une organisation mais peut aussi être une opportunité de meilleurs résultats, de meilleures décisions et une meilleure utilisation des ressources. Cette recherche permet par ailleurs de montrer que les organisations devraient être capables d'assumer l'entière responsabilité des risques qu'elles peuvent causer et savoir que tous types de risques possibles affectent les objectifs d'une organisation. Autrement dit, cette recherche nous permettra de comprendre que l'impact du risque dans une organisation se mesure par rapport à l'atteinte des objectifs d'une organisation.

En plus, elle permettra de comprendre que l'implication des différents acteurs au sein d'un établissement à l'instar de la FALSH serait un des grands piliers du management participatif dans l'atteinte de leurs objectifs. Cette implication des conseillers d'orientation (considérés comme un des maillons essentiels du système éducatif) devrait donc être prise en compte par les dirigeants de cette faculté afin de créer un environnement favorable au développement de cette relation entre les conseillers d'orientation et les étudiants. C'est alors qu'ils pourraient les inciter à déployer plus d'efforts dans leur environnement de travail en actualisant leurs valeurs et leurs objectifs personnels. Ce n'est que dans ce contexte que, les conseillers d'orientation impliqués à la FALSH pourraient être susceptibles de contribuer à l'accroissement de la performance de cette faculté au travers de la mesure du nombre des diplômés ; bref, de réduire la déperdition parmi lesquelles le décrochage des études universitaires. Elle rappellera aux responsables de tout système éducatif, la nécessité de tenir compte de toutes les composantes de leur organisation dans l'atteinte efficace et efficiente des objectifs qu'ils se fixent. Elle apportera aux différents responsables des établissements universitaires un certain nombre de dispositifs qui permettrait de faciliter la mise en place d'actions pour atteindre les objectifs d'une organisation et gagner en performance.

1.7. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE

Délimiter une étude, c'est déterminer les frontières c'est-à-dire, fixer les bornes d'approfondissement que nous n'allons pas franchir dans le but de permettre une meilleure compréhension. « *Un travail de recherche ne doit pas aller dans tous les sens* » écrit Fonkeng, Chaffi et Bomda (2014, p.47). La délimitation d'étude vise à circonscrire la recherche notamment sur les plans thématique, spatio-temporel.

1.7.1- Délimitation sur le plan thématique

Notre étude s'inscrit dans le champ des Sciences de l'éducation en général et du management de l'éducation en particulier où nous mettons en rapport l'implication des conseillers d'orientation et le risque de décrochage des études universitaires des étudiants à la FALSH de l'Université de Yaoundé I. La question du risque de décrochage étant un phénomène multifactoriel est analysée dans une approche processuelle. Sous cette approche, nous tentons de saisir l'implication des conseillers d'orientation (attachement psychologique et physique, énergie déployée, sacrifices consentis) comme facteur qui pourrait accentuer l'accroissement du risque de décrochage universitaires des étudiants qui persévèrent toutefois dans les études. Pour y parvenir, nous avons fait appel à des orientations théoriques à la fois psychologique avec la théorie de l'autodétermination, organisationnelle avec la théorie des ressources humaines (théorie X et Y) et enfin sociologique avec la théorie de l'analyse stratégique.

1.7.2- Délimitation sur le plan spatio-temporel

Au plan spatial, la recherche va se dérouler dans la région du Centre, département du Mfoundi, ville de Yaoundé, capitale politique du Cameroun. Cette université offre de nombreux avantages du fait de la configuration sociale et culturelle de sa population et de grandes possibilités de formations variées qu'elle présente. Au regard des contraintes, du temps et des moyens insuffisants qu'il aurait été difficile de l'élargir dans toutes les facultés de ladite université. Nous avons limité cette recherche uniquement à la FALSH notamment au sein des départements de sociologie et des arts et archéologie, puisque pratiquement toutes les couches de la société y sont représentées.

La structure académique de la FALSH s'appuie sur dix-sept filières que l'on peut regrouper en quatre grands domaines :

- domaine des arts : Arts du Spectacle et Cinématographie (ASC), Arts Plastiques et Histoire de l'Art (APHA), Archéologie et Gestion du Patrimoine (AGP) ;
- domaine des lettres : Lettres Modernes Françaises (LMF), English (ENG), Allemand (ALL), Espagnol(ESP), Lettres Bilingues (BIL), Linguistique Générale Appliquée (LGA), Littérature et Civilisation Africaine (LCA) ;
- domaine des Sciences Humaines : Histoire (HIS), Géographie (GEO), Anthropologie (ANT), Philosophie (PHI), Sociologie (SOC), Psychologie (PSY) ;

- domaine des industries culturelles : Guide Touristique, Management des Entreprises Touristiques (dont la formation ne débute qu'au niveau de Licence II).

Au plan temporel, ce travail s'étend sur deux années académiques couvrant notre cycle de formation de master 2 au sein de la faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé 1, soit de Septembre 2022 à Juin 2024.

1.8. MISE AU POINT CONCEPTUEL

Dans le cadre de la réalisation de ce travail, quelques notions et expressions méritent d'être éclaircies afin de mieux renseigner sur la logique de compréhension de notre sujet de recherche ainsi que sur les modalités d'appropriation. Nous aurons à définir tout à tour les concepts suivants : implication, conseiller, orientation, conseiller d'orientation, implication du conseiller d'orientation, risque, décrochage des études et risque de décrochage des études universitaires

1.8.1. Implication

Depuis plus d'une quarantaine d'années, la notion de « implication » traduction anglaise admise du terme « commitment » a fait objet de nombreuses recherches. Selon Morrow (1983), on comptait déjà trente définitions différentes de l'implication qui constitue selon lui un chaos conceptuel. Chacune d'elles couvre un aspect particulier de la relation entre l'individu et sa situation de travail. L'utilisation actuelle de cette notion est fortement retrouvée d'abord en psychologie puis mobilisé en science de gestion où il a donné lieu à une littérature considérable. Elle se rapproche de nombreux concepts à l'instar de l'engagement, la motivation et la satisfaction mais ces concepts renvoient à des réalités bien différentes.

Herrabah, Mignonac et Sire (2006) définissent l'implication comme étant est le processus par lequel les objectifs de l'organisation et ceux de l'individu s'intègrent de plus en plus. Klein et al. (2012, p.130) défendent eux-aussi une conceptualisation plus limitée de l'implication : « *l'implication est un type particulier de lien reflétant le dévouement volontaire et la responsabilité pour la cible* ». Elle traduit en générale la prédisposition, l'adéquation entre la situation professionnelle qui lie l'entreprise à son personnel et les attentes de ce personnel

S'inspirant de l'étude de O'reilly et Chatman (1986), ils définissent pour leur part l'implication organisationnelle comme l'attachement psychologique ressenti par un individu pour une organisation, reflétant le degré par lequel un individu internalise ou adopte les caractéristiques ou les perspectives de l'organisation. Selon Porter, Steers, Mowday et Boulian (1974), l'implication est définie à la fois comme l'identification et l'engagement dans une

organisation particulière. Allen et Meyer (1990, p.4) définissent quant à eux l'implication comme : « *l'état psychologique qui relie l'individu à son organisation et qui influe sur ses comportements au travail* ». Pour Meyer et Allen (1990), l'implication agit sur la relation, affecte les attitudes et influence les comportements (continuer à être membre de l'organisation). Meyer et Allen (1990) traduisent la relation entre l'individu et son organisation sous trois formes : d'abord, une approche reflétant une orientation affective d'un employé envers l'organisation (implication affective). Ensuite, une définition axée sur les coûts, où l'implication résulte des coûts qu'il associe à son départ de l'organisation (implication calculée). Enfin, une dimension centrée sur l'obligation morale de rester dans l'organisation (implication normative).

Il ressort de ces écrits que dans le cadre de cette étude, nous définirons l'implication comme la relation qui caractérise le lien entre un individu et une cible.

1.8.2 Conseiller

Le mot/ verbe conseiller dérive du latin « consiliari » ou « consiliare » qui renvoie à « tenir conseil, délibérer, donner un conseil » pour signifier alors parler en secret à quelqu'un. Conseiller en tant que verbe transitif, c'est donner un avis pour modifier la conduite de quelqu'un, guider par des suggestions quant à la manière d'agir. Mais en tant que nom commun, « conseiller » désigne une personne qui est chargée de donner des conseils, un spécialiste consultable en tant qu'expert professionnel. Le mot ou verbe conseiller est souvent rattaché au nom conseil qui désigne selon l'Organisation des Nations Unies pour la Science, l'Éducation et la Culture (UNESCO, 2003, p.3) « *un processus à visée éducative se faisant habituellement dans une relation interactive dans le but d'aider une personne à apprendre plus sur elle-même et à utiliser cette découverte pour devenir un membre actif de la société* ». Okene (2009, p.119) définit le conseil comme étant « *un processus d'aide aux usagers dans l'exploration pour eux-mêmes, de leurs propres idées et de leurs sentiments au sujet de leurs situations présentes des options qui leurs sont offertes et les implications de ces options* ». Pour Lhotellier (2001) cité par Maela (2002, p.45) le conseil consiste à « *accompagner une personne dans une délibération préparant une conduite à tenir dans une situation problème* ».

Le sens à donner à ce concept ici est celui d'une personne qui est chargée d'accompagner, d'aider et de donner des conseils.

1.8.3. Orientation

L'orientation est un terme revêtant de nombreux sens. Il est d'ailleurs très difficile de le rendre dans certaines langues (en particulier en anglais). Guichard (2006) définit l'orientation

dans le cadre de l'enseignement à partir de trois dynamiques et domaines de significations renvoyant respectivement à des processus institutionnels, subjectifs et d'assistances en particulier.

Par la suite, Guichard et Huteau (2007, p.95) la définissent pour faire référence à l'orientation scolaire (universitaire) comme un « *ensemble de pratiques (entretien, test, questionnaire, avis, etc.) visant à aider une personne à trouver la voie professionnelle ou de formation et, plus généralement, la forme de vie qui lui convient le mieux et à s'engager dans la direction ainsi déterminée* ». L'orientation est considérée à nos jours comme un droit dont dispose l'individu tout au long de sa vie et pourrait selon l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) (1990, p.8) cité par Sovet (2013) se définir comme :

Une pratique éducative de type continu, visant à aider chaque individu à choisir lui-même la formation la plus conforme à ses aptitudes, à ses goûts et à ses intérêts, à s'y adapter et à résoudre éventuellement ses problèmes comportementaux, psychologiques, relationnels, personnels et sociaux en vue de son plein épanouissement personnel et de son insertion dans la vie active, en conformité avec les besoins du pays et ses perspectives de progrès économique, social et culturel.

Pour Okéné (2009, p.100) l'orientation-conseil est « *une méthode d'assistance, une démarche ou une pratique éducative de type continu visant à aider chaque individu à faire des choix délibérés et positifs lui permettant de se réaliser pleinement dans la vie* ». Il s'agit d'une orientation qui dépasse désormais les aspects uniquement membre/acteur d'une société et aux prises avec des problèmes personnels et relationnels qu'il doit pouvoir gérer pour vivre en harmonie avec lui-même et avec les autres. L'orientation prend ainsi en compte l'ensemble de la vie de l'individu, depuis la formation qui le prépare jusqu'à sa mort ; elle inclut ainsi toutes les évolutions, changements positifs et négatifs et transitions de tous ordres marquant cette vie. La formation ou l'activité de travail ne constituent que des « aspects » du processus d'orientation :

- au niveau scolaire, l'expression « orientation scolaire » renvoie fondamentalement au premier sens ci-dessus par Guichard (2006). Il s'agit de l'ensemble des processus d'ordre institutionnel aboutissant à la répartition des jeunes dans les différentes voies de formation ou d'apprentissage d'un dispositif de formation.

- au niveau supérieur, on parle d'orientation académique. Lorsque ces filières sont peu différenciées et que leurs objectifs dominants concernent essentiellement la formation générale, l'orientation universitaire se distingue assez nettement de l'orientation professionnelle. Ce n'est plus le cas lorsque les filières se spécifient et préparent de façon préférentielle à certains groupes de professions plutôt qu'à d'autres.
- au niveau professionnel, on parle d'orientation professionnelle pour désigner l'ensemble des processus et facteurs sociaux et individuels conduisant à la répartition des individus dans les différents métiers, professions ou emplois et jouant un rôle dans l'évolution de la carrière ou des trajectoires d'emplois de ces individus (Guichard, 2006). Ici, les filières sont spécifiques dans leurs objectifs et elles préparent à des professions particulières.

Au vu de ces éléments de définition de l'orientation, nous nous centrerons principalement sur la définition donnée par l'UNESCO (1990) cité par Sovet (2013) et Okéné (2009) dans notre étude. Autrement dit, une pratique éducative continue qui consiste à mettre l'étudiant au centre de son processus d'orientation et à accompagner celui-ci à choisir de lui-même une filière de formation en fonction de ses aptitudes, ses motivations, ses aspirations, ses besoins, ses intérêts et ses goûts en vue d'une insertion socioprofessionnelle harmonieuse. Cette pratique s'intègre dans un processus plus vaste dans plusieurs aspects de la vie de l'individu, c'est-à-dire, une orientation tout au long de la vie.

1.8.4. Conseiller d'orientation

L'OCDE (2004) définit le conseiller d'orientation comme étant un expert qui surveille le progrès scolaire des jeunes et les facilite l'acquisition des bonnes habitudes, aide les élèves à surmonter leurs difficultés d'apprentissage et les assiste dans le choix du domaine, du programme, de la filière et du type d'établissement où ils étudieront. Bomda (2008, pp.25-26) fait observer que :

Le Conseiller d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle est aux côtés de l'enseignant, du documentaliste, du médecin scolaire, de l'assistant social ou de tout autre intervenant en milieu scolaire, un partenaire d'un système, c'est-à-dire un maillon d'un ensemble d'éléments inter-reliés et interdépendants dont on ne peut modifier l'un sans porter atteinte à la cohésion de tout. Chacun à son niveau fait son travail et l'ensemble produit dans une logique de cohésion obligée qui ne refuse pourtant pas les spécificités individuelles, un produit défini comme l'effort de tous.

La substitution du Conseiller d'orientation du fait de son absence voulue devrait donc véritablement être perçue comme un manque dans la qualité du produit finalisé par l'existence du système éducatif dans lequel il devrait s'insérer et se faire valoir.

Pour Fonkoua et Youtha (2008), le conseiller d'orientation est un personnel disposant de triples compétences et connaissances liées à l'individu et à des groupes, au milieu scolaire et universitaire, au monde économique.

Nous définirons le conseiller d'orientation dans cette étude comme un professionnel, un expert de l'éducation dont le rôle est d'assurer le suivi des apprenants, d'informer les membres de la communauté éducative, des possibilités de formation et leurs débouchés professionnels, et d'aider les apprenants à faire des choix scolaires, universitaires et professionnels judicieux et cohérents en tenant compte de leurs aptitudes, attitudes et des réalités du monde du travail. C'est donc un professionnel de l'éducation dont la charge incombe de donner les conseils et d'accompagner les apprenants à une sorte d'auto-orientation dans le choix cohérent de leur parcours universitaire.

1.8.5 Implication des conseillers d'orientation

Au regard des différentes définitions précédentes, nous retenons l'implication des conseillers d'orientation comme étant le lien qui caractérise la relation d'attachement psychologique et physique d'un conseiller d'orientation envers les apprenants dans un établissement éducatif où il exerce. Autrement dit, c'est la relation qui s'établit entre le conseiller d'orientation et les apprenants au sein d'une organisation éducative, aussi bien à la quantité (temps, énergie) qu'à la qualité (marque d'affection, sourire, note d'humour) des ressources psychologiques déployées par l'expert de l'orientation dans cette relation.

1.8.6 Risque

Le risque est selon Outreville (1998) cité par Alaoui et Dhiba (2022) dérivé soit du mot arabe « risq » qui signifie tout ce qui est incertain et dont on peut tirer profit soit du mot grec « rhiza » qui fait référence aux dangers. Selon la littérature le risque a plusieurs significations selon le domaine étudié et est souvent décrit par de nombreux concepts : facteur, évènement, un changement de circonstance, une conséquence ou une combinaison de ces éléments qui peuvent affecter la réalisation des objectifs. Ces différentes conceptions du risque traduisent la complexité de trouver une définition globale. Selon les facteurs de risque, le risque peut prendre une valeur autant positive que négative et suppose que le risque est générateur à la fois de perte

potentielle et d'opportunité d'amélioration. C'est dans cette lignée que l'Institute of Risk Management (IRM) cité par Alaoui et Dhiba (2022) définit le risque comme la combinaison de la probabilité d'un évènement et ses conséquences aussi bien positives que négatives.

Pour les besoins de notre recherche, nous définissons le risque comme la situation rendant possible la probabilité qu'un facteur ou un ensemble de facteurs impactent sur la réalisation des objectifs.

1.8.7 Décrochage

Le verbe décrocher est la traduction littérale de « *drop out* » en anglais, qui correspond à une expression nord-américaine. Si nous ramenons le phénomène de décrochage en contexte éducatif, la plupart des études est faite à un niveau d'enseignement (primaire et secondaire) précis par des auteurs qui parlent de « *décrochage scolaire* » (*school drop out*) pour désigner l'interruption de la scolarité. Le caractère polysémique de concept de décrochage lui concède une pluralité de termes se rapprochant dont de : « déscolarisation » (Geay, 2003), « sortie » (Gury, 2007), « abandon scolaire » (Roche, 2017, Blaya, 2013). Seulement, chacun de ces termes renvoie à une conception et une interprétation différente selon les études.

Au Canada (Québec), il existe une distinction entre le décrochage (un arrêt temporaire de la scolarité), l'abandon scolaire (une interruption des études allant au-delà de 5 ans) et le désengagement (attitude passive face à l'école). En Amérique latine et en Afrique, notamment subsaharienne, l'expression consacrée est l'abandon scolaire. Dans la première partie du monde citée, l'abandon se réfère à l'interruption du parcours scolaire composé généralement d'un cycle primaire et d'un cycle secondaire, sans l'obtention d'une accréditation officielle reconnaissant les acquis pour les cycles en question. Dans la seconde partie du monde, l'expression désigne des élèves qui quittent l'école secondaire sans qualification ni diplôme. En Amérique du Nord, le temps est souligné pour différencier un arrêt temporaire des études (décrochage), d'un arrêt prolongé ou définitif des études (abandon scolaire) (Lacroix et Potvin, 2009).

Blaya (2013) a elle défini le décrochage comme un processus de désadhésion au système ou un accrochage manqué qui conduiront à plus ou moins long terme à une désaffection, un décrochage. Dans cette logique, Janosz (2013) quant à lui définit le décrochage comme un processus de désintérêt des études. Pour Beaupère, Chalumeau, Gury et Hugree (2007, pp.16-17), le décrochage est défini au contraire de l'abandon comme « *un processus qui conduit les élèves à quitter l'enseignement ; ils y sont en échec, ils décrochent* ». Beaupère et al. (2007) montrent en réalité qu'il s'agit plus d'un processus réversible, c'est-à-dire qu'il peut être repéré et aidé. Radwanski (1987) quant à lui pense en effet qu'on ne fait aucune distinction entre un

décrocheur qui retourne quel que soit la durée à l'école et un décrocheur qui n'y retourne pas. Fortin et Picard (1999) dans son enquête sur le décrochage au Québec présente son groupe de décrocheur comme tous ceux qui sortent de l'école.

Cette divergence dans les points de vue traduit la difficulté de trouver une définition unique au décrochage des études. Ainsi, nous retenons le décrochage dans le cadre de notre travail comme distinct de l'abandon des études (Beaupère et al., 2007 ; Lacroix et Potvin, 2009). Le décrochage diffère de l'abandon scolaire dans la mesure où le décrocheur pourra revenir après une certaine période de rupture alors que l'abandon renvoie à une interruption plus ou moins définitive des études. On entend par décrochage une étape précédée de signes avant-coureurs (difficultés) d'intensité variable. Certains de ces facteurs ayant la capacité d'avoir des effets directs et d'autres indirects sur la poursuite des études des apprenants. Autrement dit, le décrochage renvoie à la conséquence ou le résultat d'un processus influé par un ensemble de facteurs dit à risque de décrochage qui conduit les apprenants à arrêter leur cursus d'étude en cours sans être sanctionné par une accréditation officielle ou un diplôme et ne sont plus présents dans le système éducatif.

1.8.8 Décrochage universitaire

Le décrochage universitaire trouve son origine dans le décrochage scolaire et par conséquent n'a véritablement de définition qui lui soit propre (Dardier et Robert-Bodee, 2013). Le cycle d'enseignement détermine à ce titre la population cible et le diplôme minimum requis pour ne pas parler de décrochage. Le décrochage des études universitaires renvoie suivant Guillaumin, Pesce, Renier et Rusch (2018) à la non-réinscription à l'université l'année suivante après un cursus non validé par l'obtention d'un diplôme. Demuynck (2011, p.22) définit le décrochage comme le fait « *pour un jeune, [de] sortir de l'enseignement supérieur dans lequel il s'était inscrit, sans obtenir le moindre diplôme* ». De ce fait, est considéré comme décrocheur tout étudiant qui quitte le cursus universitaire en cours sans avoir achevé le cycle commencé, c'est-à-dire, sans obtenir le diplôme.

Dans notre étude, nous aborderons la question du décrochage universitaire en tant que la conséquence d'un processus au cours duquel un ensemble de facteurs (personnels, familiaux, interpersonnels et institutionnels) s'influencent et influencent le processus qui mène à l'interruption de son parcours académique en cours sans pouvoir jouir au préalable de l'obtention du diplôme de Licence et reste inaperçu par le système durant tout le reste du temps de la période règlementaire pour ses études. Soulignons que ce processus pourrait être aussi bien réversible pour certains et irréversible pour d'autres. Et, sera considéré comme décrocheur,

tout étudiant inscrit à la FALSH au cycle licence et qui au cours de son parcours universitaire réglementaire interrompe ses études sans avoir obtenu au minimum son diplôme de licence. La notion de désengagement sera utilisée pour qualifier les processus qui mènent progressivement à cette rupture.

1.8.9. Le risque de décrochage universitaire

De nombreux travaux décrivent et expliquent une multitude de facteurs à risque de décrochage susceptible de prédire ce phénomène. Il s'agit en fait d'un ensemble de facteurs (personnel, familiaux, interpersonnel et institutionnels) prédisposant à l'interruption des études universitaires avant la diplomation. C'est l'accumulation des différents facteurs (certains plus importants et directs et d'autres plus indirects) qui augmentent la probabilité d'arrêter les études (Janosz, 2000 ; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004)

Ces travaux identifient les caractéristiques relevées chez les étudiants à risque de décrochage. Les différentes caractéristiques des décrocheurs nous permettent d'entrevoir l'anticipation et les réponses parfois prévues face aux situations de risque de décrochage les études supérieures. Ainsi, Janosz et al. (1997) définissent quatre profils de décrocheur :

- Les sous performants sont des apprenants qui présentent un rendement et engagement faible.
- Les décrocheurs discrets sont des apprenants présentant très peu de problème de comportement en milieu scolaire, affichent un haut niveau d'engagement scolaire mais un rendement plutôt faible.
- Les décrocheurs désengagés sont des apprenants qui présentent un faible niveau d'engagement scolaire, un niveau d'adaptation comportemental moyen et un rendement scolaire moyen.
- Les décrocheurs inadaptés, présentent un engagement scolaire faible, un niveau d'adaptation scolaire faible et un rendement scolaire faible.

Beaupère et Boudesseul (2009) distinguent également quatre typologies de décrocheurs.

- Les studieux : ce sont des étudiants avec un rendement scolaire moyen, présentent de bon rapport avec les enseignants. Ils s'investissent beaucoup dans leurs études, sont déconcertés par l'isolement qu'ils ressentent, évoquent le manque d'encadrement, la solitude, leur difficulté à s'organiser et à identifier les attentes des enseignants. Leur insuccès dans le milieu universitaire les a pris au dépourvu et ils ne pensent pas intégrer facilement le marché de l'emploi.

- Les raccrocheurs : ce sont des apprenants qui se sont inscrits dans un parcours logique après le secondaire mais n'avaient pas autant d'attentes que les studieux. Ils rebondissent plus vite et se réorientent vers des formations plus courtes. Ils ne perçoivent pas le décrochage comme un échec mais comme une expérience de plus. Ils se considèrent comme des étudiants moyens. Parmi ce type d'étudiants, certains sont venus pour découvrir et d'autres sont dans l'attente d'un concours. Ils envisagent les études comme porte d'accès à une activité professionnelle. L'université n'est pas la seule possibilité qui leur est offerte pour se former et trouver un emploi.
- Les opportunistes : il s'agit des étudiants qui arrêtent les études lorsqu'ils ont trouvé un emploi, ils s'investissent peu dans leurs études, leur principal but est d'éviter des situations sans rien. Ils ne comptent pas uniquement sur leurs études pour s'insérer professionnellement. Ils sont sensibles aux opportunités qui s'offrent à eux et sont capables de construire un projet alternatif à l'université. Ils ont un emploi de temps partagé entre les études et leurs activités. Leurs expériences avec le monde professionnel durant leurs études leur permettent de remettre en question la valeur des diplômes. Ils relativisent leur décrochage des études universitaires par les emplois qu'ils ont obtenu par la suite.
- Les décrocheurs en errance : ce sont des apprenants qui sont dans une impasse puisqu'à la suite de leur décrochage, ne savent pas s'ils doivent reprendre leurs études ou travailler. Ils se retrouvent à alterner entre les deux activités. Ils présentent des difficultés dans leur orientation. Ils ignorent les formations, leurs spécialités, leurs contenus mais surtout les perspectives d'emploi ou de suite d'étude qu'elles présentent. La décision d'arrêter les études est généralement due à leur faible investissement, leurs notes qui contribuent à les démotiver. Le décrochage qui n'était pas envisagé les laisse face à des difficultés et leur parcours qui suit leur sortie est chaotique.

Nous entendons par risque de décrochage universitaire l'étape qui précède le décrochage. Il s'agit du processus qui explique un ensemble de facteurs susceptibles d'accroître la probabilité pour un étudiant de reconsidérer et donc d'impacter la décision de poursuivre les études universitaires en cours. Autrement dit, il s'agit du fait pour un étudiant inscrit au premier cycle de l'enseignement supérieur d'exercer en parallèle de ses études une activité rémunérée. Les étudiants seront à risque de décrochage puisqu'ils exercent au cours de leur parcours d'études universitaires allient études et activité rémunérée Betsogo, (2011). La typologie développée par Beaupère et Boudesseul (2009) semble plus adaptée à notre recherche. La

particularité de cette typologie est qu'elle permet de cerner à la fois le rapport des étudiants avec le monde universitaire et avec le monde professionnel.

CHAPITRE 2 :

REVUE DE LA LITTÉRATURE

Ce chapitre a pour objectif d'apporter des premières pistes d'explication et de compréhension du risque de décrochage. Il sera question de passer en revue de manière critique, les écrits qui ont abordés d'une manière ou d'une autre le problème que nous cherchons à comprendre. De nombreux travaux se sont principalement intéressés aux facteurs identifiés dans les études antérieures comme ayant un poids sur le risque de décrochage dans les études postsecondaires plus particulièrement sachant que certains facteurs peuvent être rencontrés aussi bien au primaire, au secondaire qu'au tertiaire.

2.1. LES ÉCRITS SUR LE RISQUE DE DÉCROCHAGE DES ÉTUDES SUPÉRIEURES

En nous appuyant sur l'hypothèse que le risque de décrochage des études est liée à un ensemble de variables, il reste encore difficile de les classer selon (Beaupère et al., 2007 ; Sauvé et al., 2006). En s'inspirant de la classification des facteurs à risque de décrochage selon Sauvé et al (2007), ils distinguent cinq catégories de facteurs parmi lesquelles : les facteurs personnels ou individuels, les facteurs familiaux, les facteurs d'apprentissage ou scolaires, les facteurs interpersonnels ou interactionnels et les facteurs institutionnels ou organisationnels.

2.1.1. LES FACTEURS PERSONNELS ASSOCIÉS AU RISQUE DE DÉCROCHAGE

Les facteurs personnels renvoient à des caractéristiques directement relié à l'étudiant qui font en sorte que ses comportements se différencient de ceux des autres individus. Ces facteurs sont respectivement : l'âge, le genre, la motivation, l'engagement et l'estime de soi.

L'âge

Pour de nombreux travaux, l'âge constitue une caractéristique essentielle dans les motifs du risque de décrochage dans les systèmes éducatifs (Beaupère et al., 2007 ; Romainville, 2000). L'âge peut agir de manière indirecte et peut affecter particulièrement la décision de décrochage surtout pour les étudiants adultes. Le fait pour un étudiant d'avoir obtenu son baccalauréat avec du retard est un risque de décrochage (Beaupère et al., 2007). Une étude faite en Occident révèle que plus les étudiants arrivent à l'université en âge avancé plus ils rencontrent des difficultés qui peuvent être liées à l'utilisation de nouvelles technologies (University of London Arts, citée par Sauvé et al 2008). Berger, Motte et Parkin (cité par Sauvé *et al.*, 2007, p. 37) montrent qu'au fur et à mesure que les jeunes adultes avancent en âge, « tant la participation aux études postsecondaires que l'abandon en cours de route ont tendance à

augmenter ». En contexte camerounais, il existe selon Betsogo (2011), un lien significatif entre le décrochage des études et l'âge des enfants. C'est allant dans ce sens que Noumba (2008) sur un échantillon de 1094 participants au niveau de l'enseignement secondaire au Cameroun, 90 ont décroché de leurs études durant l'année scolaire 2002/2003. Parmi ces derniers, 82,22% avaient un âge compris entre 19 et 22 ans ; le reste de ces décrocheurs avait plus de 22 ans.

Le genre

Les études de nombreux auteurs révèlent par ailleurs que, le genre constitue une caractéristique indirecte du risque de décrochage. Le genre apparaît comme discriminant et les travaux de Blaya et Fortin, 2011 ; Beaupère et al 2007, Fortin et Picard, 1999 ; Janosz et Leblanc, 1997montrent que la majorité des étudiants (garçons) sont plus en risque de décrochage que les filles. Les garçons seront plus exposés aux problèmes de comportements, faible engagement scolaire contrairement aux filles qui appréhendent mieux le climat scolaire, interagissent facilement avec les pairs et les enseignants. Les motifs de risque principaux sont différents chez les filles qui subissent plutôt les effets de dysfonctionnements familiaux et des attitudes négatives envers les études ainsi qu'aux faibles résultats académiques (Lessard et al., 2007 ; Bruno, Saujat et Félix, 2017). Allant dans la même perspective, Foudjio et Hamadou (2021) notamment relèvent que près de 67,7% du taux d'abandon sont des hommes contre 32,3% de femmes. Suebang (2022) quant à lui montre que 55% du décrochage des études universitaires sont de sexe masculin et 45% de sexe féminin au Cameroun.

La motivation et engagement

La motivation en s'inspirant de l'approche sociocognitive de Bandura (1986) se définit comme un état mouvant qui caractérise la vision qu'un apprenant a de lui et de l'environnement et qui le pousse à s'engager dans son accomplissement afin d'atteindre un but (Sauvé et al., 2007). La motivation est le moteur qui permet à l'individu d'élaborer de façon cognitive ses besoins en termes de buts à court, moyen ou long terme. Des travaux soulignent la motivation peut être un signe annonciateur qui traduit le risque de décrochage des études (Chenard et Doray, 2005 ; Sauvé et al., 2006). Autrement dit, la perception de la valeur, l'engagement, les objectifs qu'un étudiant porte sur l'intérêt et l'utilité d'une activité d'apprentissage en fonction des buts qu'il poursuit, ont un impact sur la poursuite des études. Selon Foudjio et Hamadou (2021) le niveau d'aspiration scolaire, le manque de confiance, la détresse psychologique expliquent une relation significative de près de 39,2% du risque de décrochage qui poussent les étudiants à décider de décrocher des études universitaires.

L'estime de soi

L'estime de soi est une ressource individuelle qui permet d'avoir une appréciation de soi-même sur sa valeur personnelle. Des chercheurs en science de l'éducation ont établi le lien entre l'estime de soi et la réussite scolaire. Dans ce sens, on constate que les étudiants à risque de décrochage présentent une estime de soi plus faible (Romainville et Michaut, 2012 ; Janosz, 2000). Les étudiants sont souvent exposés à la faible estime de soi qui impacte sur la poursuite des études accompagnée d'un sentiment d'incompétences (Bernard, 2007). Fong (2016) cité par Roche (2017) dans son étude montre que la perception de soi qui renvoie davantage à l'estime de soi a un lien avec le risque de décrochage. Les étudiants possédant une bonne confiance en leurs capacités à réussir présentent beaucoup moins le risque de décrochage. Soulignons que la perception du jeune à l'encontre de son passé scolaire est un facteur reconnu du risque de décrochage dans l'enseignement supérieur (Powell, Conway et Ross 1990). Ces auteurs montrent que l'estime de soi scolaire (façonnée par le vécu académique) explique mieux le risque de décrochage que l'estime de soi globale qui résulte des interactions passées entre l'étudiant et les différentes institutions scolaires qu'il a fréquentées. Les résultats de l'étude de Suebang (2022) montrent que le risque de décrochage scolaire est élevé lorsque l'étudiant développe une dévalorisation forte de son estime de soi sur le plan scolaire.

2.1.2. LES FACTEURS SCOLAIRES ASSOCIÉS AU RISQUE DE DÉCROCHAGE

Il s'agit des caractéristiques qui se focalisent uniquement sur les causes académiques liées à l'apprentissage de l'étudiant. Nous retenons les facteurs tels que le parcours scolaire passé, les prérequis, l'orientation, le projet personnel de l'étudiant, la manière d'étudier ou la stratégie d'apprentissage.

Parcours scolaire passé

Il existerait un lien entre le parcours scolaire passé de l'étudiant et les probabilités de décrochage ou de persévérance dans l'enseignement supérieur. Beaupère et al. (2007) ; Dupont et al. (2015) de souligner que le parcours scolaire antérieur est déterminant et explique une part importante du risque de décrochage ou d'échec dans l'enseignement supérieur. La nature des parcours scolaires d'un étudiant peut avoir un impact psychologique sur son estime de soi scolaire et pousser au risque de décrochage. Ainsi, le parcours scolaire passé prend en compte aussi bien les antécédents scolaires, la formation préalable de l'enseignement secondaire, l'établissement fréquenté au secondaire, la filière suivie, le type du diplôme (baccalauréat) obtenu, les résultats scolaires dans les matières en rapport avec la filière choisie à l'université.

La perception que le primo-étudiant a de ses antécédents scolaires passés est un facteur tout aussi significatif de l'explication du décrochage ou de la persévérance dans l'enseignement supérieur selon Powell, Conway et Ross (1990). En effet, c'est la nature de son antécédent scolaire passé qui influe sur le premier rapport que construit l'étudiant vis à vis des études supérieures. En ce qui concerne le type de baccalauréat obtenu, il joue un rôle important pour l'obtention d'un diplôme dans l'enseignement supérieur. Des auteurs relèvent que les étudiants qui possèdent un baccalauréat technologique et surtout le baccalauréat professionnel présentent plus de risques de décrochage de leurs études supérieures par rapport à ceux titulaires d'un baccalauréat général qui sont plus nombreux à persévérer (Beaupère et al., 2007 ; Dupont et al., 2015).

Des recherches établissent par ailleurs un lien très significatif entre la performance scolaire et la persévérance ou le processus de décrochage depuis plusieurs décennies (Janosz, 2000 ; Fortin et Picard, 1999). Les résultats scolaires se trouvent être alors un déterminant les plus étudiés dans la problématique de la persévérance ou du décrochage des étudiants aux études postsecondaires et représentent le plus fort facteur prédictif : plus les résultats sont élevés, plus leurs chances de persévérer augmentent (Battin-Pearson et al., 2000 ; Rumberger, 1995 ; Sauvé et al., 2008). Les travaux d'Elliot et Voss (1974) cité par Sauvé et al. (2006) mettaient déjà en évidence l'importance du rendement scolaire en tant que signe précurseur d'un processus de décrochage scolaire. Le rendement scolaire constituerait la variable médiatrice à laquelle pourrait s'ajouter d'autres variables (telles que l'engagement de l'apprenant, les difficultés d'affiliation) pour accroître le risque de décrochage.

Les prérequis

Des recherches empiriques montrent que l'un des facteurs les plus importants de l'explication du décrochage est l'absence de maîtrise de prérequis pour répondre au minimum des exigences de l'enseignement supérieur en terme de connaissances (Tinto, 2005), de formation (Ruph et Hrimech, 2001 cité par Suebang, 2022) ou les deux (Dupont *et al.*, 2015). Le manque de connaissances et de compétences de base explique les difficultés à répondre aux critères de l'établissement et un bagage de connaissances inappropriées à l'entrée aux études supérieures. Les difficultés en terme de non maîtrise de compétences liées à l'affiliation intellectuelle universitaire (Coulon, 1997) repose sur trois piliers : lire, écrire et penser (spécifiques à la filière), auxquels certains chercheurs ajoutent la maîtrise des compétences mathématiques (King, 2005 repris par Suebang, 2022), communicationnelles à l'écrit et à l'oral, le fait d'être capable de travailler en groupe, d'organiser son travail et traiter efficacement les

informations entrantes (Ruph et Hrimech, 2001 cité par Suebang, 2022). Fortin et al. (2000) montrent qu'un étudiant à risque de décrochage présente des failles dans ses performances scolaires en français et mathématiques. De ce fait, il ajoute que la maîtrise des matières fondamentales peut être plus déterminante que les autres (matière) pour expliquer le risque de décrochage ou non des études.

Choix d'orientation

L'orientation scolaire ou académique est un système sélectif centré principalement sur les résultats scolaires des apprenants. Les compétences, les désirs et projet de ceux-ci se trouvent être minorés face au facteur « résultat scolaire » fortement considéré par le système éducatif. Dès le secondaire, les élèves qui présentent de meilleurs résultats se doivent d'aller faire des filières générales et ceux qui présentent de moins bons résultats se retrouvent à faire des filières professionnelles. Cela conduit à une hiérarchisation des filières, vecteur contribuant au processus d'orientation subie (Berthet et Borrás et al., 2008). La situation d'orientation subie à laquelle font face les apprenants s'observe par exemple lorsque, subissant les effets du nombre de places limitées dans certaines écoles et filières, les apprenants se retrouvent à modifier leur choix d'orientation. Selon Beaupère et al. (2007), les orientations au secondaire, post-baccalauréat et le choix de spécialité interviennent dans la poursuite ou non des études.

Les auteurs établissent en fonction du type et du niveau de motivation des étudiants, une relation entre le risque de décrochage et l'orientation lorsque cette dernière est subie mais aussi l'information, paramètre important dans la qualité de la prise de décision de l'orientation est mauvaise. Elle peut-être tantôt facteur favorable tantôt facteur handicapant. L'orientation des apprenants serait ainsi davantage subie que choisie et cela aurait des conséquences à long termes sur la qualité de leurs études. Bref selon (Roche, 2017), les mauvaises orientations sont des causes fréquentes de désengagement jusqu'à la décision de décrocher. Aussi, certaines filières affichent plus d'étudiants à risque de décrochage que d'autres selon Gury (2007). De Ketele et Pizot (1990) en établissant les déterminants de la réussite des études montrent que notamment le fait pour un étudiant de choisir de lui-même la filière dans laquelle il souhaite s'inscrire en fonction de son projet personnel favorise le plus de meilleurs résultats et donc de persévérance plutôt que les étudiants dont les choix résultent d'une contrainte externe. Autrement dit, le statut d'un choix d'orientation qu'il soit subi ou souhaitée serait prédictif de la réussite. Le risque de décrochage serait lié manifestement à une mauvaise orientation, à une inadéquation entre le type de baccalauréat de l'étudiant et les exigences de la filière d'étude dans laquelle il s'engage. La filière d'inscription à l'université peut être une des raisons du risque de décrochage dû à

l'image que l'étudiant se fait de sa filière, du manque d'information et de son environnement. Gury (2007) de conclure que le fait de subir son orientation est souvent corrélé à un risque d'abandon plus élevé.

Projet personnel de l'étudiant

Après l'obtention du baccalauréat, il devient indispensable de penser à l'avenir et surtout au projet professionnel. Il est urgent, soulignent Galley et Droz (1999, p. 26) « *de choisir une direction d'étude, d'élaborer un projet de formation* » voire même un projet de vie. Mais, ce choix personnel se fait dans un contexte social et sous l'influence directe ou indirecte de la famille et de l'environnement social de l'étudiant. Ainsi, les attentes individuelles peuvent s'opposer aux attentes parentales ; ce qui pousse certains étudiants à se soumettre à la volonté de la famille. A titre illustratif, le contexte socioéconomique auquel fait face l'Afrique est caractérisé par le chômage, le sous-emploi des jeunes dont une partie importante de ces jeunes sont diplômés de l'enseignement supérieur. Des auteurs nous montrent que la poursuite des études postsecondaire est une voie devenue une continuation logique de la scolarité et donc normale puisque le statut d'étudiant est devenu commun, caractéristique de l'accès libre dans les universités (publiques). C'est en effet ce qui explique le fait que les étudiants ne s'interrogent plus systématiquement sur leurs projets professionnels et donc personnels (Romainville, 2000). Selon Convert (2008), Galley et Droy (1999) plusieurs bacheliers s'inscrivent à l'université sans avoir défini au préalable leur projet professionnel. Rappelons que le projet professionnel ou personnel de l'étudiant est fait en amont de son choix d'orientation à l'université. Ces derniers montrent que le projet professionnel de l'étudiant relève d'abord d'un intérêt porté par une discipline ou filière avant d'être défini par une ambition professionnelle. Pour renchérir, De Ketele et Pizot (1990, pp. 4-8) pensent pour sa part que « *il faut pouvoir s'accrocher à un projet solide pour trouver l'énergie de se mettre en travail...on comprend dès lors que le fait de disposer d'un projet personnel est un facteur de réussite important à l'université* ». Dans tous les cas, souligne Romainville (2000), l'un des facteurs qui peut influencer le parcours de l'étudiant serait le caractère personnel et réfléchi du projet. À l'opposé, l'étudiant qui a pris sa décision d'inscription dans l'incertitude, par l'élimination ou à la suite de pressions extérieures décrocherait dès qu'il rencontre la première difficulté et va remettre en question ses choix.

2.1.3. LES FACTEURS INTERPERSONNELS ASSOCIÉS AU RISQUE DE DÉCROCHAGE

Les facteurs interpersonnels ou interactionnels sont des facteurs qui mettent en rapport l'étudiant et les caractéristiques académiques, sociales de son environnement éducatif qui sont susceptibles d'augmenter le risque de décrochage des études supérieures. Diverses explications sont convoquées pour comprendre, nous nous focalisons principalement sur : l'affiliation et l'intégration académique, l'intégration sociale, le rapport de l'étudiant à son institution et le rapport de l'étudiant aux savoirs.

Affiliation au métier d'étudiant et intégration académique

Sur le plan académique, Chenard et Doray (2005) pense que les premiers moments dans un établissement universitaire (période de mise en train, période d'acclimatation) ont un impact majeur sur les prédispositions des étudiants au niveau de la motivation, des aspirations, des objectifs et des engagements. La réussite à l'université dépendrait de la réussite de l'étudiant à s'affilier Coulon (1997). Le primo étudiant doit apprendre les codes et les règles de fonctionnement de la filière d'études choisie, mais pas que lors de son inscription dans l'enseignement supérieur. Cette affiliation passe par l'adhésion aux sous cultures qui constitue son champ disciplinaire Coulon (1997). Ces nouvelles manières de se comporter et d'apprendre vont façonner l'étudiant à des habitus qu'il aurait acquis plus ou moins facilement et qui lui permettraient de s'affilier et donc devenir autonome par rapport au système. Pour Coulon (1997), l'initiation et l'apprentissage des codes et cultures de l'université est un préalable indispensable à toute réussite. S'identifier à une filière d'études fait état d'une congruence entre les individus et la culture véhiculée par les savoirs, les pédagogies et les styles d'apprentissage mais pas seulement.

L'affiliation est la démarche par laquelle quelqu'un acquiert un statut social nouveau. Elle se fait généralement en trois stades Coulon (1997) : d'abord, l'étrangeté où l'étudiant ayant obtenu son baccalauréat découvre un nouvel univers (nouvelle manière de fonctionner), se sent dépayser, manque de repères et donc peut se retrouver en risque de décrochage. Ensuite, le stade d'apprentissage où l'étudiant n'est plus un élève mais n'est pas encore un étudiant. C'est la phase de transition dans laquelle il définit des stratégies pour dépasser, s'adapter aux nouvelles règles de fonctionnement et s'en sortir. Enfin le stade d'affiliation où l'étudiant a assimilé et acquis toutes les dimensions du métier d'étudiant dans son nouvel environnement. Il a pu surmonter la rupture et a appris à s'accommoder, ce qui a forgé en lui ce que Coulon (1997) appelle un *habitus d'étudiant*. C'est au stade d'apprentissage chez plusieurs étudiants qui

augmentent leur risque de décrochage s'ils n'arrivent pas à s'acculturer des différentes dimensions de l'Université (Romainville, 2000) et donc ne maîtrise pas le métier d'étudiant.

Cette affiliation au métier d'étudiant passe par l'intégration et la reconnaissance en tant que membre au sein de la communauté universitaire et le contrôle des règles et des exigences universitaires qui ne sont possible qu'avec l'incorporation d'*habitus* adéquats à l'université. L'affiliation ici est à la fois institutionnelle et académique et ne peut être envisagée que dans l'expérience concrète du jeune devenant étudiant. Romainville (2000, P. 56) ajoute que « *l'étudiant doit réussir son affiliation non seulement à l'université en général mais aussi aux sous cultures qui composent sa filière d'étude.* »

Dans l'enseignement supérieur notamment, la première année universitaire représente une période cruciale et donc pourrait s'avérer déstabilisante pour les primo-étudiants (Romainville, 2000) puisqu'elle marque à la fois le début des études universitaires et la classe d'initiation à l'enseignement supérieur. Ce moment se pourrait alors se révéler décisif dans la poursuite ou non des études. C'est pourquoi Bourgades (2001) cité par Suebang (2022) souligne que l'intégration sous toutes ses formes augmenterait le risque de décrochage des études observées en première année. Il considère donc que le risque de décrochage est dû au manque d'affiliation aux traditions et aux catégories conceptuelles de chaque discipline. L'affiliation intellectuelle occupe à cet effet une part importante dans les explications de la persévérance dans l'enseignement supérieur Coulon (1997).

Intégration sociale

La transition sociale de l'étudiant dans un environnement éducatif est un rapport relationnel qu'il entretient avec ses pairs et l'ensemble de la communauté éducative. Pour Janosz et Leblanc (1997), la nature d'interaction avec les pairs est un facteur qui peut influencer le processus qui mène au décrochage. Ils montrent que le fait de se retrouver dans un nouvel environnement éducatif sans ses pairs et d'éprouver des difficultés à se créer un nouveau groupe de pairs représentent des risques d'abandon. Aussi, le contact qu'entretient l'étudiant avec son institution contribue à accentuer son sentiment d'appartenance et influe positivement sur son engagement à la fois académique et institutionnel face aux études. Au contraire, une intégration sociale négative se caractérise par le sentiment de solitude, d'isolement et de regret de l'étudiant (Gerdes et al. 1994 cité par Roche, 2017), un écart entre l'étudiant et son institution. Le fait pour un étudiant de participer à des activités extra académiques, et d'être en interaction entre étudiants-enseignants, étudiants-étudiants sont indispensables pour une meilleure intégration

sociale dans leur environnement éducatif. L'intégration sociale de l'étudiant à ses pairs a pour effet selon des études de mettre en confiance celui-ci et donc d'adopter un sentiment de persévérance face aux études (Blaya et al., 2011 ; Sauvé et al., 2006).

En outre, la recherche de Wilcox, Winn et Fyvie-Gauld (2005 cité par Suebang 2022) met en relation l'état psychologique de l'étudiant, l'intégration sociale négative et le décrochage. Autrement dit, une distanciation entre étudiants et enseignants pourrait favoriser un état psychologique négatif chez les étudiants. D'autres chercheurs (Suebang, 2022 ; Fortin et al., 2004) observent que les potentiels étudiants à risque de décrocher ont des difficultés d'habiletés sociales et de comportement ce qui explique l'intégration sociale négative. L'intégration sociale permet à cet effet aux étudiants de mieux s'intégrer académiquement (Tinto, 1992 mais aussi de développer le sentiment d'appartenance à leur établissement. L'intégration sociale pourrait présenter selon Sauvé et al. (2006) un risque indirect de décrochage ou non des études en fonction de l'intégration sociale de l'étudiant à ses pairs. Autrement dit, l'intégration sociale réussie protégerait du risque de décrochage des études et contribuerait de ce fait à la réussite et à la persévérance (Dupont et al., 2012 ; Richardson et al., 2012 cités par Beaupère et al., 2007). Ainsi donc, l'intégration sociale de l'étudiant ne devrait pas être faite au détriment de l'intégration académique nécessaire à la réussite et la persévérance puisqu'il en court le risque de décrochage et donc au décrochage.

Rapport de l'étudiant à son institution

Le rapport de l'étudiant à son institution renvoie au lien qu'entretient un étudiant vis-à-vis de son institution éducative. Il s'agit pour l'étudiant de s'identifier, d'acquiescer des valeurs, codes et règles de fonctionnement d'une institution Coulon (1997). L'appropriation du savoir-être et du savoir-faire spécifique à la filière choisie est nécessaire pour accroître son appartenance à l'institution. Certaines études montrent le lien significatif entre engagement institutionnel et persévérance (Casey et al., 2002 cité par Roche, 2017). D'autres études montrent que le lien serait associé à d'autres caractéristiques tels que l'âge, le statut socioéconomique des parents (Pascarella et Chapman 1983 cité par Sauvé et al., 2006). Toutes ces études montrent en commun le fait que ce soit la qualité du rapport entre l'étudiant et son institution dans l'enseignement supérieur qui influe sur sa décision de persévérer ou de décrocher. Plus l'étudiant considère que l'institution dans laquelle il est inscrit est de qualité et répond à ses attentes, plus il se sent intégré sur le plan social (interactions avec ses pairs et avec les membres de la communauté d'apprentissage) et académique (performance académique, développement intellectuel, réussite) et plus les chances de persévérer sont grandes Tinto

(1975). Et Foudjio et Hamadou (2021) de conclure que le manque de contact entre les étudiants et leurs enseignants favorise le risque de décrochage chez les étudiants du supérieur de près de 19,5% au Cameroun.

Rapport de l'étudiant aux savoirs

En entrant à l'université, les règles institutionnelles sont nombreuses et complexes. De même, le rapport aux savoirs est bouleversé par l'ampleur des champs intellectuels abordés mais aussi par la nécessité d'une pensée plus synthétique. Il existe donc une culture universitaire institutionnelle et intellectuelle dont les étudiants doivent devenir les *indigènes* Romainville (2000). D'après Laterrasse (2002) cité par Guichard (2006), les primo-entrants seront d'autant plus en difficulté qu'ils seront éloignés de cette culture qui conditionne l'apprentissage universitaire. À partir du moment où les rapports aux savoirs font défaut, cela déstabilise les étudiants et peut donc accentuer le risque qui les conduira à décrocher.

Des carences liées aux stratégies d'études sont des raisons qui expliqueraient les départs des étudiants (Tinto, 2005). En entrant à l'université, beaucoup d'étudiants ont encore des difficultés à identifier quelles sont les informations essentielles, aussi bien dans leurs lectures que pour la rédaction de leurs travaux. Romainville (2000) soutient, indépendamment des exigences du premier cycle qui se limitent parfois à la restitution de la matière, que plus un étudiant développe des méthodes de travail qui lui permettent d'élaborer et d'organiser d'une manière personnelle l'information à apprendre, plus ses probabilités de réussite sont importantes.

2.1.4. LES FACTEURS ORGANISATIONNELS ASSOCIÉS AU RISQUE DE DÉCROCHAGE.

Ils renvoient à la catégorie de facteurs qui s'appuient sur les caractéristiques institutionnelles de l'environnement académique de l'étudiant qui pourraient accentuer le risque de décrochage des études postsecondaires.

L'organisation pédagogique

L'organisation pédagogique sur lequel repose les cours dans les universités (notamment les activités d'apprentissage ; la nature, fréquence et positionnement temporel ; les choix technologiques ; la structure des contenus de cours ; les modes de diffusion de l'enseignement) influence le processus d'apprentissage des étudiants et serait une raison pour lesquelles les étudiants abandonnent (Sauvé et al., 2006). Elle constitue un obstacle à franchir pour les

étudiants afin de s'intégrer aux normes académiques parce que les modalités d'évaluation à l'université notamment ne permettent pas elle aussi à l'étudiant de se situer. En effet, l'évaluation à l'université, contrairement au secondaire, est semestrielle et ne permet pas à l'étudiant de s'auto évaluer. L'année académique n'étant pas continue, elle est découpée en deux semestres et non plus trois trimestres ; le rythme de travail est très différent, les examens ne se passent pas aux mêmes moments de l'année (Coulon et Paivandi, 2008). L'échec au premier semestre peut alors être déstabilisant pour l'apprenant. Ce qui va mettre à mal la motivation et décourager le novice au point de le mettre en risque de décrocher au cours de l'année. C'est ce qui fait dire à Romainville (2000, p. 84) que « *l'habitus pédagogique de l'homo academicus exige donc un sérieux travail de décodage, en particulier de la part des nouveaux étudiants. Décodage des exigences de l'évaluation...aussi décodage des modes de formation universitaire* ».

Les caractéristiques de l'université

Les caractéristiques d'une institution facultaire comme la taille de l'établissement, le taux d'encadrement des enseignants, les ressources disponibles, ou encore la gestion de l'établissement pour signifier que celles-ci jouent un rôle dans la socialisation de l'étudiant (Tinto, 1992) et par ricochet sont souvent prises en compte (Berger cité par Roche, 2017) pour expliquer le décrochage. Michaut (2004) converge sur le même constat que la taille et l'effet de site de l'établissement sont essentiels et peuvent être indirectement liés à la réussite. Les annexes universitaires dont la taille relève plus de l'échelle inhumaine ; une lourdeur et rigidité de l'appareil administratif limitent en effet l'échange entre les étudiants, entre étudiants et personnel universitaire et par extension leurs intégration sociale et académique. Les étudiants souffriraient alors d'être anonymes à cause de la différence entre la taille de l'université et du lycée ce qui gêne les relations humaines.

Climat de l'établissement et l'environnement de l'étudiant

Pour d'autres chercheurs, le taux de décrochage est associé aux processus défaillants qui se déroulent à l'intérieur des institutions éducatives, comme le mauvais climat de classe (amphithéâtre) et/ou mauvais climat de l'université en général, les relations négatives entre les enseignants et les apprenants (Battin-Pearson et al., 2000). Ainsi, les amitiés entre les étudiants sont soumises aux influences de l'environnement social, de l'atmosphère des cours d'où l'importance du partage de lieux de convivialité qui constituent des espaces d'affiliation aux nouveaux modes de penser et d'agir universitaires (Romainville, 2000). Et, les opportunités de

contacts sociaux dans les universités sont assez réduites. La relation de l'étudiant avec les autres membres de l'université encore appelée « relation para-pédagogique » par (Coulon et Paivandi, 2008) impacte sur les apprenants et joue un rôle dans la réussite des étudiants mais c'est aussi un élément qui peut aider à amorcer la socialisation des étudiants au sein des universités. De ce fait, l'absence de lien entre les étudiants et leurs enseignants par exemple peuvent être une des causes du sentiment de solitude et d'isolement social que développent certains étudiants et donc contribuer au risque de décrochage. Janosz et Leblanc (1996) décrivent quant à eux que c'est l'environnement scolaire global qui joue un rôle dans le risque de décrochage, spécifiquement lorsque l'école n'offre pas aux élèves un cadre clair, structuré et cohérent ou encore lorsque le contexte scolaire est dégradé (Potvin *et al.*, 2004).

L'étudiant est dans un contexte et ce contexte le dirige, l'influence et l'accompagne au cours de son parcours scolaire. L'étudiant reçoit une grande partie de ses savoirs cognitifs de ce contexte. Celui-ci doit faciliter l'accès à l'information. Tinto (1992) montre que l'environnement peut être responsable de l'augmentation de la probabilité de départs précoces des étudiants et que l'étudiant ne serait alors pas le seul responsable. Foudjio et Hamadou (2021) soulignent que l'environnement éducatif de l'étudiant influence les ambitions de celui-ci et est prédictif du risque de décrochage de 20,7%. L'environnement dont il est question réfère à la fois à tout ce qui entoure l'étudiant mais surtout aux activités visant à fournir une aide personnelle aux apprenants. Ainsi, ce sont des interventions auprès d'un individu ou d'un groupe qui promeuvent le développement personnel et social en favorisant la prise en charge par l'étudiant de sa propre formation. Aussi, la manière d'être en classe, d'y participer, la classe elle-même et l'atmosphère qui règnent dans ce contexte universitaire exigent de nouvelles règles. L'ignorance de ces codes face à ce nouvel environnement pose des difficultés au nouvel étudiant. Citons par exemple l'étude réalisée par Blaya (2013) qui montre la contribution très significative de l'école dans l'augmentation du risque de décrochage scolaire.

2.1.5. FACTEURS FAMILIAUX ASSOCIÉS AU RISQUE DE DÉCROCHAGE

Les facteurs familiaux renvoient aux déterminants familiaux des apprenants qui sont en lien avec les risques de décrochage des études. Plusieurs travaux rapportent que ces facteurs sont entre autre : l'origine socio-économique, le niveau d'instruction des familles, le soutien social de la famille, le style parental, la condition de logement et le travail rémunéré de l'étudiant.

Origine socio-économique

Des chercheurs ont établi le lien entre l'origine sociale des familles des étudiants qui semble très déterminant dans l'accès et la poursuite des études universitaires. Une étude menée en France montre que les jeunes issus de familles défavorisées étaient plus nombreux à arrêter leurs études supérieures sans diplôme Beaupère et al. (2007) tout comme dans les autres pays occidentaux (Sauvé et al.2006). Un étudiant qui continue les études supérieures dans des conditions difficiles et dans un environnement peu favorable en termes de matériels, manque de moyen financier, d'enseignants est plus exposé à la probabilité de décrochage. C'est ce qui fait dire à ces auteurs que les étudiants d'origines sociales modestes sont moins nombreux à s'intégrer socialement au sein de leur faculté car ils éprouvent plus de difficultés dans la participation aux activités organisées par l'université et à développer un sentiment d'appartenance à cette institution. Les contraintes économiques de la famille constituent une raison évidente pour décrocher ou non des études supérieures : le coût des études (l'inscription aux études postsecondaires représente d'abord un premier coût qu'il faut combler au moins) à travers des frais liés à la nutrition, au transport et au logement pour les étudiants qui doivent s'éloigner du toit parental ; et qui poussent l'étudiant ou la famille à ne pas s'engager ; donc l'étudiant se retrouve en risque de décrochage (Pageau et Bujold,2000 cité par Suebang, 2022). De manière spécifique, Suebang et Maingari (2021) observe que le niveau socioprofessionnel du père influence et augmente le risque de décrochage des études chez les étudiants. Plus le niveau socioprofessionnel du père est élevé, plus faible sont les risques de décrochage des études universitaires et inversement.

Niveau d'instruction des familles

Battin Pearson et al. (2000) soulignent que de faibles attentes parentales dû au niveau d'études de ceux-ci concernant la scolarité des enfants sont prédictives de faibles résultats scolaires, donc accroît le risque de décrochage. Le lien entre le niveau d'études des parents et le choix des étudiants est fait depuis des décennies par Bourdieu et Passeron (1964) dans la théorie de la reproduction où les « héritiers » renvoient à cette liaison. Suivant nos auteurs, les freins à l'intégration académique et sociale peuvent probablement s'expliquer par le fait que les étudiants issus d'un milieu social modeste ont souvent plus de difficulté à assimiler les concepts inculqués ou prégnants dans l'enseignement universitaire par l'absence d'une « connivence culturelle ». Le capital culturel de l'étudiant (ses savoirs, ses goûts, son style de vie) est influencé par l'héritage familial (de ses parents plus diplômés).

Les parents plus instruits éveilleraient plus la curiosité de leurs enfants en mettant à leur disposition un ensemble de ressources (livres, réseau social des parents, ordinateurs) et en les encourageant dans la voie de l'apprentissage (Duru-Bellat, 2002). Ils apprennent à leurs enfants plus de mots dans les interactions qu'ils ont avec eux. Ainsi, les parents ayant de faibles moyens économiques seraient plus susceptibles d'avoir un faible niveau de scolarisation ce qui constitue le lien avec le risque de décrochage scolaire (Potvin et Dimitri 2012 cité par Zibanejad-Belin, 2019). Les étudiants dont les parents n'ont pas achevé au moins leur premier cycle universitaire représentent un groupe fragile tandis que ceux dont les parents n'ont pas réussi à achever leurs études secondaires sont les étudiants les plus vulnérables face au risque de décrochage.

Foudjio et Hamadou (2021) montre dans leur étude en contexte camerounais que le niveau d'instruction des parents influence sur le risque de décrochage des études. Ils soulignent par la suite qu'il y a plus d'étudiants (87,5%) à risque de décrochage lorsque le père n'a pas fait le supérieur contre 12,8% dont le père a atteint le niveau supérieur. En ce qui concerne la mère, le pourcentage d'étudiant à risque de décrochage est de 34,1% lorsque la mère est analphabète, 41,6% lorsqu'elle possède un diplôme du cycle primaire, 22,1% détentrice d'un diplôme secondaire et seulement 2% lorsque la mère a un niveau d'instruction d'études supérieures. En résumé, la position sociale des parents est un facteur clé du risque de décrochage. Plus cette dernière est élevée, moins le risque de décrochage est présent. Il y aurait donc un lien entre l'inégalité sociale et l'inégalité scolaire. Suebang et Maingari (2021) fait bien de constater alors que lorsque le niveau d'instruction du père croît, le risque de décrochage des études des étudiants diminue et inversement.

Le soutien social de la famille

D'autres facteurs explicatifs en relation avec le rôle de la famille du risque de décrochage ont été évoqués par différents chercheurs notamment le manque de soutien social de la part des membres de la famille de l'étudiant, le manque de supervision de la part des parents et le faible degré d'implication parentale (Rumberger et al., 1990 ; Fromaget, 2020). Le soutien des proches se réfère à des difficultés liées aux responsabilités parentales, le support de la famille ainsi que l'attitude des parents par rapport à la scolarisation. On entend par support social, l'existence ou la disponibilité de personnes sur lesquelles on peut compter, des personnes prêtes à nous aider, pour qui l'on compte et qui nous apprécie (Grant-Vallone et al., 2004 cité par Sauvé et al., 2007). Le soutien social des parents peut prendre plusieurs formes en fonction

des personnes ciblées, des types de soutien apportés ainsi que l'importance que leur donne l'étudiant. La faible implication des parents dans la stimulation, le suivi et l'encadrement de l'enfant dans sa scolarité peut influencer et accroître clairement le risque de décrochage scolaire/universitaire. Les relations entre les parents et leurs enfants apparaissent déterminantes dans le parcours des jeunes potentiellement décrocheurs. Fortin et al. (2000) pointent le manque de soutien émotionnel de la part des parents comme discriminant entre élèves décrocheurs et persévérants.

Style parental

Baumrind, 1978 repris par Roche, 2017 montre que trois styles éducatifs parentaux existent : permissif, autoritaire et démocratique. Les étudiants à risque de décrochage sont très souvent caractérisés par un style parental permissif voir très laxiste. Ils se définissent par un modèle de valeurs et de comportements des parents. A l'inverse, les familles dites démocratiques sont celles qui présentent des taux de risque de décrochage les moins importants. Le contexte familial de l'élève, lui aussi identifié comme facteur de risque de décrochage par de nombreux auteurs (Battin-Pearson et al., 2000 ; Sauvé et al., 2008). La structure familiale est pointée de la sorte comme un facteur de risque pour Coudrin (2006), les enfants de familles monoparentales ou recomposées apparaissant comme plus exposés au risque de décrochage.

Condition de logement et travail rémunéré de l'étudiant

Pour la plupart issus de familles modestes se retrouvent à exercer des activités rémunérées en parallèle de leurs études et consacrent le plus de leur temps à ces activités ; ce qui accroît les risques de décrochage. C'est pourquoi Grignon et Gruel 1999 soulignent que selon la nature du travail, le temps accordé et le nombre de mois que les étudiants y consacrent au cours d'une année d'étude réduiraient leur chance de réussir que les autres. Et Jun (2005) de mettre en lumière dans son étude la corrélation entre le nombre d'heures de travail et le risque de décrochage. Ainsi, les étudiants qui ont un travail sont absents lors des cours, se sentent inquiets, surchargés par tout ce qu'ils ont à faire et sont à risque d'échouer et d'abandonner leurs études. C'est dans cette logique que Suebang et Maingari (2021) montre que lorsque le temps hebdomadaire passé par un étudiant dans un travail rémunéré croît, les risques de décrochage des études universitaires augmentent également et inversement.

Aussi, les étudiants qui ont des préoccupations autres que leurs études à l'instar d'une vie familiale, vie professionnelle présentent le plus les difficultés à s'intégrer académiquement et socialement ou à s'affilier à leurs études puisqu'ils ne côtoient pas très souvent les lieux

d'études et présentent le moins de probabilité de réussir et plus de risque de décrocher que les autres étudiants plus centrés les études et leur vie d'étudiant (Sauvé et al., 2006).

Les nombreux travaux effectués à ce jour au sujet du risque de décrochage des études postsecondaires ont grandement contribué à une compréhension plus fine des multiples dimensions qui les composent. Des recherches se sont accordées sur le fait que c'est l'accumulation des facteurs à risque qui poussent au décrochage académique. La plupart de ces études ont été réalisées en contexte étranger à la réalité camerounaise et les conclusions ne peuvent être généralisables. Les travaux effectués en France, Etats-Unis, Canada montrent que les étudiants présentant les facteurs à risque de décrochage sont plus susceptibles d'arrêter leurs études que ceux qui ne présentent aucun desdits facteurs. Seulement, la réalité camerounaise pourrait nous amener à penser différemment spécifiquement en ce qui concerne les étudiants considérés comme à risque de décrochage puisque s'engageant sur le marché du travail, ils pratiquent en parallèle de leurs études une activité rémunérée. On observe que ce type d'étudiants présentant le risque de décrochage et donc susceptible de décrocher ont plutôt plus tendance à persévérer dans les études que ceux même qui ne travaillent pas.

2.2. L'IMPLICATION, UNE CONCEPTUALISATION ORGANISATIONNELLE COMPLEXE

L'implication des employés dans une organisation a retenu l'attention des chercheurs depuis plusieurs décennies avec les travaux pionniers de Porter et ses collaborateurs (Meyer et Allen, 1991 ; Mathieu et Zajac, 1990 ; Mowday, Porter et Steers, 1982). Le concept d'implication trouve ses origines dans les travaux en comportement organisationnel et en gestion des ressources humaines sur la motivation au travail dans une perspective de construction de la loyauté et de la fidélité du personnel envers leur organisation. Ce concept a donc fait l'objet de nombreux travaux visant à comprendre ses dimensions, ses mécanismes, ses déterminants et ses effets. Au fil du temps, les nombreuses définitions ont trouvé un consensus autour de la relation qu'entretient le personnel envers l'organisation.

Au début de la recherche sur l'implication organisationnelle, les travaux se limitaient à la dimension affective. L'implication organisationnelle était conçue comme un construit unidimensionnel (Mowday, Porter, Steers, 1982). Pour certains auteurs, l'implication serait caractérisée soit par une dimension instrumentale (cognitive) renvoyant à une implication comportementale, soit par une dimension affective à rapprocher d'une implication attitudinale (Porter et al., 1974 ; Meyer et Allen, 1991). L'approche comportementale se penche sur les

conditions favorisant la répétition d'un comportement favorable à l'organisation et ses effets sur l'attitude (Meyer et Allen, 1991). Comme l'a souligné Neveu (1996), l'idée est d'apprécier l'implication à partir des actes (actions) délibérés de l'individu. Par contre, L'implication attitudinale est définie selon Porter et al. (1974) comme une identification de l'individu envers son organisation qui traduit une volonté de l'individu de contribuer activement au bien-être de cette organisation.

Ensuite, suite aux critiques formulées sur l'approche unidimensionnelle, de nombreux chercheurs proposent en dépassement de celle-ci une approche multidimensionnelle. L'immense majorité des recherches sur l'implication on conduit en effet à révéler qu'elle est constituée de plusieurs dimensions. C'est le modèle de Meyer et Allen (1991) notamment qui offre une compréhension fine du lien qui existe entre un individu et son organisation ou travail en tenant compte d'un construit à trois dimensions : l'implication affective, l'implication calculée et l'implication normative.

2.2.1 LES ANTECEDENTS ET CONSEQUENCES DE L'IMPLICATION

De très nombreux travaux ont testé les hypothèses concernant les causes et les conséquences de l'implication dans employés au travail. Sachant que, l'implication traduit la relation d'un individu-travail, de nombreux déterminants permettent d'expliquer le développement et les comportements résultant de l'implication.

2.2.1.1. Les déterminants ou antécédents de l'implication

D'après Mowday, Porter et Steers (1982), quatre principales variables ont été considérées et mis en relation avec l'implication : les caractéristiques personnelles, les caractéristiques liées à la fonction occupée, les caractéristiques structurelles et l'expérience de travail développée par l'employé.

2.2.1.1.1 Les caractéristiques personnelles de l'employé

Meyer et Allen (1991) proposent deux types de caractéristiques personnelles susceptibles d'influencer l'implication affective des employés : les variables sociodémographiques et les variables d'attitudes.

➤ Les variables sociodémographiques

Par variables sociodémographiques, il s'agit par exemple de l'âge, l'ancienneté, le genre, le niveau d'éducation, l'état civil. En examinant la relation entre ces variables et l'implication affective, les travaux ont principalement montré avec les recherches de Mathieu et Zajac (1990),

Meyer et al. (2002) que l'âge est positivement corrélé à l'implication affective bien que faible avec une corrélation de (.15). Pour Meyer et Allen (1991), la relation entre l'implication et l'ancienneté peut s'expliquer par le fait qu'un individu salarié depuis longtemps dans la même organisation peut ressentir un attachement affectif à celle-ci. Le fait que l'organisation ait maintenu pendant une longue période le salarié en poste pourrait susciter chez lui un attachement. Et Mowday et al. (1982) de dire que l'implication est un attachement relativement stable qui se développe lentement avec le temps.

➤ **Les variables d'attitudes**

Les variables d'attitudes renvoient à certains traits de personnalité d'un individu qui traduisent la perception qu'il a de ses compétences. Ces caractéristiques peuvent prédisposer les individus à être plus impliqués que d'autres dans une organisation (Meyer et Allen, 1991). Ainsi, la perception du sentiment d'auto-efficacité constitue la croyance qu'un individu a dans sa capacité à faire face à de nouveaux défis et de mener une tâche à bien (Bandura, 1997). Cette perception qu'à un individu aurait une influence sur sa façon de penser ou d'agir (Bandura, 1997) ; cette personne sera plus active et déterminée et aura le sentiment de contrôle sur son environnement. Il a donc été montré dans les travaux de Mathieu et Zajac (1990) ; Meyer et Herschovitz (2002) que le niveau de compétences qu'un employé croit posséder présente une corrélation avec l'implication affective.

Les auteurs indiquent par ailleurs que le locus de contrôle (locus of control), c'est-à-dire la croyance d'une personne au sujet des déterminants de sa réussite dans un contexte particulier ou dans sa vie en générale Mathieu et Zajac (1990) est lié à l'implication. En effet, lorsqu'un individu croit que sa réussite dépend de lui-même (locus of control interne) plutôt que des facteurs externes, son niveau d'implication organisationnelle affective est plus élevé que celui des autres salariés (Meyer et Herschovitz, 2001). Les personnes disposant d'un fort locus of control interne ont tendance à percevoir un sentiment de rester au sein de l'organisation par choix personnel. Cette fidélité traduit une implication organisationnelle affective élevée.

2.2.1.1.2. Les caractéristiques liées à la fonction occupée

Mowday et al. (1982), l'étendue du poste et les conflits ou l'ambiguïté de rôle pourraient être reliées à l'implication. De ces déterminants, l'obstacle le plus important à l'implication est le conflit de rôle qui se traduit par une corrélation négative avec la dimension affective. Meyer et al., (2002) parviennent à une conclusion qui s'inscrit dans le même sens, une corrélation négative entre l'ambiguïté de rôle et l'implication affective de (-.39). Toutefois, l'étude de

Mathieu et Zajac (1990) constatent la présence de relations positives entre d'autres caractéristiques liées au poste et l'implication organisationnelle affective. De ce fait, lorsque l'organisation attribue une variété des tâches au salarié (.21), le niveau de défi (.21) contribue mieux à expliquer cette implication et, très faiblement avec le degré d'autonomie (.08).

2.2.1.1.3 Les caractéristiques structurelles

Il s'agit des déterminants tels que la taille, le degré de centralisation, de délégation, de participation, le degré de formalisation et de décentralisation qui sont positivement corrélées à l'implication. Aussi, les attitudes et les comportements du supérieur hiérarchique constituent des antécédents situationnels importants de l'implication organisationnelle. Le manager, entend qu'acteur central des relations professionnelles contribue lui aussi à des perceptions d'expériences positives ou négatives au travail par le salarié. Les facteurs liés à l'organisation influenceraient surtout l'implication organisationnelle affective. Ainsi, Mathieu et Zajac (1990) rapportent des corrélations positives entre l'implication organisationnelle affective et la qualité de la communication avec le manager (.45), le leadership participatif (.39), la considération du manager (.34). De leur côté, Meyer et Allen (1990) constatent une corrélation positive entre le leadership transformationnel et l'implication organisationnelle. La relation peut s'expliquer par le fait que les salariés perçoivent leur manager comme la personne agissant pour le compte de l'organisation. Par le biais de la réciprocité, la qualité de la relation hiérarchique influence l'implication affective.

2.2.1.1.4 L'expérience de travail développée par l'employé

Morrow (1983) explique qu'en particulier le fait pour les employés de sentir que l'organisation se préoccupe de leur situation personnelle, l'ambiance de travail et l'attitude des collègues envers l'organisation constituent les variables organisationnelles qui expliqueraient le mieux l'implication affective. Il s'agit en fait du soutien organisationnel perçu que Eisenberger, Huntington, Hutchison et Sowa (1986) décrivent comme étant la perception (positive) qu'à un individu de l'estime que son organisation porte à sa contribution ainsi qu'à l'attention que lui accorde celle-ci dans son bien-être. Les organisations qui souhaiteraient améliorer l'implication affective de leurs employés devraient démontrer leur propre implication par un climat favorisant le soutien organisationnel. L'étude de Meyer et Allen (1991) suggère une forte corrélation entre la perception du soutien organisationnel de la part de l'organisation et l'implication affective.

Aussi, Meyer et Allen (1991), quant à eux, évoquent les causes suivantes de l'implication (affective): les facteurs liés au « confort » que procure l'organisation (fiabilité de l'organisation, écoute de la part du management, équité, cohésion des membres, clarté des objectifs) et les facteurs liés à la perception qu'ont les individus de leur propre compétence (travail qui constitue un défi, difficulté des objectifs, sentiment d'être important aux yeux de l'organisation, feedback sur les performances, participation aux décisions).

2.2.2. LES CONSÉQUENCES DE L'IMPLICATION

L'implication organisationnelle serait positivement liée à de nombreuses conséquences Mathieu et Zajac (1990). Pour présenter les conséquences de l'implication organisationnelle, nous avons choisi de nous référer aux résultats de Meyer et Herschovitz (2001). Ces derniers classifient les conséquences de l'implication organisationnelle en trois groupes.

2.2.2.1. Le comportement de retrait

Les analyses effectuées par Mathieu et Zajac (1990) et Meyer et Herschovitz (2001), entre autres, ont toutes démontré que la forme d'implication qui prédit la mieux l'intention de quitter mais aussi d'anticiper le départ volontaire effectif des employés est l'implication affective. C'est pourquoi, l'implication organisationnelle a toujours été appréhendée sous un aspect de facteur prédictif du turnover (roulement du personnel). Pour Allen et Meyer (1991), l'implication fait alors référence à un état psychologique qui rend le roulement du personnel moins probable et qui a chez l'employé des conséquences sur sa décision de rester membre ou non de l'organisation qui l'emploie. Les résultats des analyses effectuées par Mathieu et Zajac (1990) et Meyer et Herschovitz (2001) montrent que le lien entre l'implication affective et l'intention de départ est plus prononcé soit de (-.46) et (-.56) respectivement selon les auteurs ; que le lien entre l'implication affective et le départ volontaire soit (-.17) pour Meyer et Herschovitz (2001). Cette différence s'explique par Griffeth, Hom et Gaertner (2000) cité par Lemarie-Quillier (2021) qui démontrent l'existence d'un certain nombre de modérateurs agissant sur cette relation : l'effet temps, le stade de la carrière et la catégorie professionnelle.

En plus, d'autres attitudes de retraits sont corrélées à l'implication affective notamment l'absentéisme. L'absentéisme serait ce phénomène qui consiste à s'absenter de son lieu de travail sans motif légal. Selon les résultats de l'analyse de Meyer et Herschovitz (2001), seule l'implication affective est corrélée négativement de (-.15) à l'absentéisme. Autrement dit plus l'employé est affectivement impliqué à l'organisation dans laquelle il travaille moins il voudra

s'absenter. Dans cette même analyse les auteurs noteront que cette corrélation est plus importante lorsque l'absence volontaire est étudiée indépendamment de l'absence involontaire.

2.2.2.2. Les comportements productifs

Par comportements productifs, on entend ici un ensemble de comportements attendus de l'employé au sein d'une organisation. Ces comportements résultent de l'implication notamment pour ce qui est de la performance. Les écrits montrent que l'implication affective serait censée avoir un impact positif significatif sur la performance au travail : la performance intra rôle. Des chercheurs parlent de performance intra rôle pour faire référence aux comportements attendus de l'employé lorsqu'il s'acquitte des rôles qui lui sont formellement prescrits par l'organisation qui l'emploie (Vanderberghe, Landry et Panaccio, 2009). Pour Mowday et al. (1982) établissent que l'un des trois facteurs qui caractérisent l'implication affective est la volonté d'exercer des efforts considérables pour le compte de l'organisation. Ainsi les résultats des méta-analyses de Mathieu et Zajac (1990), de Meyer et Herschovitz (2001), démontrent une influence positive de l'implication affective sur la performance individuelle.

En outre, comme comportements productifs on a les comportements de citoyenneté organisationnelle ou performances extra rôle qui correspondent à un ensemble de conduites non formellement prescrites par l'organisation mais adopté spontanément par les salariés dans le souci de l'organisation ou de ses membres. En d'autres termes, il s'agit des comportements observés chez un individu qui vont au-delà du cadre strict de ses obligations contractuelles ; il participe de manière volontaire à la bonne santé de l'organisation. Ce type de comportement repose sur les notions d'altruisme, la courtoisie, la conciliation, les vertus civiques et l'esprit d'équipe. Vanderberghe et al. (2009) affirment que l'implication organisationnelle favorise la citoyenneté organisationnelle et tout comme les autres conséquences de l'implication organisationnelle. Les comportements de citoyenneté organisationnelle corréleront davantage avec l'implication affective que la performance intra rôle au travail (Meyer et Herschovitz (2001).

2.2.2.3. Le bien-être et la santé des employés

Il faut d'abord savoir que le bien-être ou à l'inverse la détresse psychologique apparaîtrait chez des individus dont les exigences professionnelles sont élevées et leur niveau de contrôle bas. Les analyses effectuées dans ce sens ont démontré qu'il existait un lien probant entre l'implication affective et le stress et que celui-ci est, à chaque fois, négatif. Autrement dit plus

l'individu est impliqué affectivement à son organisation moins il sera stressé. Le fait que l'employé avec une forte implication affective partage les mêmes valeurs et principes que l'organisation dans laquelle il travaille peut expliquer ces résultats. En se basant toujours sur l'étude de Mathieu et Zajac (1990) et Meyer et Herschovitz (2001), il est possible d'affirmer que l'implication organisationnelle et le bien-être au travail entretiennent des liens significatifs et positifs. Ainsi donc, si l'individu fortement impliqué ne sent pas de retour positif de la part de l'entreprise, il développe un sentiment d'exploitation et devient stressé.

2.2.3. ÉTAT DE LA QUESTION SUR L'IMPLICATION DES ENSEIGNANTS

En éducation, Pour Skinner et Edge (2002), l'implication signifie la relation psychologique et physique qui s'établit entre un enseignant et un élève. Andry (2016) avancent que le besoin de proximité sociale s'observe sur un axe bipolaire opposant l'implication à l'hostilité. Ceci étant dit, un enseignant « hostile » se caractérise par exemple par des comportements froids et distants, par un ton de voix sévère et monotone, par un refus catégorique d'entendre et de prendre en compte le point de vue de l'élève. Par contre, un enseignant « impliqué » est affectueux et disponible pour ses élèves, c'est-à-dire qu'il essaie d'établir une relation d'empathie dans laquelle il investit du temps et de l'énergie.

La littérature existante met en relation implication des enseignants avec plusieurs déterminants donc notamment la gestion de ressource humaine, l'engagement des élèves et leur réussite scolaire.

2.2.3.1. Gestion des ressources humaines (GRH) et l'implication des enseignants

Au travers de études sur la question, il apparaît que les pratiques de gestion des ressources mises en place dans une organisation seraient perçues par les salariés comme un signal du soutien que celle-ci est prête à leur offrir, ce qui susciterait des attitudes et des comportements favorisant l'implication organisationnelle, la performance ou la rétention des employés (Meyer et Smith, 2000). La GRH se définit comme « *le processus par lequel les pratiques en ressources humaines sont intégrées aux stratégies de l'entreprise* » (Ulrich, 1997, p. 189). Le succès d'une organisation dépend directement de sa direction stratégique, de sa taille, de sa structure et de ses technologies, de son environnement et des pratiques de GRH (Alcazar et al. 2005). Ces auteurs soutiennent que l'implication des employés se manifeste par la volonté de progresser c'est-à-dire : la reconnaissance, le leadership et un bon salaire.

De ce fait, Fournier (2019) a mis l'accent sur le rôle primordial des chefs d'établissements, traduit comme soutien et point d'appui à des attitudes et comportements favorables à l'implication. Les chefs d'établissement devront adopter des pratiques contrastées entre ceux qui s'impliquent à tous les niveaux, ou à l'inverse, ceux qui se tiennent à distance de tout. Fournier (2015 ; 2019) souligne l'influence de l'implication des enseignants comme conséquence des pratiques de la gestion de ressources humaines. Il identifie le rôle que peut jouer le chef d'établissement par son action conduire les enseignants à davantage d'implication. Son rôle de manager éducatif de proximité permet la réduction de la charge de travail, l'iniquité, les relations conflictuelles et les dysfonctionnements au sein de l'établissement scolaire.

Ainsi, dans le souci de bien-être des salariés, la recherche d'une optimisation des conditions de travail, de communication horizontale et verticale sont des facteurs favorables à l'implication. Les individus souhaitent de plus en plus planifier de manière stratégique ; participer aux décisions concernant leur vie professionnelle et leur vie privée. Ceci, nécessite la mise en place d'une pratique de gestion des ressources humaines davantage personnalisée qui permette un équilibre entre les besoins de l'entreprise et ceux des salariés en ce qui concerne entre autre : la rémunération, à l'aménagement des temps de travail, à l'organisation du travail, à la mobilité géographique (Fournier, 2015 ; 2019). Autrement dit, les enseignants sont impliqués vis-à-vis de leur métier, vis-à-vis de leur établissement et vis-à-vis des élèves, uniquement si leurs attentes personnelles et professionnelles sont (relativement) satisfaites à savoir l'emploi du temps, les horaires du travail et les conditions de travail.

Fournier et Masou, 2016, soutiennent que le rôle du chef de l'établissement est inestimable dans la concrétisation d'un climat de travail collaboratif entre les membres du corps enseignant et l'aboutissement de la satisfaction intrinsèque et extrinsèque au travail. Pour Gaziel et Wasserstein-Warnet (2005) cité par Fournier (2015), ils ajoutent que le style de leadership du chef d'établissement est un des facteurs les plus significatifs influençant la satisfaction au travail des enseignants. Les deux chercheurs ont montré que le style transformationnel (participatif) avait un effet positif sur l'implication dans le métier, contrairement au style transactionnel (style de relations très hiérarchisées entre la direction et les enseignants) aux effets négatifs.

On peut distinguer deux types d'activités de gestion des ressources humaines, susceptibles de développer l'implication des enseignants :

- les activités destinées à conserver la ressource humaine

Ceci s'explique par de nombreuses variables telles que les conditions de travail offertes et d'ergonomie, les facteurs favorisant la satisfaction et la qualité de vie au travail a comme la rémunération, les avantages sociaux, l'avancement de carrière, l'équité, les opportunités d'évolution et la communication.

- les activités destinées à développer la ressource humaine

Il s'agit des activités de formation continue adaptée, une amélioration et croissance sur le plan personnel et professionnel pour une actualisation et un développement des compétences ainsi qu'une accélération du changement.

2.2.3.2. Relation entre implication des enseignants, engagement des élèves et réussite scolaire

En sciences de l'éducation, Suchaut (2012) a mis en évidence le rôle des enseignants comme déterminant essentiel des apprentissages des élèves. Il considère que l'effet enseignant dans les politiques éducatives est un levier possible pour améliorer les résultats du système éducatif, évalués par la mesure des compétences des élèves. Pour mettre en évidence la relation entre l'implication des enseignants et l'engagement des élèves, Rutter and Jacobson (1986) cité par Fournier (2016) estime qu'un haut niveau d'engagement des enseignants traduit par leur implication et leur enthousiasme, est essentiel au succès au lycée contribuant ainsi à la réussite scolaire (Basikin, 2007). Ryan et Deci, (2000), se joignent à cette perspective et mettent en évidence le lien entre le comportement de l'enseignant interprété par les élèves et leur rendement scolaire. Ils soutiennent que c'est le comportement de l'enseignant qui facilite l'engagement/l'implication. Fournier (2015) qui suggère pour sa part que l'implication des enseignants pourrait entraîner une attitude d'engagement des élèves. De plus, ces auteurs ajoutent que l'identification de l'enseignant aux valeurs de l'école tend à augmenter le niveau d'apprentissage des élèves. Dans le même registre, (Michelle et Cardwelle, 2008), ont affirmé que l'implication des enseignants stimule et développe l'engagement des élèves et que l'engagement des élèves influence positivement la réussite scolaire.

L'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage TALIS de 2013 réalisée par l'OCDE (2013), montre par exemple que lorsque les enseignants manifestent un sentiment de compétences élevé, ils sont également plus enthousiastes, plus satisfaits et impliqués dans leur travail. A l'inverse, lorsque ce sentiment est faible, les enseignants se sentent en difficultés pour régner l'ordre en classe, ils arborent une attitude pessimiste à l'égard des apprentissages des

élèves et à un faible niveau de satisfaction au travail. Ceci se répercute sur le sentiment d'efficacité des élèves qui baisse ainsi que leurs motivations intrinsèques, ce qui peut diminuer leur engagement dans les apprentissages et affecter par conséquent leurs performances académiques. L'enseignant est susceptible de faire la différence et de favoriser la réussite scolaire des élèves.

Aussi, dans le même sens, les enseignants sont des personnalités influentes dans la vie de la plupart des enfants (UNESCO, 2016) du moment où ils instaurent un climat positif en classe, où les efforts déployés sont encouragés et récompensés, et où les enseignants acceptent et soutiennent leurs élèves quels que soient leur tempérament et leurs capacités intellectuelles, est souvent associé à des réactions plus positives aux exigences de la scolarité. Les enseignants qui sont impliqués à leur métier et notamment envers les apprenants sont attentifs aux performances de ceux-ci puisque cet attachement associé à la qualité de vie (articulation du calendrier scolaire) et résistent le mieux aux pressions et au stress.

Par ailleurs, l'étude de Connor et al. (2005), a mis en lumière trois dimensions de l'enseignement qui influencent, directement ou indirectement, les acquisitions des élèves :

- l'environnement de la classe, correspond à la qualité des instructions données, aux feedbacks évaluatifs et aux responsabilités attribuées aux élèves ;
- l'intérêt et l'attention plus ou moins chaleureuse et affectueuse ainsi que le niveau de réponses satisfaisant exprimé par l'enseignant auprès des élèves ;
- la quantité et le type d'instructions développés, notamment par le nombre et le temps passé dans des activités variées.

2.3. TRAVAUX SUR L'ORIENTATION EN CONTEXTE CAMEROUNAIS

Il sera question pour nous de présenter tour à tour l'histoire de l'orientation au Cameroun, la situation de l'orientation, le conseiller d'orientation et les procédures d'orientation au Cameroun.

2.3.1. L'HISTOIRE DE L'ORIENTATION AU CAMEROUN

L'histoire de l'orientation scolaire, universitaire et professionnelle au Cameroun se résume en trois périodes (Bomda, 2008 ; Okéné 2009) :

2.3.1.1 La phase d'orientation professionnelle (1945 – 1958)

Dans son acception première, l'orientation avait une connotation qui renvoyait au monde professionnel. Dans le but de rentabiliser au maximum leurs exploitations (plantations

agricoles), les colons se sont servis de l'orientation pour identifier et affecter des compétences précises et nécessaires aux individus travaillant dans ces exploitations. Bomda (2008, p. 28) de faire remarquer que « *le souci premier n'était pas la formation de la ressource humaine nécessaire au décollage économique du Cameroun mais celui de la France* ».

2.3.1.2 La phase d'orientation scolaire et universitaire (1959 – 1995)

Depuis l'indépendance nationale en passant par la législation suite à l'adoption de la Convention des nations unies relatives aux droits des enfants (article 28) en janvier 1993, la formation des premiers conseillers d'orientation et psychotechniciens, l'orientation incitait les apprenants à des métiers utiles qui répondait au projet national de matérialisation des plans quinquennaux (Bomda, 2008). L'épanouissement de l'élève était écarté de la vision de l'orientation. La volonté de l'Etat prévalait durant cette période sur les aspirations et les intentions individuelles (Bomda, 2008). Ainsi donc, l'orientation s'inscrivait dans une ère prescriptive et diagnostique où l'apprenant était passif, non maître de son orientation parce que ses goûts et ses aspirations n'étaient pas pris en compte. Durant cette période, les conseillers d'orientation n'intervenaient pas de manière permanente dans les établissements éducatifs, ils travaillaient dans des délégations et ministères chargés de l'éducation et des questions de formation professionnelle. Néanmoins, ils faisaient des descentes dans les établissements pour s'entretenir avec les élèves sur leur parcours scolaire et leur choix de filière dans les paliers d'orientation (5^{ème}, 3^{ème}, 2nd, et 1^{ère}).

Le souci de l'Orientation-Conseil n'est plus seulement la mise à disposition du consultant des informations sur les filières d'études et leurs débouchés .Il est davantage question de :

- Mettre l'accent sur le consultant en tant qu'unité sociologique aux prises avec ses préoccupations personnelles et exigence de son milieu de vie. A l'occasion, l'expert en orientation est appelé, entre autres, à renforcer les capacités individuelles du consultant, à renforcer les capacités individuelles du consultant, à l'aider à gérer ses problème personnels et relationnels à disposer des techniques de recherche d'emploi.
- Renforcer les capacités du consultant à prendre lui-même de bonne décision ;
- Tenir compte des besoins du consultant, de la société, des entreprises et l'Etat dans son accompagnement ;

- Faire naître et faire développer chez le consultant une attitude proactive matérialisée par une lecture soutenue de son environnement.

2.3.1.3 La phase de l'orientation intégrale (1996 à nos jours)

Avec cette phase intégrale, l'individu est au centre des préoccupations, et l'orientation tient compte de toutes les dimensions de sa personnalité en relation avec les fluctuations de son environnement social. Pour Okéné (2008), l'orientation intégrale vise l'acquisition des compétences pratiques et sociales, celles de la vie courante, autrement dit celles objectivement observables et efficaces de l'individu en rapport avec son propre corps et son milieu. En d'autres termes, parler de l'orientation intégrale signifie trouver le juste équilibre entre les caractéristiques (aspirations, aptitudes, compétences) de la personnalité d'un individu et les éléments de son environnement. Cette nouvelle forme d'orientation a pour objectif de rendre l'apprenant autonome et responsable dans ses choix. En effet, selon Bomda (2008), l'orientation cesse alors d'être prescriptive pour devenir davantage éducative. Il s'agit d'une orientation qui dépasse désormais les aspects uniquement scolaires, universitaires et professionnels pour se préoccuper de l'individu en tant que personne et membre d'une société, pris avec des problèmes personnels et relationnels qu'il doit pouvoir gérer pour vivre en harmonie avec lui-même et avec les autres (Okéné, 2013). Elle correspond à une ère de l'orientation où le conseil et l'accompagnement de l'individu tout le long de sa vie dans la construction et la réalisation de son projet personnel et professionnel sont centraux pour une insertion harmonieuse dans le tissu socioculturel et économique.

2.3.2. LA SITUATION DE L'ORIENTATION AU CAMEROUN

Guichard et Huteau (2006) pensent que la finalité de l'orientation est de faire participer les individus à l'élaboration de leurs projets scolaire et professionnel. Il s'agit d'un service d'accompagnement individualisé qui a pour finalité le développement de l'autonomie et de la responsabilité dans les choix scolaire et professionnel (Guichard, 2004). Dans les pays développés, l'orientation se trouve au cœur des politiques éducatives. Ce qui explique que les 80% des habitants de 12 pays de l'Organisation de la Coopération et du Développement Economique (OCDE) pensaient que le conseil et l'orientation représente une fonction importante voire indispensable de l'école (John-Brook cité par Bomda 2021). Guichard (2004) de faire remarquer en plus que pour une adéquation formation de l'étudiant et marché du travail, il faut unir son projet professionnel à la demande du marché de l'emploi ; à la recherche

d'informations fiable et viable ; au coaching professionnel ; à une bonne estime de soi et à un développement des attitudes de résilience.

Pour le faire, selon Fonkoua et Youtha (2008), le conseiller d'orientation, véritable expert de l'orientation a au moins une triple compétence dans le paysage éducatif camerounais : les compétences liées à la connaissance de l'individu et des groupes, les compétences liées à la connaissance du milieu scolaire et universitaire, et enfin les compétences liées à la connaissance du monde économique. Pour faciliter la réussite dans son cheminement scolaire ainsi que son insertion professionnelle future, le CO doit accompagner le jeune apprenant dans ses études en l'aidant à se connaître, à connaître ses aptitudes, les filières de formation et leurs débouchés professionnels afin de mieux se décider (Guichard, 2019 ; Guichard et Huteau, 2007 ; Don Ngouetsop et Fozing, 2016). Le rôle du CO consiste aussi à amener le jeune à rencontrer les professionnels exerçant dans la profession de son choix afin de favoriser son accès à des groupes de références.

Les CO sont chargés d'informer les étudiants et le public sur les niveaux, les filières et les lieux de formation universitaire et sur les opportunités de formation offertes en rapport avec les besoins des milieux socioprofessionnels. Ainsi, les conseiller d'orientation dans le processus d'orientation a soit la posture d'informateur des familles (attirer leur attention sur le choix de filière ou d'établissement) ; soit en tant que leur « coach » et leur donner des conseils stratégiques Guichard (2004). L'étudiant a besoin donc du CO pour l'accompagner dans sa quête de connaissance des relations entre les savoirs universitaires, les perspectives de travail et les compétences à acquérir pour l'emploi. Minyono Nkodo (2008) de souligner que les CO dans les universités publiques doivent constituer un lien ombilical entre la formation, les métiers et l'environnement socioprofessionnelle.

Toutefois, au Cameroun, l'orientation semble être la chose la plus partagée par la communauté éducative et l'opinion publique sans nécessairement avoir recourt à l'expert de l'orientation constate Mezo'o (2019). Ce qui amène Bomda (2008, p. 97) à dire que les conseillers d'orientation seraient pour la plupart

En proie à une incompréhensible oisiveté quand ils ne limitent pas simplement la densité de leurs multiples tâches (...) à l'information sur les filières d'études et leurs débouchés et à la répartition / sélection des élèves au terme de leur année sur (simple) la base de leur note ».

Dans une étude menée par Kemtchuain et Bomda (2015), ils s'interrogent sur la manière dont les étudiants camerounais définissent et confirment leur choix professionnel. Ils relèvent que l'orientation des étudiants à l'université s'est faite en référence à des formes identitaires professionnelles anticipées, par construction à priori sous pression de conformité sociale et par projection de reconstruction à posteriori d'un concept de soi satisfaisant et réaliste. En effet, sur une étude faite auprès des 183 étudiants de l'université de Yaoundé 1 et de l'université catholique, ils font remarquer que près de 130 étudiants prétendent réitérer le même choix personnel et professionnel si ceux-ci avaient la possibilité de le faire contre près de 53 étudiants qui apporteront des modifications à leur choix professionnel si l'occasion leur était offerte. Aussi, selon Bomda (2021), fait remarquer qu'en début d'année académique, il est courant de voir le personnel d'appui, les finissants des cycles Master et Doctorat assurer les préinscriptions. Et quand c'est possible, les journées d'orientation académique et professionnelle, les journées portes ouvertes et les salons de l'étudiant et de l'entreprise sont organisés après la rentrée académique.

Bapes Bapes (2014) fait remarquer une négligence par le CO de ses activités de conseil et de consultation hypothèque en quelque sorte l'atteinte de l'objectif de l'école et à des répercussions graves sur la vie de nos institutions scolaires et sur l'accompagnement des élèves à l'adaptation scolaire et à leur préparation à l'insertion socioprofessionnelle. Les conseillers d'orientation transmettent difficilement aux apprenants les méthodes et technique de choix d'une profession ; d'une recherche d'emploi ; la production de supports d'informations sur les études et leurs débouchés par les conseillers d'orientation est très peu courante dans leurs activités, Okéné (2009). Pour une orientation des étudiants fiable et viable, Fozing et Mboning (2013) confirment l'idée que les CO doivent disposer de l'information sur les différentes filières d'études et leurs débouchés. Fozing et Mboning (2013) relèvent quant à eux que la formation semble beaucoup moins professionnelle et davantage théorique : manque de centres d'application et un manque d'implication des responsables des services d'orientation dans le processus de formation initiale des conseillers d'orientation à tous les niveaux.

De ce qui précède, de nombreux travaux ont déjà exploré différents aspects de l'implication des acteurs (dans les organisations non marchandes) notamment l'implication des enseignants dans les établissements éducatifs (impact de l'implication des enseignants sur la réussite scolaire; implication des enseignants et engagement scolaire des élèves; pratique managériale et implication des enseignants; gestion de ressources humaines et implication des enseignants) bien que l'essentiel a été fait au niveau secondaire et majoritairement dans un contexte étranger

(France, Maroc, Canada) très peu pour ne dire pas du tout ont été recensées sur l'implication des conseillers d'orientation en particulier dans le contexte camerounais. Soulignons que les études répertoriées sur l'implication des personnels de l'éducation se sont surtout intéressées à l'implication des enseignants en délaissant celle (l'implication) des conseillers d'orientation pourtant considérés comme un des piliers indispensables de tout système éducatif. Toutefois, l'axe majeur qui semble de notre point de vue impérieux de s'interroger est l'implication des conseillers d'orientation, spécialistes indispensables de l'orientation des étudiants dans un établissement scolaire/universitaire.

CHAPITRE 3 : THÉORIES EXPLICATIVES

Ce chapitre nous permettra de présenter quelques théories explicatives du risque de décrochage scolaire/universitaire comme cadre théorique de cette étude. Dans la littérature depuis quelques décennies les chercheurs s'inscrivant dans différentes disciplines essayent de clarifier les facteurs qui permettent de comprendre le risque de décrochage. En conséquence, différentes approches théoriques, différents angles de vue apparaissent souvent complémentaires. En ce qui concerne cette étude, nous avons retenu la théorie X et Y de Mac Grégor (1969), la théorie de l'analyse stratégique de Michel Crozier et Erhard Friedberg (1977), la théorie de l'autodétermination du Deci et Ryan (2000).

3.1. LA THÉORIE X ET LA THÉORIE Y DE MAC GRÉGOR (1969)

Mac Grégor (1969) dans l'élaboration de la théorie X et la théorie Y (Théorie des ressources humaines), fait remarquer que dans les organisations de l'époque, il n'existe pas de théorie satisfaisante de la fonction de management ou de direction. Il pense que la manière dont une organisation est dirigée résulte directement des convictions et des conceptions de ses dirigeants. Il propose d'expliquer les comportements humains et la motivation au travail à partir des caractéristiques contenues dans les pratiques de managers. Il oppose alors deux conceptions de l'homme au travail : la première suppose que l'homme n'aime pas travailler, la seconde affirme le point de vue inverse. Il les appelle respectivement la théorie X (management autoritaire) et la théorie Y (management participatif). Elles sont issues d'observations empiriques et sont formulées de manière à rendre compte des comportements observés dans les organisations. Selon les postulats des dirigeants, la motivation des employés dépend souvent du style des managers. Ainsi, selon lui les dirigeants changent leur mentalité, leur comportement et leur style de management par rapport à la conception qu'ils se font de leur rôle de dirigeant ce qui a des implications fondamentales sur la nature humaine et le comportement des divers acteurs qui évoluent dans l'organisation, à tous les niveaux hiérarchiques. Mac Grégor (1969, p.36) fait souligner que « *Derrière chaque décision de commandement ou d'action, il y a des suppositions implicites sur la nature humaine et le comportement des hommes* ». Il suggère en effet qu'il n'y a pas de contrôle sans un minimum

d'adhésion des individus ; et ce même contrôle, met en jeu des caractéristiques essentielles du comportement de l'homme.

3.1.1. Théorie X

La théorie X développée par Mac Grégor (1969) se fonde sur la direction et le contrôle (autocratique) et à une vision pessimiste de la nature humaine qui suppose que :

- L'individu moyen éprouve une aversion innée pour le travail et il fera tout pour éviter

Suivant cette assertion, une personne moyenne ressent de la pénibilité au travail. Il n'est pas prédisposé naturellement à travailler. Autrement dit, les êtres humains sont paresseux pour la plupart d'entre eux, ils n'aiment pas le travail

- A cause de cette aversion à l'égard du travail, les individus doivent être contraints, contrôlés, dirigés, menacés de sanctions, si l'on veut qu'ils fournissent les efforts nécessaires à la réalisation des objectifs d'une organisation.

Les individus ne travaillent que sous la contrainte extérieure et le contrôle. Les récompenses ne sont pas suffisantes pour les motiver, Pour les forcer à avancer, il faut mettre en place un certain nombre de mesures de rétorsion comme mettre en place un système de sanctions et de menaces.

- L'individu moyen préfère être dirigé, désire éviter toutes responsabilités et a relativement peu d'ambition. Il recherche la sécurité avant tout.

L'individu répond en premier temps à l'accomplissement de ses besoins : physiologiques mais également de protection et de sécurité. Ceci traduit le comportement paternaliste de la direction ou du dirigeant face à des employés qui ne savent pas se prendre en charge. Il est incapable de prendre des responsabilités et est fondamentalement immature.

Mac Gregor (1969) va plus loin que Maslow et élabore une véritable théorie de management c'est-à-dire une manière de conduire les hommes. Au regard de la hiérarchie d'importance des besoins de Maslow, Mac Gregor (1969) classe les désirs humains en ordre croissant :

- Les besoins d'ordre physiologique (manger, dormir) ;
- Les besoins de protection et de garantie contre les dangers, menaces et les privations ;
- Les besoins sociaux tels que les besoins d'appartenances et d'association afin d'être accepté par ses semblables

- Les besoins d'ego
- Les besoins d'estime, de respect, de confiance en soi
- Les besoins de réalisation de soi-même

Mac Grégor (1969) montre qu'une majorité de dirigeants des organisations de l'époque pourvoient relativement bien aux besoins à la fois physiologiques et de sécurité des employés et qu'elles n'avaient que peu l'occasion de satisfaire leurs besoins d'ego. On comprend alors que les méthodes employées dans ces organisations ne donnaient que peu d'attention à ces aspects (égo) de la motivation. Les dirigeants des organisations de l'époque avaient instauré une stratégie dictatoriale et de contrôle (récompenses, promesses, stimulant et menaces) qui n'étaient pas propres à fournir des motivations parce que les besoins humains sur lesquels ils s'appuyaient n'avaient que peu d'importance. C'est dans cette perspective que Mac Grégor, (1969, p. 30) souligne que *« l'homme est un animal de désir ; dès qu'un de ses besoins est satisfait, un autre apparaît à la place. Ce processus est sans fin. Il perdure de la naissance à la mort. L'homme poursuit continuellement ses efforts... pour satisfaire ses besoins. »* Mac Grégor (1969) insiste alors sur la satisfaction des besoins sociaux, égoïstes et d'accomplissement de soi comme facteurs de motivation. *« A moins qu'ils n'aient la possibilité de satisfaire ces besoins de haut niveau dans le travail, les gens seront insatisfaits, et leur comportement reflétera ce manque. »* Mac Gregor (1969, p. 35) poursuit :

La philosophie du management par la direction et le contrôle (dur ou doux) ne propose aucun facteur de motivation, tout simplement parce que la satisfaction des besoins humains sur laquelle elle s'appuie a un effet relativement peu important sur le comportement dans notre société actuelle. La direction et le contrôle motivent insuffisamment ceux dont les besoins essentiels sont sociaux et égoïstes... Tant que les hypothèses de la Théorie X influenceront la stratégie des dirigeants, nous ne parviendrons pas à découvrir - encore moins à utiliser- les potentialités de l'individu moyen.

La vision de la carotte et du bâton défendue dans la théorie X traduit que la direction peut procurer ou retirer les moyens de satisfaire les besoins physiologiques et dans certaines limites, les besoins de garantie. Aussi longtemps que l'individu luttera pour sa subsistance, les moyens permettront de le contrôler (récompenses, promesses, stimulants, menaces et autres moyens de contraintes). Ici, l'homme tend à vivre seulement pour gagner son pain. Elle suggère que les cadres doivent constamment inciter les employés à être performants et doivent contrôler

étroitement leur comportement au travail. On constate que les managers dans une organisation disent aux employés ce qu'ils doivent faire, sont très directifs, aiment avoir le contrôle et font preuve de peu de confiance envers ceux-ci. Ils favorisent alors très souvent des employés dépendants et passifs.

3.1.2. Théorie Y

Mac Gregor (1969) développe une stratégie d'adaptation sélective, permettant de prendre en compte de manière plus pertinente les évolutions de l'environnement. Dans les années 70, les principes de la direction reposent sur un ensemble de valeurs beaucoup plus humaines devenant une des préoccupations de première importance pour la fonction de direction. Il propose alors une alternative, la théorie Y, comme nouvelle théorie de mise en valeur des ressources humaines. La Théorie Y se fonde sur l'observation que la pensée du management s'est considérablement écartée de l'approche traditionnelle.

Le manager de la théorie Y selon M Gregor (1969, p.39) perçoit ses employés d'une manière positive vis-à-vis du travail et ses assumptions sont les suivantes :

- L'individu moyen n'éprouve pas d'aversion innée pour le travail. L'effort physique et mental au travail est aussi naturel que le jeu et le repos. Dans certaines situations contrôlables, le travail peut être une source de satisfaction (et sera volontairement accompli) ou une source de sanction (et sera évité, si possible).
- Le contrôle externe et la menace de sanction ne sont pas les seuls moyens pour obtenir un effort dirigé vers des objectifs. L'homme peut se diriger et se contrôler lui-même lorsqu'il travaille pour des objectifs envers lesquels il se sent responsable.
- La responsabilité envers certains objectifs existe en fonction des récompenses associées à leur réalisation. La plus importante de ces récompenses, c'est à dire la satisfaction de l'ego et du besoin de réalisation de soi, peut s'obtenir directement par l'effort dirigé vers des objectifs.
- L'individu moyen apprend, dans les conditions voulues, non seulement à accepter mais à rechercher des responsabilités.
- Les ressources relativement élevées d'imagination, d'ingéniosité et de créativité pour résoudre des problèmes organisationnels sont largement et non pas étroitement distribuées dans la population.
- Dans les conditions de la vie industrielle moderne, le potentiel intellectuel de l'individu moyen n'est que partiellement employé.

De telles hypothèses, souligne Mac Gregor (1969), ont des ramifications particulières pour la direction. La Théorie Y part du principe que les employés dans une organisation sont naturellement motivés et qu'on peut leur faire confiance pour prendre des initiatives. Cette théorie postule, au contraire de la théorie X, que les individus ont, en réalité, psychologiquement besoin de travailler, qu'ils désirent s'accomplir personnellement et exercer des responsabilités dans leurs actions si on leur en donne l'occasion. Elle suppose que l'effort physique et intellectuel nécessaire au travail sont consentis naturellement, que le personnel est capable d'initiative, d'auto contrôle et de créativité dans la mesure où il se sent engagé avec les objectifs de l'organisation et que le travail peut constituer alors une source de satisfaction. Selon lui, les politiques et les pratiques managériales en fonction des besoins notamment les besoins sociaux et les besoins d'ego affectent matériellement ce degré d'engagement du personnel et dont de motivation profonde.

La Théorie Y défie l'encadrement d'innover, de découvrir de nouveaux moyens d'organiser et de diriger l'effort humain, même si nous reconnaissons que l'organisation parfaite, comme le vide total, est pratiquement hors d'atteinte. Tous les problèmes d'une organisation sont replacés dans le « giron du management » : si les employés sont paresseux, ne veulent pas montrer d'initiatives ou prendre des responsabilités, s'ils sont indifférents ou intransigeants, la cause est à rechercher dans les méthodes de direction et de contrôle de l'organisation qui les emploie. Dans ce type d'organisation, l'efficacité du dirigeant est en grande partie fonction de son aptitude à créer un climat permettant l'enrichissement et l'épanouissement de chaque individu de l'organisation. Ainsi, Mac Gregor avec cette théorie amène l'idée d'un management différent, un management moins autoritaire et plus participatif où le personnel est davantage motivé lorsqu'il participe aux décisions qui concernent l'organisation. C'est un mode de direction des individus qui suscite leur implication.

Dans cette perspective, Likert (1964) montre que ce type de management cherche à développer des relations de confiance fortes entre dirigeants et collaborateurs. L'esprit d'équipe et les dynamiques de groupe constituent de véritables objectifs stratégiques internes à la structure et le mode de management cherche à expliciter les buts à atteindre de l'entreprise. Selon Likert (1964), c'est le management participatif qui est le plus efficace et performant. Il est partisan de la responsabilité de groupe, de la décision par consensus et de la fixation d'objectifs par le groupe. Ce style permet d'impliquer l'ensemble du personnel dans tous les processus décisionnels et organisationnels ; favoriser l'interaction au sein d'une organisation ;

faciliter la délégation du pouvoir et partager des responsabilités avec les membres de l'organisation.

Nous avons retenu la théorie Y pour expliquer un aspect de notre recherche puisqu'elle nous permet de comprendre la place précieuse et indispensable qu'occupe la ressource humaine au sein d'une organisation et notamment les conseillers d'orientation au sein de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines (FALSH). Ainsi, la théorie Y nous fait comprendre que les CO sont par nature motivés, responsables et qu'ils éprouvent du plaisir à travailler. Les managers ou dirigeants de cette faculté doivent par conséquent veiller à un environnement propice et favorable pour leur développement. C'est pour cette raison que Mac Gregor (1969) propose à ces derniers d'épouser un style de management plus participatif qui permettrait d'intégrer les CO à participer à la définition des objectifs à atteindre au sein de la FALSH. Cette pratique permettra de créer et de favoriser l'interaction entre les différents acteurs du système universitaire (notamment les étudiants) et donc favorisera une meilleure implication des ceux-ci puisque leurs objectifs personnels seront en cohérence avec ceux de la FALSH. De ce fait, la faible ou forte implication des conseillers d'orientation est fonction de la qualité des pratiques managériales des décideurs de la FALSH. On comprend donc que s'il y a l'implication des conseillers d'orientation, alors les étudiants se sentiraient suffisamment accompagnés et suivis tout le long de leurs cursus universitaires, préserveraient davantage dans leurs études bien qu'étant à risque de décrochage universitaire (puisque conciliant études et travail).

3.2. THÉORIE DE L'AUTODÉTERMINATION DE DECI ET RYAN (2000)

La théorie de l'autodétermination (TAD) avance que chaque individu est considéré comme étant un organisme actif qui cherche de manière continue et naturelle à améliorer son potentiel humain à travers la découverte de nouvelles pensées, la maîtrise de nouvelles compétences et la satisfaction des exigences (Deci et Ryan, 2000). Elle reconnaît toutefois qu'il existe aussi des individus qui effectuent leurs tâches de façon mécanique et des personnes passives et démotivées. Ceci résulte de l'interaction entre la nature active inhérente à l'individu et les divers environnements sociaux qui la soutiennent ou la contrecarrent.

La théorie de l'autodétermination prend pour appui le fait que l'être humain a des besoins psychologiques fondamentaux. Ils définissent les besoins comme étant un ensemble essentiel qui lorsqu'il est satisfait, mène à la croissance psychologique, favorise l'intégrité et le bien être en plus de la capacité d'adaptation des individus. La théorie indique également que chaque individu ressent principalement trois besoins à combler : soit d'autonomie, de compétence ou

d'affiliation ; et, la motivation d'un individu est essentiellement influencée par ces besoins (Deci et Ryan, 2000).

Lorsque ces besoins sont comblés, l'individu se sent davantage motivé à vouloir entreprendre des choses que contraint à devoir les faire. En d'autres mots, la satisfaction des besoins fondamentaux offre l'énergie nécessaire à la pleine motivation des individus ainsi qu'à leur croissance, à leur développement et à leur bien-être. Au contraire, si ces besoins ne sont pas satisfaits, cela entraîne une baisse de motivation. Ainsi, les environnements sociaux favorisent la satisfaction de différents besoins psychologiques fondamentaux, permettent de stimuler le dynamisme interne des personnes, d'optimiser leur motivation et de porter à leur maximum les résultats sur les plans psychologiques, du développement personnel et des comportements (Ryan et Deci, 2000). Toutefois, si les environnements sociaux entravent la satisfaction de ces besoins, cela entraînerait une baisse de la motivation et auraient des effets nuisibles sur le bien-être général et sur le rendement.

Pour ce qui est des besoins psychologiques innés de la théorie de l'autodétermination, essentiel à la motivation et au bien-être des individus, il s'agit de :

➤ besoin d'autonomie

Le besoin d'autonomie fait référence au besoin d'un individu de pouvoir faire des choix librement, d'exercer sa volonté, de se sentir à la base de son comportement et responsable. Lorsqu'un individu ressent de l'intérêt et de la valeur pour ce qu'il fait, la motivation autodéterminée apparaît et lorsque l'autonomie est entravée, la motivation autodéterminée au sein de l'activité se dégrade.

➤ besoin de compétence

Le besoin de compétence fait allusion au sentiment d'efficacité, de confiance dans l'action et de contrôle de leur environnement social en attisant la curiosité (Ryan et Deci, 2002). De ce fait, les individus pour être compétents doivent se confronter à des défis pour pouvoir dépasser leur zone de confort et développer ses capacités.

➤ besoin d'affiliation sociale

Le besoin d'affiliation fait référence au *sentiment d'être en relation avec d'autres personnes (d'être sollicité, qu'on se préoccupe de nous), au besoin d'une personne de ressentir l'attachement*, de se sentir membre d'un groupe social et d'être reconnu comme tel par les membres du groupe.

La TAD postule par ailleurs que la motivation varie d'une forme contrôlée ou régulée à une forme autodéterminée ou autonome en fonction de la satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux (Ryan et Deci, 2000). Cette théorie démontre les raisons qui motivent une personne à accomplir une tâche sont nombreuses (Deci et Ryan, 2000). Pour ces auteurs, il existe trois grands types de motivation qui se distinguent selon leur degré d'autodétermination : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation.

3.2.1. La motivation intrinsèque

La motivation intrinsèque correspond au comportement d'un individu qui n'espère aucune gratification externe. Un individu intrinsèquement motivé s'engage dans une activité pour l'activité en elle-même. Ce n'est pas l'activité en soi qui motive l'individu mais celle-ci est un moyen pour atteindre autre chose (Ryan et Deci, 2000). La motivation intrinsèque s'observe lorsqu'un individu fait une activité parce qu'il l'a trouvée intéressante et qu'elle lui apporte satisfaction ou plaisir. La personne parce qu'intéressée à ce qu'elle fait, manifeste de la curiosité, explore de nouveaux stimuli et travaille à maîtriser des défis toujours plus grands. Elle s'explique en fait par l'intérêt personnel que représente l'activité pour l'individu et émane de sa volonté. Il s'agit ici du niveau de motivation autodéterminée le plus élevé qu'un individu puisse atteindre.

Il existe selon Vallerand et Blais (1987) trois types de motivation intrinsèque :

- La motivation intrinsèque à la connaissance : il s'agit de la réalisation d'une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'elle procure à un individu lorsqu'il apprend ou explore quelque chose de nouveau.
- La motivation intrinsèque à l'accomplissement : c'est le fait pour une personne d'émettre une action pour le plaisir en tentant d'accomplir quelque chose. C'est en réalité le fait de se sentir compétent devant autrui qui le pousse toujours à chercher à créer quelque chose qui va le rendre plus compétent afin de s'accomplir.
- La motivation intrinsèque à la stimulation : il correspond au fait de participer à une activité pour le plaisir qu'elle permet de ressentir. Il s'agit des sensations spéciales telles que le plaisir sensoriel, l'excitation ou l'amusement.

3.2.2. La motivation extrinsèque

Motivation extrinsèque correspond quant à elle au comportement d'un individu dirigé par des facteurs qui lui sont externes comme des récompenses et des sanctions. Elle

s'observe lorsque l'individu entreprend une activité qui lui apporte un plaisir en fonction d'une conséquence qui lui est extérieure. Deci et Ryan (2000) ont développé divers types de motivation intrinsèque distincts chacun du degré d'autodétermination.

➤ La régulation externe

La régulation externe représente la forme de motivation extrinsèque selon laquelle un individu est motivé par des facteurs externes comme les récompenses, les punitions. Ici, l'individu n'intériorise pas vraiment ces facteurs externes ; il se laisse alors subir par des contraintes. Il s'agit en réalité de toutes les activités exercées pour satisfaire une demande externe ou en réaction à des pressions extérieures. Et, lorsque ces pressions externes disparaissent, l'individu aura tendance à abandonner l'activité en question (Deci et Ryan, 2000). Il s'agit de la forme la plus connue de la motivation extrinsèque qui peut prendre plusieurs formes plus ou moins autodéterminées.

➤ La régulation introjectée

Elle représente une forme de motivation extrinsèque partiellement intériorisée et, est liée à une forme de sentiment d'obligation chez des individus qui acceptent les contraintes sans y adhérer profondément et qui en subissent ainsi la pression. Elle se rapporte aux situations où le comportement est motivé par des pressions internes, pour éviter des sentiments négatifs (culpabilité, honte, menace à l'estime de soi). Ainsi, un individu accepte une exigence, une demande ou un règlement externe, mais il ne les fait pas totalement siens. Ces contraintes gardent un aspect aliénant et tendent à exercer sur l'individu un contrôle semblable à celui qu'elles exerçaient comme forces externes. En conséquence, les comportements qui en résultent sont vécus comme étant relativement contraints

➤ La régulation identifiée

Elle renvoie à une forme de motivation extrinsèque plus intériorisée grâce à laquelle une personne s'engage dans une activité par conviction. Pour dire en effet que l'individu s'identifie à la valeur de l'action et accepte de son plein gré de réguler son comportement. Elle se caractérise par le fait que l'individu reconnaît et accepte l'importance d'une activité. Une fois que l'individu s'est identifié avec les facteurs externes qui régissent son comportement parce qu'il en a saisi l'intérêt pour lui-même, il ressent une plus grande autonomie et n'a pas le sentiment qu'on cherche à le pousser ou à le contraindre. Le comportement est alors davantage internalisé et accepté comme émanant de soi mais il reste tout de même instrumental.

➤ La régulation intégrée

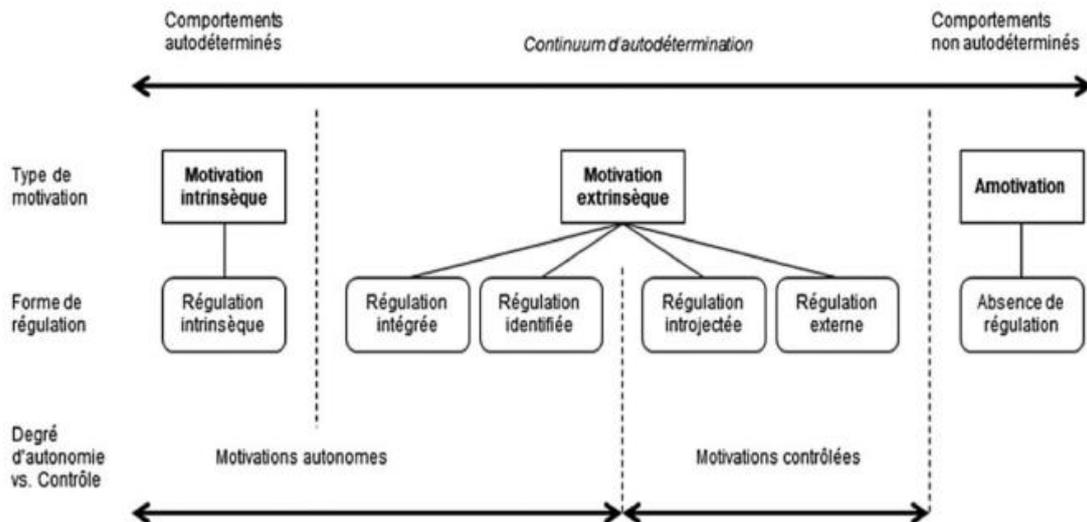
Elle est une forme de motivation extrinsèque encore plus intériorisée parce que l'individu réussit à intensifier l'identification et l'intégration du comportement pour y adjoindre d'autres aspects de ses croyances, de ses valeurs personnelles faisant déjà partie de son identité individuelle, ce qui l'amène à évoluer et à découvrir sa propre valeur et son soi profond. Le comportement émis par l'individu est en cohérence avec ses objectifs et ses aspirations. Le comportement, bien qu'adopté de façon volontaire, est toujours considéré comme extrinsèquement motivé, car il est adopté pour pouvoir atteindre des buts que l'individu valorise plutôt que pour leur intérêt ou la satisfaction inhérente qui pourrait en découler. À ce niveau, la motivation extrinsèque à régulation intégrée constitue le meilleur moyen pour que les comportements motivés par des facteurs extrinsèques deviennent vraiment autonomes ou autodéterminés.

3.2.4. L'amotivation

L'amotivation est définie comme l'absence de motivation, c'est-à-dire le niveau zéro de la motivation. Elle reflète le manque de volonté d'agir et, se produit quand une personne n'accorde pas de valeur à un résultat ou à un comportement ; quand elle ne croit pas qu'un résultat valable sera obtenu avec certitude en adoptant des comportements spécifiques ; ou encore, quand elle ne pense pas que des comportements pourraient lui permettre d'atteindre des résultats souhaitables. L'amotivation chez un individu le pousse à adopter un comportement sans avoir les raisons qui l'incite à avoir ce comportement puisqu'il ne trouve aucun intérêt valable. L'amotivation peut être due à un manque de compétence et de contrôle perçus, c'est-à-dire à une conviction de contrôle impersonnelle ou bien au fait que l'individu n'accorde aucune valeur à l'activité en question ou à ses retombées (Ryan, 1995 cité par Bioché, 2006). Elle est associée à un manque ou une absence de régulation du comportement.

Par la suite, Deci et Ryan (2000) proposent que les différentes formes de motivation soient organisées sur un continuum d'autodétermination de telle sorte que le degré d'autonomie qui se reflète dans les comportements régulés par ces types de motivation varie systématiquement

Figure 1. Le continuum d'autodétermination : les types de motivation et de régulation de Deci et Ryan



Source : Sarrazzin, Pelletier, Deci et al. (2011) cité par Paumier et Chanal (2018)

Les différentes formes de motivation présentées ici sont ainsi regroupées selon qu'elles se caractérisent par une prépondérance du sentiment de contrainte ou d'autonomie. Ainsi, la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque à régulation identifiée et la motivation intégrée, qui relèvent d'une grande autonomie et d'un choix personnel sont regroupées comme appartenant à la motivation dite autonome ou autodéterminée. Elles sont liées à des convictions de contrôle interne, d'autant plus interne que l'on se rapproche d'un haut degré d'autodétermination. La motivation externe et la motivation introjectée, dont les motifs sous-tendant que les actions sont externes à l'individu et donc vécus comme contrôlant et contraignant, correspondent à la motivation dite contrôlée, régulée ou non autodéterminée. La conviction de contrôle est alors plutôt externe.

La théorie de l'autodétermination nous permet de comprendre un nouvel aspect de notre problème d'études. En effet, les conseillers d'orientation sont des individus qui ont des besoins et ces besoins doivent être comblés afin qu'ils se sentent davantage motivés dans leurs activités. Et, un environnement qui répond aux besoins de ces derniers favoriserait la satisfaction de ses besoins et donc leur motivation. Les managers de la FALSH devront tenir compte des besoins des CO et de leur environnement social éducatif dans le but de les inciter à plus être motivés et

de ce fait à être plus performants. Sachant que tout comme l'implication, la motivation résulte de l'intérêt personnelle que représente un acte/une action pour les conseillers d'orientation, du plaisir ou désir qu'elle lui apporte, du développement des comportements d'intra et d'extra rôles (curiosité) ; un CO sera motivé ou impliqué si et seulement s'il se sent responsable, libre de faire des choix, ressent de la valeur pour ce qu'il fait, a un sentiment d'appartenance aux autres et sent qu'on se préoccupe de lui. On comprend alors que la relation qu'entretient les CO et les étudiants à la FALSH pourrait expliquer davantage ces derniers pratiquent en parallèle de leurs études des activités rémunérées et qu'ils soient considérés comme à risque de décrochage selon la littérature existante.

3.3 THÉORIE DE L'ANALYSE STRATÉGIQUE DE CROZIER ET FRIEDBERG (1977)

L'analyse stratégique est connue comme une théorie explicative à partir du moment où les modèles de type déterministe permettent d'expliquer les comportements réels des individus dans une organisation et ce, au-delà de la structure officielle. Aujourd'hui, elle est exposée de la manière la plus claire par Crozier et Friedberg (1977), eux-mêmes inspirés d'auteurs américains comme March et Simon. Crozier et Friedberg (1977) critiquent les théories classiques de l'organisation (bureaucratie, taylorisme, psychologisme, structures formelles) en raison soit du postulat du one best way, postulat qui conduit à penser que pour tout problème, il y a une façon optimale de trouver une solution, et une seule. Le one best way suggère en effet que l'appel à l'expert est suffisant. Pourtant, celui-ci (l'expert) lorsqu'il dit ce qu'il faut faire, le fait indépendamment du groupe qui a exécuté les décisions d'une part, du système de relations existant dans l'organisation d'autre part, et donc sans prendre en compte la coordination telle qu'elle se fait ou ne se fait pas, est suffisante.

La théorie de l'analyse stratégique met quant à elle en évidence une relation dynamique entre l'acteur et le système et ce dans une approche organisationnelle à deux orientations. Une première examinant la relation de pouvoir à l'intérieur d'une organisation en allant de l'acteur et la seconde centrée sur les contraintes qui pèsent sur l'acteur du point de vue du système. Suivant cette théorie ils s'interrogent sur le fait de savoir à quelles conditions et au prix de quelles contraintes l'action organisée est possible. Ils montrent que l'organisation est un construit social, c'est-à-dire qu'elle est le produit contingent des relations de pouvoir et des jeux stratégiques qui se tissent entre tous les acteurs.

Cette théorie appréhende la structure organisationnelle comme une élaboration humaine et rejoint dans l'analyse des causes en partant de l'individu l'approche dite microsociologique en allant de l'individu pour aboutir à la structure. La théorie qui guide l'analyse ici est l'individualisme méthodologique où les actes individuels, orientés par le contexte d'action, sont la source des comportements. Elle s'inscrit contre l'approche macrosociologique qui soutient que la conduite humaine est la résultante mécanique que la société exerce sur l'individu.

Dans l'analyse stratégique telle que présentée par Crozier et Friedberg (1977), nous retrouvons plusieurs concepts centraux qui sont les outils d'analyse du fonctionnement des organisations.

3.3.1. L'acteur et la stratégie

Dans la théorie de l'analyse stratégique, les acteurs dans une organisation sont des individus ou des groupes d'individus qui opèrent au sein de cette organisation. Elle part de deux postulats : les individus sont actifs et disposent d'une marge de manœuvre, c'est à-dire, une relative liberté qui leurs permettent de sortir de situations où ils sont soumis à des contraintes de l'environnement organisationnel qui les entourent. Leur conduite n'est donc pas entièrement prévisible puisque changeante et dans la négociation des relations de pouvoir dans l'organisation. Les individus n'acceptent jamais d'être traités comme des moyens au service des buts des organisations ; chacun a ses buts, ses objectifs propres. Cette relative liberté existe car aucune organisation ne peut prévoir et prédire tous les comportements des acteurs.

Pour atteindre les buts fixés par l'organisation, les acteurs vont définir et poursuivre leurs propres stratégies. Crozier et Friedberg (1977) considèrent que les acteurs ne sont pas des automates mais ils disposent d'une rationalité qui leur permet de tisser, de mettre en place un certain nombre de stratégies dans une organisation. Les stratégies ici caractérisent l'orientation fondamentale de l'acteur plongé dans un ensemble de relations de pouvoir. Ces stratégies doivent être adaptées de façon à récolter le plus de ressources possibles afin d'atteindre ses buts. C'est cette stratégie qui permet d'appréhender à travers les régularités les comportements des acteurs dans l'organisation.

Suivant le deuxième postulat, les individus sont des acteurs rationnels au sens d'Herbert Simon, c'est-à-dire, qu'ils ont une rationalité mais une rationalité limitée (Musselin, 2005). Selon Simon (1955) cité par Cozic (2008), les individus ne disposent pas d'une rationalité illimitée. En effet, ils n'ont pas toutes les informations nécessaires pour pouvoir prendre des décisions. Et de ce fait, ils prennent des décisions qui sont les plus satisfaisantes pour eux et

non des décisions optimales. Il ne s'agit pas seulement de limites venant des imperfections des connaissances et de l'information. Mais aussi d'un phénomène lié aux représentations et aux capacités cognitives (une rationalité basée sur les connaissances et les perceptions), instrumentale (une rationalité émise en fonction des intérêts des individus), axiologique (une rationalité dirigée selon les valeurs) et institutionnelle (une rationalité liée aux contraintes), Musselin (2005).

Pour Simon (1955) cité par Cozic (2008), l'individu définit ses buts et ses préférences en fonction des enjeux et des opportunités qui l'entourent et qu'il découvre via ses propres expériences et décisions (Dion, 1993). Chaque acteur a un champ de compétence particulier et des connaissances limitées par ce champ. Chacun ne peut pas ne pas défendre son domaine : chacun voit l'organisation sous l'aspect de ses objectifs. L'image de l'acteur défendue ici est celle d'un individu typiquement intéressé et calculateur

3.3.2. Jeux de pouvoirs

Le pouvoir est un des concepts clés de la théorie de l'analyse stratégique dans la compréhension des comportements et structure de fonctionnement des organisations. Il peut être défini comme la capacité d'une personne à obtenir dans une négociation avec autrui, que le contenu des échanges soit à son avantage (Crozier et Friedberg, 1977). Les acteurs ne peuvent éviter de rentrer en relation car c'est le système de relations qui construit la coopération. Les ressources dont disposent les acteurs dans une organisation leur permettent de s'imposer auprès des autres.

La théorie de l'analyse stratégique se base sur les jeux de pouvoir dans les organisations. Autrement dit, les acteurs organisationnels vont mettre en place des stratégies afin d'atteindre leurs objectifs ; le jeu autour de la relation de pouvoir explique les attitudes et les comportements des acteurs d'une part, structure le fonctionnement de l'ensemble d'autre part. Ceux-ci se servent de leur marge de manœuvre dans le but d'accroître leur pouvoir et leur influence. Par relation de pouvoir, nous entendons, une relation où deux personnes dépendent l'une de l'autre pour atteindre un objectif commun qui conditionne leurs objectifs personnels (Crozier et Friedberg, 1977).

Derrière chaque relation de pouvoir, le but est d'obtenir de l'autre un comportement qui nous permette d'agir. Les acteurs sociaux ne peuvent atteindre leurs objectifs propres que grâce à l'exercice des relations de pouvoir les uns sur les autres qu'à travers la poursuite de leurs propres stratégies ; mais en même temps, ils ne peuvent disposer de pouvoir les uns sur les

autres qu'à travers la poursuite d'objectifs collectifs dont les contraintes propres conditionnent très directement leurs négociations

Ainsi, l'atteinte des objectifs d'une personne va dépendre du comportement de l'autre. Il y a donc un système d'interdépendance entre les individus car pour disposer du pouvoir, ils ont besoin d'autrui (Dion, 1993). Le pouvoir est relationnel et non attributif dans la théorie de l'acteur stratégique de Crozier et Friedberg (1977), c'est-à-dire que le pouvoir ne peut se manifester que par sa mise en œuvre dans une relation qui met aux prises au moins deux acteurs dépendants l'un de l'autre dans l'accomplissement d'un objectif commun qui conditionne leurs objectifs personnels. Le pouvoir ne peut se développer qu'à travers l'échange entre acteurs engagés dans une relation donnée ; c'est donc une relation d'échange et de négociation.

Crozier et Friedberg (1977) distinguent trois formes de cette relation : dans une logique de relation instrumentale (le pouvoir est présent lorsque les acteurs mobilisent des ressources dans le but d'atteindre des objectifs), une logique de relation non transitive (une personne A peut facilement obtenir d'une personne B une action X, et B peut obtenir cette même action d'une personne C, il se peut néanmoins que la personne A soit incapable de l'obtenir de C), et enfin une logique de relation réciproque (car il y a des négociations et des échanges. Si une des deux personnes ne veut plus échanger avec l'autre, elle peut casser la relation de pouvoir).

Pour tirer partie des relations de pouvoir dans lesquelles il se trouve, l'acteur cherche alors à se rendre indispensable, utile aux autres acteurs ou à les placer en situation de dépendance. Il y parvient par quatre différentes sources notamment selon Crozier et Friedberg (1977) : en jouant l'expertise technique ; en mettant en avant la maîtrise des informations ; la maîtrise des règles et de l'attribution des moyens et enfin la maîtrise des relations avec les environnements (tant interne qu'externe) pertinents pour l'organisation.

Le pouvoir se perçoit donc au travers de la capacité d'action, c'est-à-dire, des marges de liberté, dont dispose une personne dans une relation précise. Alors, plus la marge de liberté sera grande, plus l'individu aura du pouvoir. En effet, plus l'individu dispose de ressources, plus cette marge sera grande. Cette relation doit se faire sous forme d'un jeu qui est soumis à des règles (Crozier & Friedberg, 1977).

Crozier et Friedberg (1977, p. 97) définissent le jeu comme « *l'instrument que les hommes ont élaboré pour régler leur coopération* ». Ce concept est aussi défini comme un « *mécanisme concret grâce auquel les personnes structurent leurs relations de pouvoir et les régularisent tout en se laissant leur liberté* » (Crozier et Friedberg, 1977, p.113). Le jeu allie liberté et

contrainte car l'acteur du jeu dispose d'une liberté mais pour pouvoir gagner, il doit mettre en place une stratégie rationnelle et suivre le règlement du jeu.

Ils considèrent le fonctionnement d'une organisation comme résultat d'une série de jeux auxquels participent les différents acteurs organisationnels compte tenu des exigences et des règles (formelles et informelles) qui se jouent dans l'organisation. L'organisation est alors perçue comme la somme de multiples jeux où des stratégies rationnelles sont déterminées par des règles codifiées et déstructurées (Crozier et Friedberg, 1977)

3.3.3 Zones d'incertitudes

Chaque acteur dispose quel que soit l'endroit où il se trouve, d'une zone au sein de laquelle il rend son comportement incertain, imprévisible pour les autres acteurs. C'est ce que Crozier et Friedberg (1977) nomment la « zone d'incertitude ». Elle peut être comprise comme étant un espace, un élément, une situation dans l'organisation qui n'est pas contrôlé(e) et que l'acteur peut l'utiliser pour atteindre son objectif personnel. Crozier et Friedberg (1977) parlent de zone d'incertitude car l'autonomie et la marge de manœuvre dont dispose un acteur, représente une source d'incertitude et cette capacité d'action permet à l'individu de contrôler et d'avoir le pouvoir sur les autres au sein de l'organisation.

Cette source d'incertitude, va rendre le comportement de l'individu qui la maîtrise plus imprévisible. Autrement dit, accroître son pouvoir, c'est accroître la zone au sein de laquelle on peut avoir un comportement indéterminé. Dans cette optique, l'organisation est perçue comme un lieu de conflictualité qui fonctionne via des affrontements entre les différentes rationalités des individus libres et qui utilisent les sources de pouvoir disponibles (Crozier et Friedberg, 1977). Pour ce faire, les acteurs vont essayer de maîtriser ces zones car la maîtrise de celle-ci leur confère du pouvoir. Au sein d'une organisation, il existe quatre types de zone d'incertitude dont en découle du pouvoir (Crozier et Friedberg, 1977) :

- la maîtrise d'une compétence spécifique. Lorsqu'une personne dite experte dispose des connaissances et des compétences nécessaires pour régler des problèmes importants pour l'organisation, cette expertise, ce savoir et savoir-faire lui confère un pouvoir élevé et donc elle essaiera de tirer avantage sur les autres.
- la maîtrise de la relation entre l'organisation et son environnement. C'est lorsqu'un individu arrive à maîtriser une partie d'une zone d'incertitude dans son environnement organisationnel (degré d'intégration, réseaux extérieurs de relation, les

appuis, les connaissances). Dans ce cas, il devient un intermédiaire indispensable qui a une fonction de relais (Crozier et Friedberg, 1977).

- la maîtrise de la communication et des informations. Une organisation a besoin d'assurer un minimum de la régularité dans la circulation des informations et des canaux de communication. En effet, lorsqu'un individu détient une information dont dépendent les autres, il peut en effet filtrer, altérer ou retenir l'information et limiter les moyens pour leurs partenaires d'accomplir leurs fonctions et ainsi il exerce du pouvoir sur eux. La manière dont il va diffuser les informations impactera la capacité d'action de l'autre.
- la maîtrise des règles organisationnelles. Les règles donnent du pouvoir à celui qui en use de bénéficier d'un surcroît de légitimité par rapport à son pouvoir. Le dirigeant détient à cet effet le pouvoir sur les subordonnées car il peut les pousser à faire un effort là où il le souhaite mais ce pouvoir est limité et c'est la maîtrise de cette source d'incertitude qui lui confère le pouvoir qui est le leur (Crozier et Friedberg, 1977).

3.3.4 Système d'action concret

On appréhende l'organisation suivant la théorie de l'analyse stratégique comme un système d'action concret, c'est-à-dire, selon Crozier et Friedberg (1977, p. 286) comme

Un ensemble humain structuré qui coordonne les actions de ses participants par des mécanismes de jeux relativement stables et qui maintiennent sa structure, c'est-à-dire, la stabilité de ses jeux et les rapports entre ceux-ci, par des mécanismes de régulation qui constituent d'autres jeux.

Autrement dit, une organisationnelle peut être perçue comme un construit social qui montre que le champ structuré dans lequel évoluent les acteurs ne fonctionne pas uniquement sur la base de principe codifié ou des règles formelles mais des mécanismes et stratégies informelles développés et mis en place par les acteurs qui en sont membres.

Ainsi, l'on ne peut pas considérer la structure formelle de l'organisation comme signifiante pour l'analyse. La frontière du système reste toujours problématique et doit être mise en évidence par l'observation des comportements réels des acteurs. L'organisation sera désormais conçue au travers de la conquête de l'action organisée partout où elle se trouve et sous toutes ses formes.

Rappelons que chaque individu dans une organisation est acteur du construit social qu'est l'organisation. Cet ensemble humain est composé de membres qui structurent leurs stratégies

particulières dans un ensemble de relations régulières soumises aux contraintes changeantes de l'environnement. Ce système qui se donne sans cesse de nouveaux objectifs a besoin d'ajustements permanents qui se font par le biais de l'organisation formelle d'une part et par celui des relations entre les membres qui cherchent à construire d'autre part. Ce sont les caractéristiques structurelles d'une organisation qui structurent, délimitent et constituent les contraintes du champ d'exercice des membres de l'organisation des tous les acteurs.

Le comportement de l'acteur est perçu alors comme largement conditionné au contexte. C'est en fait en rapport au contexte réel que les motivations, les ressources et les stratégies des acteurs peuvent être appréciées. Crozier et Friedberg (1977, p.38) soulignent à cet effet que l'organisation est un lieu structuré où tout agent « *s'adapte et invente en fonction des circonstances et des mouvements de ses partenaires. C'est l'ensemble de relations entre les acteurs d'une organisation qui permettent de résoudre les problèmes [conflits] quotidiens et incohérences.* » Vue sous l'angle de l'analyse stratégique, l'organisation en tant qu'ensemble structuré humain permet par ailleurs, d'intégrer les jeux dans un ensemble plus large, mettant en évidence les dépendances entre différents jeux tout en sauvegardant une marge de manœuvre aux acteurs capables d'influencer le système par des modifications apportées aux jeux.

Dans le cadre de cette analyse, nous avons choisi d'étudier la FALSH comme un construit social qui est composé d'acteurs à savoir : doyen, vices doyens, chefs de départements, personnel administratif, enseignants, les étudiants et notamment les conseillers d'orientation. Tout acteur à l'instar du conseiller d'orientation a des objectifs qui lui sont propres et vont leur inspirer certaines conduites pour atteindre ces objectifs personnels qui diffèrent de ceux de la FALSH. Les dirigeants de la FALSH doivent tenir compte du fait que les conseillers d'orientation disposent d'une liberté ou autonomie relative qui les pousse à faire ou à ne pas faire les tâches qui leurs sont assignées, à contourner des situations contraintes et, se permettre des écarts par rapport aux règles. Ils ne peuvent prédire et prévoir les attitudes et comportements des conseillers d'orientation puisque aucun contrat formel n'existe dans les interactions entre les différents membres.

Aussi, les CO en tant qu'acteur à la FALSH, sont des êtres intéressés et calculateurs qui développent des stratégies qui leur permettent d'atteindre les objectifs personnels qui les sont plus satisfaisantes. Il n'y a donc pas d'actes gratuits et les CO sont loin d'être des acteurs passifs. Les CO dans leurs actions n'agissent que lorsqu'ils trouvent des enjeux et opportunités qui les avantagent. Sachant que l'implication d'un acteur relève de la volonté personnelle de celui-ci et traduit une congruence des objectifs, missions, valeurs et règles d'une organisation nous

comprenons alors qu'un CO impliqué à la FALSH adhèrera aux objectifs et valeurs de son établissement uniquement s'il a des raisons de le faire et s'il en tire des avantages.

Cette théorie met en lumière un autre aspect de notre recherche et nous permet de comprendre le fait que les CO pourraient se servir de leur relative liberté dans le but d'accroître leur pouvoir au sein de la FALSH et donc réduire celle des autres acteurs en faisant évoluer leur zone d'incertitude. Ce sont ces zones d'incertitudes dont disposent les conseillers d'orientation au sein de la FALSH qui rendent incertain et imprévisible leurs attitudes et comportements. Les dirigeants de cette faculté pour comprendre les attitudes et comportement des conseillers d'orientation doivent tenter de saisir et maîtriser les zones d'incertitudes et les sources de pouvoirs dans le but d'une implication plus effective de ce corps de métier puisque l'atteinte des objectifs personnels des conseillers d'orientation se fera au travers de la poursuite des objectifs communs.

Les conseillers d'orientation se présentent alors comme étant convaincu de leurs responsabilités dans leurs actions envers les étudiants notamment. Ce qui nous amène à comprendre que la relation existante entre les conseillers d'orientation à la FALSH et les étudiants explique la situation de risque de décrochage (allier études et activité rémunérée) dans laquelle ces derniers se trouvent engagés tout en poursuivant leurs études jusqu'à la diplomation.

**DEUXIÈME PARTIE :
CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET
OPÉRATOIRE**

CHAPITRE 4 :

PRÉPARATION ET ORGANISATION DE L'ENQUÊTE

Ce chapitre de notre recherche est consacré à la méthodologie, c'est-à-dire la manière dont nous avons procédé pour réaliser cette étude. Pour Fonkeng et al. (2014, p. 83) la méthodologie c'est « *l'ensemble des procédés et des techniques mis en branle pour répondre à une question de recherche, tester les hypothèses et rendre compte des résultats* ». Ici, nous présentons et décrivons la population sur laquelle porte notre recherche, l'échantillon, les méthodes et les techniques et outils de collecte des données adaptés à cette recherche.

4.1. TYPE DE RECHERCHE

Une recherche en science humaine et sociale peut se présenter sur divers aspects et revêtir un ou plusieurs types de recherche à savoir : la recherche descriptive, la recherche qualitative, la recherche quantitative, la recherche transversale, la recherche historique, la recherche explicative, la recherche comparative, la recherche évaluative, expérimentale, la recherche-action et la recherche fondamentale. Dans cette étude, la formulation des questions, hypothèses et objectifs de recherche ont permis de mettre en évidence le type de recherche que nous envisageons mener : il s'agit de la recherche de type descriptif. Ainsi, en privilégions une recherche descriptive, ce type de recherche porte sur la description claire et systématique des faits et du phénomène étudié à partir des différentes modalités. Il consiste à collecter les données (sur les attitudes, les opinions, représentations et comportements) et à tester les hypothèses concernant l'état courant du phénomène étudié c'est-à-dire en donnant une image de la situation qui reflète la réalité. En d'autres termes, les recherches descriptives décrivent un phénomène dans sa réalité en interaction avec l'environnement, tout en rendant compte des facteurs en présence ainsi que les complexités de la situation observée. Le but de la recherche descriptive est soit de vérifier les hypothèses qui supposent des relations de causes à effets ou de simples associations et corrélations entre les variables spécifiées, soit de décrire les relations quantitatives entre les variables.

Les données collectées dans ce type de recherche se font au travers d'un devis quantitatif. La particularité d'une approche quantitative dans une recherche est qu'elle vise à donner une appréciation chiffrée d'un phénomène et permet au chercheur de décrire, d'expliquer, de prédire des comportements, des opinions ou même des attentes avec un plus grand nombre de répondants en se fondant sur l'observation des faits objectifs. La vérification

des hypothèses après qu'elles aient été définies ou la démonstration des faits se fait grâce au recueil des données statistiquement mesurables ou observables. Elle est recommandée lorsque le chercheur a besoin des données quantifiable et généralisable pour avoir les réponses à une question ponctuelle. Les résultats sont souvent exprimés sous forme de données chiffrées (tableaux statistiques ou de graphiques).

De manière spécifique, le recours de la méthode quantitative permet de tester nos hypothèses en collectant des données chiffrées qui les confirment ou réfutent ; et ceci en établissant une relation entre l'implication des conseillers d'orientation et le risque de décrochage universitaire des étudiant. Autrement dit, montrer que le fait pour les étudiants d'allier études et activité rémunérée les situent dans ce que la littérature scientifique appelle le risque de décrochage et qui peut trouver son explication dans l'implication des conseillers d'orientation.

4.2. POPULATION DE L'ETUDE

La population de l'étude renvoie à l'ensemble des individus qui présente des caractéristiques communes auxquelles s'applique une étude. C'est également suivant Fokeng et al. (2014, p. 84) « *la collection (ou l'ensemble) sociologique de personnes auprès de qui l'étude eu égard à ses objectifs et à ses hypothèses de recherche, peut avoir lieu.* » Une population d'étude est composée de trois composantes à savoir une population mère ou parente, une population cible et une population accessible.

Une population parente est selon Mayer et Ouellet (1991) cité par Suebang (2022, p. 24) « l'ensemble de tous les individus qui ont des caractéristiques précises en relation avec les objectifs de l'étude ». Il s'agit dans notre étude de l'ensemble des étudiants inscrits à l'université au Cameroun plus précisément tous les étudiants du cycle licence au Cameroun.

La population cible renvoie selon Fokeng et al. (2014) à l'ensemble des sujets auprès de qui les résultats obtenus peuvent être appliqués. Elle présente les mêmes caractéristiques que la population parente mais sur une échelle plus restreinte. Cette étude s'adresse à l'ensemble de tous les étudiants de l'université de Yaoundé1 et notamment les étudiants du cycle licence de ladite université inscrits à la FALSH.

La population accessible quant à elle est un ensemble d'individu au sein de la population cible qui peut être facilement à la portée du chercheur ou que le chercheur à la possibilité de rencontrer pour les questions soulevées par son étude (Fokeng et al., 2014). Pour notre

recherche, il s'agit de l'ensemble des étudiants inscrits en cycle licence du département de sociologie et du département des arts et archéologie de la FALSH de l'université de Yaoundé 1.

Le choix de la population d'étude (les étudiants du cycle licence) vient du fait que l'orientation au premier cycle de l'enseignement supérieur joue un rôle déterminant dans la construction des parcours des apprenants et la définition de leurs avenir professionnels (République du Cameroun, 2001 ; Romainville et Michaut, 2012). Aussi, notre objet de recherche portant sur le risque de décrochage universitaire des étudiants de la FALSH, nous avons retenu et limité le cycle licence car pour de nombreux auteurs (Fortin et al., 2004 ; Romainville et Michaut, 2012 ; Zibanejad-Belin, 2019 ; Suebang et Daouda, 2021 ; Foudjio et Hamadou, 2021), ce cycle est décrit comme étant le niveau d'étude où les étudiants présentent le plus les difficultés d'orientation, d'organisation, financières, d'adaptation et où le taux de décrochage semble le plus élevé. Dans un souci de temps, l'étude s'est faite auprès des étudiants de deux domaines (sciences humaines et arts) d'études de ladite faculté. Dans le souci d'affiner cette recherche, le choix des départements de sociologie et des arts et archéologie n'est pas fortuit. Il s'agit des domaines les plus professionnalisant de la faculté et donc l'un représente un département à effectifs pléthorique où nous avons effectué nos études de licence et un département à faible effectifs. Aussi, ce choix se justifie par la nécessité de faciliter l'accès aux données de cette étude.

Tableau 1: population accessible du département de sociologie et des arts et archéologie.

Niveau d'étude	Effectifs
Licence 1	1730
Licence 2	1185
Licence 3	931
Total	3846

Source : départements de sociologie, des arts et archéologie.

4.3. TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON

L'échantillonnage est un processus qui consiste à choisir une sous partie d'individu de la population d'étude devant faire partir de l'échantillon de l'étude. Fonkeng et al. (2014, p. 84) pensent que c'est « *le processus qui consiste à sélectionner au sein de la population cible les répondants dont les réponses pourront être généralisées auprès de l'ensemble* ». Autrement dit, l'échantillonnage aide à sélectionner les sujets auprès desquels le chercheur va collecter les

données du terrain. Dans ce travail, l'échantillonnage va consister à sélectionner auprès de l'ensemble des étudiants du cycle licence de l'université de Yaoundé 1, des domaines des arts et sciences humaines notamment les départements de sociologie et des arts et archéologies, ceux qui pourront constituer l'échantillon et permettre de tester les hypothèses de recherche.

Il existe deux principales techniques d'échantillonnage à savoir l'échantillonnage probabiliste et l'échantillonnage non probabiliste. La technique d'échantillonnage dite probabiliste consiste à laisser la possibilité à chaque unité dans une population accessible d'être sélectionnée comme échantillon. La technique d'échantillonnage non probabiliste quant à elle consiste à ne pas donner la chance à tous les sujets dans une population accessible en sélectionnant de façon arbitraire (subjective) ceux qui feront partir de l'échantillon. Dans ce type d'échantillonnage, il n'existe aucune façon d'estimer la probabilité pour une unité quelconque d'être incluse dans l'échantillon.

De ce fait, pour constituer l'échantillon représentatif de cette recherche, la technique d'échantillonnage adoptée et adaptée à cette étude suivant le type de recherche repose essentiellement sur la technique non probabiliste. Nous faisons recours à la technique non probabiliste parce qu'elle est la mieux indiquée lorsqu'on ne dispose pas d'une liste exhaustive de l'ensemble des étudiants à risque de décrochage universitaire. Bien qu'il en existe plusieurs méthodes, l'identification d'un type bien précis d'échantillonnage non probabiliste (par quotas, de commodité, de volontaires, par boules de neige, intentionnelle) semble indispensable.

Sachant qu'il serait difficile de rencontrer l'ensemble de ces étudiants engagés dans leurs activités génératrices de revenus, la technique retenue pour sélectionner l'échantillon est la technique d'échantillonnage accidentel ou de commodité. Cette technique consiste à choisir les unités de la population que ceux qui peuvent être facilement et commodément accessible et donc disponible pour le chercheur à un moment donné de la recherche. Les étudiants du cycle licence des départements de sociologie et des arts et archéologie présents à l'université qui sont disposés feront partir des unités de notre échantillon.

Le choix de notre échantillon s'est fait en fonction des critères d'inclusions : être étudiant du cycle licence à la FALSH, être étudiant inscrit dans les départements de sociologie et des arts et archéologie, avoir mené ou mène une activité rémunérée pendant leurs études supérieures actuelle ; et, des critères d'exclusions : être étudiant inscrit dans d'autres facultés que la FALSH, être étudiants du deuxième cycle et plus.

La détermination de la taille de notre échantillon s'est faite à partir de la table de la taille de l'échantillon (E) adaptée pour une population (P) précise de Krejcie et Morgan reprise par Amin (2005). Partant de cette table, pour une population (P) estimée 4000, l'échantillon (E) attendu est estimé à près de 351. Dans le cas de ce travail, pour une population (P) de 3846, on aura alors comme échantillon (E) 337 individus.

4.4. PRESENTATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNEES ET JUSTIFICATION

La collecte des données dans une recherche s'obtient à partir d'un ensemble de techniques et d'outils.

4.4.1. TECHNIQUE DE COLLECTE DE DONNÉES

Les techniques de collecte de données peuvent être faites par : questionnaire, entretien, observation, sondage. Etant donné que cette recherche s'inscrit dans une démarche quantitative, nous avons opté pour la technique de collecte de données d'enquête par sondage. Pour le premier, il s'agit d'une méthode standardisée de recueil de données auprès d'un échantillon représentatif d'une population cible afin déterminer et de mesurer (statistiquement) diverses caractéristiques. L'enquête par sondage est un procédé d'investigation scientifique qui a pour objectif de collecter les données dont l'analyse conduira à des résultats ou conclusions précises et ainsi de décrire de manière générale un groupe social, recueillir les perceptions ou préférences, mesurer les attitudes et observer des comportements sur un sujet donné.

4.4.2. INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES

En fonction des objectifs et du type de données à collecter, il existe de nombreux outils de recueil des données : le guide d'entretien, le focus group, la grille d'observation, le questionnaire. Le chercheur doit toujours selon Fokeng et al. (2014) s'assurer que l'instrument utilisé lui permette de rendre compte exactement de ce qu'il souhaite mesurer. Dans le cadre de notre recherche qui s'inscrit sur une approche quantitative, nous avons retenu le questionnaire comme outil de collecte des données.

4.4.2.1. Le questionnaire

Dans le but de procéder à la collecte de données auprès d'un grand nombre de répondants, nous nous sommes servis du questionnaire qui s'avère être l'outil approprié dans ce cas. Il s'agit d'une série de questions standardisées, formulées dans le but de collecter des données auprès d'une population donnée ou d'enquêtés définis à l'avance. C'est aussi « *une série de questions*

préparées par le chercheur pour obtenir des informations sur le sujet de l'étude » (Fokeng et al. 2014, p. 40). Il permet en effet de recueillir des informations non observables sur des opinions, sentiments, jugements, et comportements dans le but d'obtenir des données chiffrées, en un temps record, sur un grand nombre d'individus, offre la possibilité de comparer des résultats. Il est constitué généralement de deux types de questions à savoir : les questions ouvertes (où les réponses données par le répondant aux questions posées par un chercheur se font en ses propres mots) et les questions fermées (où les réponses données par le répondant viennent des grilles de réponses proposées par le chercheur. Ce type de questions limite les réponses du répondant).

4.4.2.2 Le pré-test

Dans le but d'éviter tout équivaut ou toute diversité d'interprétation des questions contenues dans un outil de collecte de données à l'instar d'un questionnaire et d'un guide d'entretien, celui-ci doit être formulé de la manière la plus simple possible. C'est pourquoi le chercheur doit à cet effet dans un premier temps faire ce qu'on appelle en réalité le pré-test. Il consiste donc pour le chercheur à tester ou à simuler un instrument de collecte de données auprès d'un nombre réduit de répondants ayant les mêmes caractéristiques que les enquêtés afin de s'assurer que ceux-ci ont une même compréhension de chacune des questions de l'instrument (Fonkeng et al., 2014). Elle permet ainsi de supprimer les questions ambiguës et superflues ; d'insérer des questions omises ; d'améliorer certaines questions ; de vérifier si le temps nécessaire à l'administration est suffisant ; de corriger les fautes qui pourraient entacher la qualité de l'outil de collecte afin de concevoir un questionnaire et un guide d'entretien définitifs. Les principaux objectifs de cette phase indispensable de la collecte des données sont de : tester la pertinence, la validité, la fiabilité et la cohérence des questions du questionnaire.

Pour assurer la validité quantitative de notre questionnaire, nous nous sommes servis de la table de la taille de l'échantillon (E) requise pour chaque population (P) de Krejcie et Morgan et qui a été reprise par Amin (2005). À partir de cette table (voir Annexe 1), une population de 4000 individus par exemple correspond à un échantillon de 351 individus. Pour ce qui est de notre étude, la population accessible qui est de taille 3846 aura 337 participants comme taille de l'échantillon. En faisant le rapport entre 337 et 3846, nous trouvons 8,8 % ; ce qui fait que notre échantillon puisse être considéré comme quantitativement représentatif de la population accessible.

Ensuite, pour des raisons d'évaluation et de critique dans tous ses aspects de ce dernier, des aînés académiques et notre directeur de mémoire ont également reçu ce même questionnaire pour évaluer la congruence avec la problématique abordée dans ce travail sans oublier leur niveau de difficulté de compréhension.

En ce qui concerne l'aspect qualitatif de notre questionnaire, nous avons fait recours à la validité externe. Pour ce qui est, nous nous sommes rapproché de quelques étudiants qui en parallèle de leurs études font ou ont eu à faire une activité rémunérée depuis leurs inscriptions à l'Université de Yaoundé I. La pré-enquête ou le pré-test du questionnaire de cette étude a été réalisé auprès de douze (12) étudiants qui allient études et activité rémunérée de la FALSH et s'est déroulé du 18 au 21 Mai 2024. Cette phase de la recherche a permis de modifier l'ordre des items (II.9 et II.10), de corriger des fautes omises, de reformuler les items (I.4, II.6 et III.14). Il était également question pour nous de faire une estimation des diverses implications de la véritable enquête en terme de temps, de moyens financiers et matériels.

4.4.2.3. Présentation du questionnaire

Le questionnaire va permettre dans la présente étude de recueillir les avis des répondants sur le risque de décrochage universitaire en rapport avec les facteurs professionnels, sociaux et académiques associés à l'implication des conseillers d'orientation. Nous avons privilégié dans la formulation de ce dernier des questions fermées (24 items au total) se rapportant à nos hypothèses ce qui nous permettraient d'avoir une codification facile au regard de l'uniformité des réponses proposées aux répondants. Ces réponses dans le but d'être plus précis et facilement quantitatif sont proposées et construites à partir de l'échelle de Likert (à cinq points) qui va de pas tout à fait d'accord à tout à fait d'accord en passant par : pas d'accord, indécis et d'accord. Une seule réponse est permise et permet d'évaluer le degré de d'accord ou pas d'accord de chaque répondant. La construction de notre questionnaire respecte une structuration bien précise :

Un préambule qui introduit notre questionnaire en présentant notre objectif de recherche et informe les répondants de la confidentialité de leurs réponses et identités. Dans le but de faciliter le dépouillement et exploitation dudit questionnaire, nous l'avons essentiellement reparti en six sections qui constituent pour la plupart les variables de notre travail :

- La section 1 comporte 5 items (de Q1-Q5) qui porte sur les items implication professionnelle et tente de mesurer l'organisation et l'assistance aux journées d'orientation professionnelle et portes ouvertes, la connaissance des débouchés

professionnels de la filière d'études, les informations sur les exigences du monde professionnel par les étudiants.

- La section 2 comporte également 5 items (de Q6-Q10) et porte sur l'implication personnelle. Cette section envisage mesurer le développement, l'épanouissement personnel des étudiants.
- La section 3 est constituée de 5 items (de Q11 à Q15) qui porte sur implication académique et les items identifient la connaissance de l'environnement universitaire, les contenus d'enseignement de la filière d'études, la prise en charge lorsque les étudiants rencontrent des difficultés.
- La section 5 comporte aussi 5 items (de Q16 à Q20) et interroge le risque de décrochage universitaire notamment, l'exercice ou non d'une activité rémunérée et la place des études pour l'étudiant-travailleur, la persévérance des étudiants dans les études.
- La section 6 comporte 4 items (Q21 à Q24) et porte sur l'identification des répondants en présentant les caractéristiques personnelle et socioprofessionnelle selon le genre, la tranche d'âge, le niveau académique, le niveau d'études, le type activités menés.

4.4.2.4 Administration du questionnaire

Il existe deux modes d'administrations du questionnaire : l'administration directe et l'administration indirecte. Le questionnaire est qualifié d'administration directe lorsque le participant le remplit lui-même et d'indirecte lorsque c'est le chercheur qui le remplit à partir des réponses qui lui sont données par le participant. Dans le cadre de notre recherche, c'est l'administration directe (en face à face) qui a été retenu par ce que nous tenions à nous rassurer que c'est exactement l'opinion du participant qui soit collectée, évitant tout biais pouvant être causé par le problème de transcription des informations. La passation du questionnaire s'est faite du 21 Mai au 6 juin 2024 et nous nous sommes rendus dans les amphithéâtres pour rencontrer les répondants qui respectaient nos critères d'inclusions. Ce mode nous a permis d'avoir du temps pour administrer nos questionnaires sur une courte durée. Nous avons rencontré des difficultés sur le terrain notamment des cas de réticences de nombreuses unités de notre échantillon qui ne voulaient pas fournir entièrement les réponses.

Avant de passer au dépouillement de notre questionnaire, il était important de calculer le taux de récupération (TR) des questionnaires ; c'est-à-dire, le rapport entre le nombre total de questionnaires récupérés auprès des enquêtés sur le nombre total de questionnaires distribués. D'où la formule :

$TR = \frac{\text{Nombre de questionnaires récupérés}}{\text{Nombre de questionnaires distribués}} = \frac{127}{150} = 0,85$ soit pratiquement 85%. C'est-à-dire que parmi les 150 questionnaires distribués, 127 ont été récupérés ; soit approximativement les 85%.

4.5. METHODE D'ANALYSE DES DONNEES

La méthode d'analyse de données peut être définie comme un ensemble de stratégies préconisées par le chercheur pour répondre à ces questions de recherche, tester ses hypothèses et atteindre ses objectifs (Fonkeng et al., 2000). Notons que le type de traitement des données est fonction non seulement des objectifs de l'étude, mais aussi du type d'étude menée. Pour ce qui est de notre travail, un type bien précis (indispensable) d'analyse sera effectué : l'analyse inférentielle. L'analyse inférentielle permet après analyse des données à partir d'une portion représentative de la population une généralisation des résultats obtenus. Compte tenu du fait que cette étude est de type descriptif, nous avons jugé comme outil d'analyse le mieux approprié la corrélation de Bravais Pearson.

La corrélation est une technique statistique permettant de mesurer le degré d'association ou de relation entre deux ou plusieurs variables. Deux variables sont dites corrélées lorsque les changements dans l'une sont liés ou associés aux changements dans l'autre. Il est important de noter que les changements dans l'une ne causent pas ou n'impliquent pas les changements dans l'autre ; mais sont liés ou associés. La corrélation n'est donc ni une implication, ni une relation de cause à effet.

Le coefficient de détermination se calcule comme le carré du coefficient de corrélation entre une variable dépendante (Y) et une ou plusieurs variables indépendantes (X); il exprime la part de la variance de la variable dépendante qui provient de celles des variables indépendantes. Le calcul du coefficient de détermination nous permettra de savoir si la corrélation entre deux variables X et Y est significative ou non. Ce coefficient de détermination est significatif s'il est supérieur ou égale à 0,4 ou 40%.

4.5.1. Le test de signification statistique des données

Le seuil de signification est la valeur numérique qui se réfère au niveau correspondant à la probabilité de fixer les chances de se tromper ou non dans la prise de décision. Il s'agit de définir quel sera le seuil de signification à partir duquel les résultats seront considérés comme statistiquement significatifs. Pour ce qui est de cette étude, le choix de la marge d'erreurs la plus recommandée dans le domaine des sciences humaines et sociale qui est $\alpha = 5\%$. Ce choix

de cette marge d'erreur signifie plus précisément que durant nos investigations, nous accordons 95% de chances ne pas se tromper dans toute prise de décision.

4.5.2 La règle de prise de décision

- Si la valeur absolue du coefficient de corrélation calculé est supérieure à la valeur absolue de celui tabulé ou lu, l'hypothèse alternative (Ha) est acceptée et l'hypothèse nulle (H0) rejetée.
- Si la valeur absolue du coefficient de corrélation calculé est inférieure à la valeur absolue de celui tabulé ou lu, l'hypothèse alternative (Ha) est rejetée et l'hypothèse nulle (H0) acceptée.

4.5.3 Mesure de degré de liaison

Le degré de liaison indique l'étendue de la relation entre deux variables. Les coefficients de corrélation varient entre (-1) et 1. Plus le coefficient est proche de 1, plus la corrélation linéaire entre les variables est forte et ; plus il est proche de (-1), plus la corrélation linéaire entre les variables est faible.

Tableau 2: valeurs du coefficient de corrélation et leurs sens

Degré \ Sens	Positif	Négatif
Faible	0,01.....0,4	(-0,01) (-0,4)
Moyen	0,5.....0,6	(-0,5) (-0,6)
Forte	0,7.....0,99	(-0,7) (-0,99)

Source : Ndie, (2006, p. 76) cité par Suebang (2022, p.42)

4.6. LES VARIABLES, LEURS MODALITES ET INDICATEURS

Grawitz (2000, p. 416) définit une variable comme : « *Tout caractère soumis à une analyse sociologique dont les valeurs ne sont pas forcément numériques* ». C'est un élément dont la valeur peut changer et prendre différentes formes quand on passe d'une observation à une autre.

4.6.1. Les variables

Une variable est une donnée constitutive qui peut varier et peut prendre plusieurs valeurs ou catégories. En recherche, c'est « toute caractéristique en particulier dans un échantillon qui peut changer en fonction de la situation de sa mesure » (Fonkeng et al., 2014, p.79). Notre

hypothèse de recherche formulée plus haut se décompose en deux variables : l'une dépendante et l'autre indépendante.

La variable dépendante est celle que le chercheur cherche à expliquer. La VD subit les effets de la variable indépendante donc elle est dépendante. Autrement dit, c'est le comportement sur lequel le chercheur mesure l'influence de la variable indépendante. Selon Fokeng et al. (2014), il s'agit la variable principale qui intéresse le chercheur dans une étude. Il s'agit de celle qu'on ne manipule pas mais que le chercheur observe pour évaluer l'incidence sur elle, des changements survenus sur une autre variable.

La VI est la variable que le chercheur croit être responsable puisque le changement de valeur influe sur l'autre. Elle est une caractéristique de l'environnement (physique ou social) qui, lorsque manipulée par le chercheur put prendre différentes valeurs afin d'évalué son impact sur certains comportements. A partir de nos hypothèses de recherche formulées, découlent les variables de cette recherche :

Hypothèse de recherche principale : les facteurs professionnels, personnels et académiques associés à l'implication des conseillers d'orientation influencent le risque de décrochage universitaire des étudiants à la FALSH.

Variables indépendante : implication des conseillers d'orientation

Variable dépendante : risque de décrochage universitaire des étudiants

HRS1 : l'implication professionnelle au travers des activités de recherche appliquées d'aide à l'insertion professionnelle contribue au risque de décrochage universitaire des étudiants à la FALSH.

Variable indépendante 1 : implication professionnelle

Variable dépendante : risque de décrochage universitaire des étudiants.

HRS2 : l'implication personnelle de part des activités de formation d'aide au développement et à l'épanouissement de la personnalité de l'étudiant participe au risque de décrochage universitaire des étudiants à la FALSH.

Variable indépendante 2 : implication personnelle

Variable dépendante : risque de décrochage universitaire des étudiants

HRS3 : l'implication académique à partir des activités d'aide à la connaissance de l'environnement universitaire influence le risque de décrochage universitaire des étudiants à la FALSH.

Variable indépendante 3 : implication académique

Variable dépendante : risque de décrochage universitaire des étudiants

4.6.2. Les modalités et indicateurs

Il s'agit ici des différents éléments qui reflètent l'opérationnalisation d'une variable. La variable indépendante de cette étude se mesure à travers trois modalités : les activités de recherche appliquées d'aide à l'insertion professionnelle ; les activités de formation d'aide au développement et à l'épanouissement de la personnalité de l'étudiant ; les activités d'aide à la connaissance de l'environnement universitaire.

Chacune de ces différentes modalités de la variable indépendante s'apprécie à l'aide des indicateurs. L'indicateur est plus précis et concret que la variable parce qu'il permet d'articuler en langage concret le langage abstrait utilisé à l'étape de la formulation du problème et, jusqu'à un certain point, à l'étape de l'énonciation de l'hypothèse.

- Les activités de recherche appliquées d'aide à l'insertion professionnelle : les visites d'entreprises, organisation des carrefours métiers, guidance vocationnelle
- Les activités de formation d'aide au développement et à l'épanouissement de la personnalité de l'étudiant : tests psychotechniques, Causerie éducative, intervention dans les médias.
- Les activités d'aide à la connaissance de l'environnement universitaire des étudiants : séances d'information, organisation des journées orientation académique, sélection et le placement des étudiants.

Tableau 3: tableau synoptique de l'étude.

Hypothèse de recherche principale	Hypothèses de recherche secondaires	Variables de l'étude		Modalités	indicateurs	Modalités de réponses	items	Instrument de collecte des données	Outil d'analyse des données
les facteurs professionnels, académiques et sociaux associés à l'implication des conseillers d'orientation influencent le risque de décrochage universitaire des étudiants à la FALSH	l'implication professionnelle au travers des activités de recherche appliquées d'aide à l'insertion professionnelle contribue au risque de décrochage universitaire des étudiants à la FALSH	VI : implication des conseillers d'orientation	VI1 : implication professionnelle	Activités de recherche appliquées d'aide à l'insertion professionnelle	- les visites d'entreprises - organisation des carrefours métiers -guidance vocationnelle - stage	-Pas du tout d'accord -Pas d'accord -Indécis -D'accord -Tout à fait d'accord	Q1-Q5	Questionnaire	Analyse inférentielle (test r de Pearson)
	L'implication sociale de part des activités de formation d'aide au développement et épanouissement de la personnalité de l'étudiant participe au risque de décrochage universitaire des étudiants à la FALSH		VI2 : implication personnelle	activités de formation d'aide au développement et à l'épanouissement de la personnalité de l'étudiant	- intervention dans les médias -guidance académique -test psychotechnique	-Pas du tout d'accord -Pas d'accord -Indécis -D'accord -Tout à fait d'accord	Q6-Q10		

	l'implication académique à partir des séances d'aide à la connaissance et l'adaptation académique du milieu universitaire influence le risque de décrochage universitaire des étudiants à la FALSH		VI3 Implication académique	activités d'aide à la connaissance de l'environnement académique	-séances d'information dans des salles - organisation des journées orientation académique - sélection et le placement des étudiants -causerie éducative,	-Pas du tout d'accord -Pas d'accord -Indécis -D'accord -Tout à fait d'accord	Q11 - Q15		
		VD : risque de décrochage universitaire	VD : risque de décrochage universitaire	Conciliation études et activité rémunérée	-Pratique d'une activité rémunérée -réussite universitaire -persévérance	-Pas du tout d'accord -Pas d'accord -Indécis -D'accord -Tout à fait d'accord	Q16 - Q20		

CHAPITRE 5 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Les parties précédentes ont abordé respectivement l'état des connaissances sur le sujet, la méthodologie de l'étude, l'opérationnalisation des variables entre autres. Dans ce chapitre, nous présenterons dans un premier les résultats issus de l'enquête de terrain et dans un second temps, nous analyserons ces résultats suivant la technique d'analyse adoptée dans la méthodologie à savoir la méthode d'analyse inférentielle.

5.1. PRESENTATION DES RESULTATS DES REpondANTS

Il s'agit pour nous dans cette section, de résumer les résultats obtenus à la suite du dépouillement des données collectées dans les tableaux des effectifs et fréquences observés.

5.1.1. Identification des répondants

Tableau 4: regroupement des enquêtés en fonction de leur genre

	Effectifs	Pourcentage
Masculin	50	39,4
Féminin	77	60,6
Total	127	100

Source : résultat de terrain

Ce tableau indique que sur un total de 127 individus soient un pourcentage de 100% ayant pris part à l'étude, 50 individus soient 39,4% sont de sexe masculin contre 77 individus soient 60,6% qui sont de sexe féminin.

Tableau 5: répartition des participants en fonction de leur tranche d'âge

	Effectifs	Pourcentage
15-19ans	21	16,5
20-25ans	88	69,3
26-30ans	11	8,7
31ans et plus	7	5,5
Total	127	100

Source : résultat de terrain

Suivant ce tableau, la répartition des participants en fonction de leur tranche d'âge indique sur le total de 127 individus soient un pourcentage de 100% de notre échantillon que 21 individus

soient près de 16,5% sont entre 15 et 19 ans, 88 individus soient 69,3% sont entre 20 et 25 ans, 11 individus soient 8,7% sont entre 26 et 30 ans pour terminer 7 individus soient 5,5% sont entre 31 ans et plus.

Tableau 6: regroupement des enquêtés en fonction de l'activité la plus pratiquée durant les études

	Effectifs	Pourcentage
Répétition	22	17,3
Travail à plein temps	12	9,5
Activités commerciales	25	19,7
Autres activités	68	53,5
Total	127	100

Source : résultat de terrain

À partir de ce tableau, il en ressort que sur 127 sujets d'enquêtés soient un pourcentage de 100% des individus ayant pris part à l'étude que, 22 individus soient 17,3% pratiquent des répétitions ; 12 individus soient 9,5% pratiquent des activités à plein temps ; 25 individus soient 19,7% exercent dans des activités commerciales et 68 individus soit 53,5% pratiquent dans d'autres activités en parallèle à leurs études.

Tableau 7: répartition des participants en fonction de leur niveau d'études

	Effectifs	Pourcentage
Licence1	39	30,7
Licence2	51	40,2
Licence3	37	29,1
Total	127	100

Source : résultat de terrain

À partir de ce tableau, il en ressort que sur 127 d'enquêtés soient un pourcentage de 100% des individus ayant pris part à l'étude que, 39 individus soient 30,7% font Licence 1 ; 51 individus soient 40,2% font Licence 2 ; 37 individus soit 29,1% font Licence 3.

5.1.2. Présentation des variables liées à l'étude

Les résultats présentés ici ont trait aux différentes variables de l'étude : l'implication professionnelle, l'implication personnelle, l'implication académique et le risque de décrochage universitaire mais aussi l'identification des répondants.

5.1.2.1. Présentation des données liées à l'implication professionnelle

Tableau 8: répartition des participants afin de savoir si ont été aidés dans l'élaboration et la consolidation de leur projet professionnel

	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout d'accord	37	29,1
Pas d'accord	26	20,5
Sans opinion	17	13,4
D'accord	29	22,8
Tout à fait d'accord	18	14,2
Total	127	100

Source : résultat de terrain

À partir de ce tableau, en fonction du degré de d'accord ou pas d'accord sur l'effectif total de notre échantillon, 127 individus soient un pourcentage de 100%, 37 individus soient 29,1% ne sont pas du tout d'accord, 26 individus soient 20,5% ne sont pas d'accord, 17 individus soient près de 13,4% sont indécis, 29 individus soient 22,8% sont d'accord et 18 individus soient 14,2% sont tout à fait d'accord d'avoir été aidés dans l'élaboration et la consolidation de leur projet professionnel.

Tableau 9: répartition des participants afin de savoir s'ils sont régulièrement informés dans leurs facultés des exigences du marché du travail et une connaissance des différentes formations et professions porteuses dans leur espace géographique

	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout d'accord	19	15
Pas d'accord	31	24,5
Sans opinion	10	7,9
D'accord	59	46,5
Tout à fait d'accord	18	13,1
Total	127	100

Source : résultat de terrain

À partir de ce tableau, en fonction du degré de d'accord ou pas d'accord sur l'effectif total de notre échantillon, 127 individus soient un pourcentage de 100%, 19 individus soient 15% ne sont pas du tout d'accord, 31 individus soient 24,5% ne sont pas d'accord, 10 individus soient près de 7,9% sont indécis, 59 individus soient 46,5% sont d'accord et 18 individus soient 13,1%

sont tout à fait d'accord d'être régulièrement informés dans leur faculté des exigences du marché du travail.

Tableau 10: regroupement des participants afin de savoir si dans leur faculté, les débats sont organisés dans le but de leur informer sur les débouchés professionnels de leurs filières d'études

	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout d'accord	26	20,5
Pas d'accord	13	10,2
Sans opinion	16	12,6
D'accord	59	46,5
Tout à fait d'accord	13	10,2
Total	127	100

Source : résultat de terrain

À partir de ce tableau, en fonction du degré de d'accord ou pas d'accord sur l'effectif total de notre échantillon, 127 individus soient un pourcentage de 100%, 25 individus soient 20,5% ne sont pas du tout d'accord, 13 individus soient 10,2% ne sont pas d'accord, 16 individus soient près de 12,6% sont indécis, 59 individus soient 46,5% sont d'accord et 13 individus soient 10,2% sont tout à fait d'accord que les débats sont organisés dans le but de leur informer sur les débouchés professionnels de leurs filières d'études.

Tableau 11: répartition des enquêtés selon le fait qu'ils ont durant leur cursus académique effectué ou non un stage ou activité rémunérée

	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout d'accord	18	14,2
Pas d'accord	18	14,2
Sans opinion	10	7,9
D'accord	31	24,4
Tout à fait d'accord	50	39,3
Total	127	100

Source : résultat de terrain

À partir de ce tableau, en fonction du degré de d'accord ou pas d'accord sur l'effectif total de notre échantillon, 127 individus soient un pourcentage de 100%, 18 individus soient 14,2% ne sont pas du tout d'accord, 18 individus soient 14,2% ne sont pas d'accord, 10 individus soient près de 7,9% sont indécis, 31 individus soient 24,4% sont d'accord et 50 individus soient 39,3%

sont tout à fait d'accord d'avoir fait durant leur cursus académique effectué ou non un stage ou activité rémunérée.

Tableau 12: regroupement des enquêtés afin de savoir si au sein de leur faculté, ils sont encouragés à mettre leurs acquis développés durant leurs stages ou activités rémunérées à la recherche d'emploi

	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout d'accord	19	15
Pas d'accord	24	18,9
Sans opinion	15	11,8
D'accord	49	38,6
Tout à fait d'accord	20	15,7
Total	127	100

Source : résultat de terrain

À partir de ce tableau, en fonction du degré de d'accord ou pas d'accord sur l'effectif total de notre échantillon, 127 individus soient un pourcentage de 100%, 19 individus soient 15% ne sont pas du tout d'accord, 24 individus soient 18,9% ne sont pas d'accord, 15 individus soient près de 11,8% sont indécis, 49 individus soient 38,6% sont d'accord et 20 individus soient 15,7% sont tout à fait d'accord d'être encouragés à mettre leurs acquis développés durant leurs stages ou activités rémunérées à la recherche d'emploi.

5.1.2.2. Présentation des données liées à l'implication personnelle

Tableau 13: répartition des participants afin de savoir s'ils ont assisté à des formations organisées à la FALSH qui leur permettent de prendre conscience de leurs forces et faiblesses pour favoriser leur développement, une meilleure connaissance de soi, mais surtout pour leur épanouissement

	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout d'accord	33	26
Pas d'accord	36	28,2
Sans opinion	7	5,5
D'accord	39	30,7
Tout à fait d'accord	12	9,5
Total	127	100

Source : résultat de terrain

À partir de ce tableau, en fonction du degré de d'accord ou pas d'accord sur l'effectif total de notre échantillon, 127 individus soient un pourcentage de 100%, 33 individus soient 26% ne sont pas du tout d'accord, 36 individus soient 28,2% ne sont pas d'accord, 39 individus soient près de 30,7% sont indécis, 12 individus soient 9,5% sont d'accord et aucun individu n'est tout à fait d'accord d'avoir assisté à des formations organisées à la FALSH qui leur permettent de prendre conscience de leurs forces et faiblesses pour favoriser leur développement.

Tableau 14: répartition des participants afin de savoir s'ils sont aidés ou non dans leur faculté durant les entretiens réguliers à développer des aptitudes leurs permettant de prendre des décisions judicieuses

	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout d'accord	39	30,7
Pas d'accord	31	24,4
Sans opinion	11	8,7
D'accord	33	26
Tout à fait d'accord	13	10,2
Total	127	100

Source : résultat de terrain

À partir de ce tableau, en fonction du degré de d'accord ou pas d'accord sur l'effectif total de notre échantillon, 127 individus soient un pourcentage de 100%, 39 individus soient 30,7% ne sont pas du tout d'accord, 31 individus soient 24,4% ne sont pas d'accord, 11 individus soient près de 8,7% sont indécis, 33 individus soient 26% sont d'accord et 13 individus soient 10,2% sont tout à fait d'accord d'être aidés dans leur faculté durant les entretiens réguliers à développer des aptitudes leurs permettant de prendre des décisions judicieuses.

Tableau 15: répartition des participants afin de savoir s'ils ont assisté à des débats organisés dans leur faculté leur permettant d'acquérir les comportements attendus d'un citoyen avec des normes et des valeurs

	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout d'accord	23	18,1
Pas d'accord	16	12,6
Sans opinion	11	8,7
D'accord	60	47,2
Tout à fait d'accord	17	13,4
Total	127	100

Source : résultat de terrain

À partir de ce tableau, en fonction du degré de d'accord ou pas d'accord sur l'effectif total de notre échantillon, 127 individus soient un pourcentage de 100%, 23 individus soient 18,1% ne sont pas du tout d'accord, 16 individus soient 12,6% ne sont pas d'accord, 11 individus soient près de 8,7% sont indécis, 60 individus soient 47,2% sont d'accord et 17 individus soient 13,4% sont tout à fait d'accord que les débats organisés dans leur faculté leur permettant d'acquérir les comportements attendus d'un citoyen avec des normes et des valeurs.

Tableau 16: répartition des participants afin de savoir s'ils sont sensibilisés ou non durant les causeries éducatives au sein de leur faculté et ont connaissance des risques et périls liés au risque d'abandonner les études avant l'obtention de leur diplôme de Licence

	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout d'accord	32	25,2
Pas d'accord	13	10,2
Sans opinion	12	9,4
D'accord	43	33,9
Tout à fait d'accord	27	21,3
Total	127	100

Source : résultat de terrain

À partir de ce tableau, en fonction du degré de d'accord ou pas d'accord sur l'effectif total de notre échantillon, 127 individus soient un pourcentage de 100%, 32 individus soient 25,2% ne sont pas du tout d'accord, 13 individus soient 10,2% ne sont pas d'accord, 12 individus soient près de 9,4% sont indécis, 43 individus soient 33,9% sont d'accord et 27 individus soient 21,3% sont tout à fait d'accord d'être sensibilisés durant les causeries éducatives au sein de leur faculté et ont connaissance des risques et périls liés au risque d'abandonner les études.

Tableau 17: répartition des participants afin de savoir s'ils sont souvent incités à développer et à adopter des comportements qui font d'eux un type de citoyen qu'un veut pour demain

	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout d'accord	7	5,5
Pas d'accord	8	6,3
Sans opinion	12	9,5
D'accord	38	29,9
Tout à fait d'accord	62	48,8
Total	127	100

Source : résultat de terrain

À partir de ce tableau, en fonction du degré de d'accord ou pas d'accord sur l'effectif total de notre échantillon, 127 individus soient un pourcentage de 100%, 7 individus soient 5,5% ne sont pas du tout d'accord, 8 individus soient 6,3% ne sont pas d'accord, 12 individus soient près de 9,5% sont indécis, 38 individus soient 29,9% sont d'accord et 62 individus soient 48,8% sont tout à fait d'accord d'être incités à développer et à adopter des comportements qui font d'eux un type de citoyen qu'un veut pour demain.

5.1.2.3. Présentation des données liées à l'implication académique

Tableau 18 : répartition des participants selon le fait qu'ils ont été accompagnés dans le choix de leur filière d'étude

	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout d'accord	58	45,7
Pas d'accord	23	18,1
Sans opinion	4	3,1
D'accord	24	18,9
Tout à fait d'accord	18	14,2
Total	127	100

Source : résultat de terrain

À partir de ce tableau, en fonction du degré de d'accord ou pas d'accord sur l'effectif total de notre échantillon, 127 individus soient un pourcentage de 100%, 58 individus soient 45,7% ne sont pas du tout d'accord, 23 individus soient 18,1% ne sont pas d'accord, 4 individus soient près de 3,1% sont indécis, 24 individus soient 18,9% sont d'accord et 18 individus soient 14,2% sont tout à fait d'accord été accompagné dans le choix de leur filière d'étude.

Tableau 19 : répartition des participants afin de savoir s'ils sont informés ou non au sein de leur faculté des filières connexes ou passerelles et débouchés académiques de leurs filières d'études

	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout d'accord	35	27,6
Pas d'accord	14	11
Sans opinion	14	11
D'accord	47	37
Tout à fait d'accord	17	13,4
Total	127	100

Source : résultat de terrain

À partir de ce tableau, en fonction du degré de d'accord ou pas d'accord sur l'effectif total de notre échantillon, 127 individus soient un pourcentage de 100%, 35 individus soient 27,6% ne sont pas du tout d'accord, 14 individus soient 11% ne sont pas d'accord, 14 individus soient

près de 11% sont indécis, 47 individus soient 37% sont d'accord et 17 individu sont tout à fait d'accord d'avoir été informés au sein de leur faculté des filières connexes ou passerelles et débouchés académiques de leurs filières d'études.

Tableau 20 : répartition des participants afin de savoir s'ils sont pris en charge et accompagnés dans leur faculté lorsqu'ils sont en situation d'échec académique et de difficultés liés aux méthodes et techniques d'apprentissage universitaires

	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout d'accord	45	35,4
Pas d'accord	34	26,8
Sans opinion	11	8,7
D'accord	25	19,7
Tout à fait d'accord	12	9,4
Total	127	100

Source : résultat de terrain

À partir de ce tableau, en fonction du degré de d'accord ou pas d'accord sur l'effectif total de notre échantillon, 127 individus soient un pourcentage de 100%, 34 individus soient 26,8% ne sont pas du tout d'accord, 34 individus soient 26,8% ne sont pas d'accord, 11 individus soient près de 8,7% sont indécis, 25 individus soient 19,7% sont d'accord et 12 individus soient 9,4% sont tout à fait d'accord d'être pris en charge et accompagnés dans leur faculté lorsqu'ils sont en situation d'échec académique et de difficultés liés aux méthodes et techniques d'apprentissage universitaires.

Tableau 21 : regroupement des participants afin de savoir s'ils ont connaissance ou non de leur milieu universitaire

	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout d'accord	34	26,8
Pas d'accord	26	20,5
Sans opinion	5	3,9
D'accord	39	30,7
Tout à fait d'accord	23	18,1
Total	127	100

Source : résultat de terrain

À partir de ce tableau, en fonction du degré de d'accord ou pas d'accord sur l'effectif total de notre échantillon, 127 individus soient un pourcentage de 100%, 26 individus soient 20,5% ne sont pas du tout d'accord, 5 individus soient 3,9% ne sont pas d'accord, 39 individus soient près de 30,7% sont indécis, 13 individus soient 18,1% sont d'accord et 23 individus soient 18,1% sont tout à fait d'accord d'avoir connaissance de leur milieu universitaire.

Tableau 22 : regroupement des participants afin de savoir s'ils se sentent souvent abandonnés à eux même dans leurs études et difficultés auxquelles ils font face dans leur faculté

	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout d'accord	28	22
Pas d'accord	18	14,2
Sans opinion	12	9,5
D'accord	40	31,5
Tout à fait d'accord	29	22,8
Total	127	100

Source : résultat de terrain

À partir de ce tableau, en fonction du degré de d'accord ou pas d'accord sur l'effectif total de notre échantillon, 127 individus soient un pourcentage de 100%, 28 individus soient 22% ne sont pas du tout d'accord, 18 individus soient 14,2% ne sont pas d'accord, 12 individus soient près de 9,5% sont indécis, 40 individus soient 31,5% sont d'accord et 29 individus soient 22,8% sont tout à fait d'accord de se sentir souvent abandonnés à eux même dans leurs études et difficultés auxquelles ils font face dans leur faculté.

5.1.2.4. Présentation des données liées au risque de décrochage

Tableau 23 : regroupement des participants afin de savoir si ou cours de leurs études universitaires actuelles, ils ont déjà participé ou non à une activité rémunérée ou non

	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout d'accord	13	10,24
Pas d'accord	20	15,75
Sans opinion	7	5,51
D'accord	42	33,07
Tout à fait d'accord	45	35,43
Total	127	100

Source : résultat de terrain

À partir de ce tableau, en fonction du degré de d'accord ou pas d'accord sur l'effectif total de notre échantillon, 127 individus soient un pourcentage de 100%, 13 individus soient 10,24% ne sont pas du tout d'accord, 20 individu soit 15,75% ne sont pas d'accord, 7 individus soient près de 5,51% sont indécis, 42 individus soient 33,07% sont d'accord et 45 individus soient 35,43% sont tout à fait d'accord d'avoir déjà pratiqué une activité rémunérée.

Tableau 24 : regroupement des participants afin de savoir si leurs études restent pour eux ou non une priorité

	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout d'accord	15	11,8
Pas d'accord	12	9,5
Sans opinion	5	3,9
D'accord	33	26
Tout à fait d'accord	62	48,8
Total	127	100

Source : résultat de terrain

À partir de ce tableau, en fonction du degré de d'accord ou pas d'accord sur l'effectif total de notre échantillon, 127 individus soient un pourcentage de 100%, 15 individus soient 11,8% n'est pas du tout d'accord, 12 individus soient 9,5% ne sont pas d'accord, 5 individus soient 3,9% sont indécis, 33 individus soient 26 % sont d'accord et 62 individus soient 48,8% sont tout à fait d'accord que leurs études restent pour eux ou non une priorité.

Tableau 25 : regroupement des participants afin de savoir si la pratique d'une activité rémunérée pendant leurs études universitaires est un frein ou non dans réussite universitaire

	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout d'accord	48	37,8
Pas d'accord	42	33
Sans opinion	15	11,8
D'accord	11	8,7
Tout à fait d'accord	11	8,7
Total	127	100

À partir de ce tableau, en fonction du degré de d'accord ou pas d'accord sur l'effectif total de notre échantillon, 127 individus soient un pourcentage de 100%, 48 individus soient 37,8% ne sont pas du tout d'accord, 42 individus soient 33% ne sont pas d'accord, 15 individus soient près de 11,8% sont indécis, 11 individus soient 8,7% sont d'accord et 11 individus soient 8,7% sont tout à fait d'accord que la pratique d'une activité rémunérée pendant leurs études universitaires est un frein dans réussite universitaire.

Tableau 26 : regroupement des participants afin de savoir si sans leur activité rémunérée, il serait difficile de continuer dans les études

	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout d'accord	32	25,2
Pas d'accord	30	23,6
Sans opinion	7	5,5
D'accord	34	26,8
Tout à fait d'accord	24	18,9
Total	127	100

À partir de ce tableau, en fonction du degré de d'accord ou pas d'accord sur l'effectif total de notre échantillon, 127 individus soient un pourcentage de 100%, 32 individus soient 25,2% ne sont pas du tout d'accord, 30 individus soient 23,6% ne sont pas d'accord, 7 individus soient près de 5,5% sont indécis, 34 individus soient 26,8% sont d'accord et 24 individus soient 18,9% sont tout à fait d'accord que sans leur activité rémunérée, il serait difficile de continuer dans les études.

Tableau 27 : regroupement des participants afin de savoir si c'est la pratique de leur activité rémunérée qui les maintient dans la poursuite de leurs études universitaires.

	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout d'accord	27	21,3
Pas d'accord	17	13,4
Sans opinion	16	12,6
D'accord	29	22,8
Tout à fait d'accord	38	29,9
Total	127	100

À partir de ce tableau, en fonction du degré de d'accord ou pas d'accord sur l'effectif total de notre échantillon, 127 individus soient un pourcentage de 100%, 27 individu soient 21,3% ne sont pas du tout d'accord, 17 individus soient 13,4% ne sont pas d'accord, 16 individus soient près de 12,6% sont indécis, 29 individus soient 22,8% sont d'accord et 38 individus soient 29,9% sont tout à fait d'accord que c'est la pratique de leur activité rémunérée qui les maintient dans la poursuite de leurs études universitaires.

5.2. ANALYSE INFÉRENTIELLE

Dans l'analyse inférentielle des données, l'objectif est de vérifier dans quelle mesure les résultats obtenus peuvent être généralisés. Cette analyse repose sur la vérification des

différentes hypothèses de recherche (secondaires) émises. Pour cela, l'usage du test de de corrélation de Bravais Pearson et l'utilisation du logiciel Statistical Product and Service Solution (SPSS) pour tester les différentes HRS ont été choisis.

5.2.1. Rappel des hypothèses de recherche

Hypothèses de recherche Générale : les facteurs professionnels, personnels et académiques associés à l'implication des conseillers d'orientation influencent le risque de décrochage universitaire des étudiants à la FALSH.

Hypothèse de recherche secondaire 1 (HRS1) : l'implication professionnelle au travers des activités de recherche appliquées d'aide à l'insertion professionnelle contribue au risque de décrochage universitaire des étudiants à la FALSH.

Hypothèse de recherche secondaire 2 (HRS2) : l'implication personnelle de part des activités de formation d'aide au développement et à l'épanouissement de la personnalité de l'étudiant participe au risque de décrochage universitaire des étudiants à la FALSH.

Hypothèse de recherche secondaire (HRS3) : l'implication académique à partir des activités d'aide à la connaissance de l'environnement universitaire influence le risque de décrochage universitaire des étudiants à la FALSH.

5.2.2. VÉRIFICATION DE L'HYPOTHÈSE DE RECHERCHE SECONDAIRE 1 (HRS1)

1^{ère} étape : formulation des hypothèses statistiques

Hypothèse nulle (**H₀**) : l'implication professionnelle au travers des activités de recherche appliquées d'aide à l'insertion professionnelle ne contribue pas au risque de décrochage universitaire des étudiants à la FALSH ;

Hypothèse alternative (**H_a**) : l'implication professionnelle au travers des activités de recherche appliquées d'aide à l'insertion professionnelle contribue au risque de décrochage universitaire des étudiants à la FALSH.

2^{ème} étape : choix du seuil de signification et calcul du nombre de degrés de liberté

Pour ce qui est de notre étude, nous choisissons la marge d'erreurs la plus recommandée dans le domaine des sciences humaines et sociales qui est $\alpha = 5\%$.

Pour vérifier notre hypothèse de recherche secondaire 1, nous aurons à faire à la corrélation de Pearson parce que toutes les variables de ladite hypothèse sont quantitatives.

La formule du nombre de degrés de liberté est la suivante : $nddl = N - 2$ où N est l'effectif de l'échantillon. Numériquement, nous avons $ndl = 127 - 2 = 125$, d'où $nddl = 125$.

3^{ème} étape : lecture de la valeur critique ou valeur lue

D'après l'étape précédente, $\alpha = 0,05$ et $nddl = 125$. D'où $r(X_1, Y)_{lu} = 0,19$.

4^{ème} étape : calcul de la valeur statistique

Tableau 28 : présentation du coefficient de corrélation entre la VII et VD

		implication professionnelle	Risque de décrochage universitaire
implication professionnelle	Corrélation de Pearson	1	-,602**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	125	125
Risque de décrochage universitaire	Corrélation de Pearson	-,602**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	125	125

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

À partir du tableau qui précède, nous avons $r(X_1, Y)_{cal} = (-0,6)$.

5^{ème} étape : formulation de la règle de décision

- Si la valeur absolue du coefficient de corrélation calculé est supérieure à la valeur absolue de celui tabulé ou lu, l'hypothèse alternative (H_a) est acceptée et l'hypothèse nulle (H_0) rejetée.
- Si la valeur absolue du coefficient de corrélation calculé est inférieure à la valeur absolue de celui tabulé ou lu, l'hypothèse alternative (H_a) est rejetée et l'hypothèse nulle (H_0) acceptée.

6^{ème} étape : comparaison de la valeur critique à la valeur lue.

Nous avons $r(X_1, Y)_{\text{cal}} = -0,6$ et $r(X_1, Y)_{\text{lu}} = 0,19$. D'où $|r(X_1, Y)_{\text{cal}}| > |r(X_1, Y)_{\text{lu}}|$. La valeur absolue du coefficient de corrélation calculé est donc supérieure à la valeur absolue de celui tabulé ou lu. D'où l'hypothèse nulle (H_0) est rejetée et l'hypothèse alternative (H_a) acceptée.

7^{ème} étape : conclusion

De ce qui précède, nous pouvons dire avec un degré de confiance de 95% que l'hypothèse de recherche secondaire 1 (HRS1) est confirmée ; c'est-à-dire que, l'implication professionnelle au travers des activités de recherche appliquées d'aide à l'insertion professionnelle contribuent au risque de décrochage universitaire des étudiants à la FALSH.

Le calcul du coefficient de détermination nous permettra de savoir si la corrélation entre l'implication du conseiller d'orientation au plan professionnel et le risque de décrochage des études universitaires est significative ou non.

Le coefficient de contingence entre les deux variables nous montre donc que la corrélation entre l'implication du conseiller d'orientation au plan professionnel et le risque de décrochage des études universitaires est significative. Nous avons $(r(X_1, Y))^2_{\text{cal}} = (-0,6)^2 = 0,36$. Donc la proportion de la variance commune entre l'implication professionnelle et le risque de décrochage universitaire est de 36%, ce qui est moyen.

5.2.3. VÉRIFICATION DE L'HYPOTHÈSE DE RECHERCHE SECONDAIRE 2 (HRS2)

1^{ère} étape : formulation des hypothèses statistiques

Hypothèse nulle (H_0) : l'implication personnelle de part des activités de formation d'aide au développement et à l'épanouissement de la personnalité de l'étudiant ne participe pas au risque de décrochage universitaire des étudiants à la FALSH ;

Hypothèse alternative (H_a) : l'implication personnelle de part des activités de formation d'aide au développement et à l'épanouissement de la personnalité de l'étudiant participe au risque de décrochage universitaire des étudiants à la FALSH

2^{ème} étape : choix du seuil de signification et calcul du nombre de degrés de liberté

Pour ce qui est de notre étude, nous choisissons la marge d'erreurs la plus recommandée dans le domaine des sciences humaines et sociales qui est $\alpha = 5\%$.

Pour vérifier notre hypothèse de recherche secondaire 2, nous aurons à faire à la corrélation de Pearson par ce que toutes les variables de ladite hypothèse sont quantitatives. La formule du

nombre de degrés de liberté est la suivante : $nddl = N - 2$ où N est l'effectif de l'échantillon. Numériquement, nous avons $nddl = 127 - 2 = 125$, d'où $nddl = 125$.

3^{ème} étape : lecture de la valeur critique ou valeur lue

D'après l'étape précédente, $\alpha = 0,05$ et $nddl = 125$. D'où $r(X_2, Y)_{lu} = 0,19$.

4^{ème} étape : calcul de la valeur statistique

Tableau 29 : présentation du coefficient de corrélation entre la VII et VD

		implication personnelle	Risque décrochage universitaire
implication personnelle	Corrélation de Pearson	1	-,51**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	125	125
Risque décrochage universitaire	Corrélation de Pearson	-,51**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	125	125

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

À partir du tableau qui précède, nous avons $r(X_2, Y)_{cal} = (-0,51)$.

5^{ème} étape : formulation de la règle de décision

- Si la valeur absolue du coefficient de corrélation calculé est supérieure à la valeur absolue de celui tabulé ou lu, l'hypothèse alternative (H_a) est acceptée et l'hypothèse nulle (H_0) rejetée.
- Si la valeur absolue du coefficient de corrélation calculé est inférieure à la valeur absolue de celui tabulé ou lu, l'hypothèse alternative (H_a) est rejetée et l'hypothèse nulle (H_0) acceptée.

6^{ème} étape : comparaison de la valeur critique à la valeur lue.

Nous avons $r(X_2, Y)_{cal} = -0,51$ et $r(X_2, Y)_{lu} = 0,19$. C'est-à-dire que $|r(X_2, Y)_{cal}| > |r(X_2, Y)_{lu}|$. La valeur absolue du coefficient de corrélation calculée est donc supérieure à la valeur

absolue du coefficient de corrélation tabulée ou lue. D'où l'hypothèse nulle (H_0) est rejetée et l'hypothèse alternative (H_a) acceptée.

7^{ème} étape : conclusion

De ce qui précède, nous pouvons dire avec une marge d'erreur de 5% que l'hypothèse de recherche secondaire 2 (HR_{s2}) est confirmée ; c'est-à-dire que, l'implication personnelle de part des activités de formation d'aide au développement et à l'épanouissement de la personnalité de l'étudiant participent au risque de décrochage universitaire des étudiants à la FALSH.

Pour le calcul du coefficient de détermination ou de contingence, nous avons : $(r(X_2, Y))^2_{cal} = (-0,51)^2 = 0,26$. Donc la proportion de la variance commune entre l'implication sociale et le risque de décrochage universitaire est de 26%, ce qui est moyen.

5.2.4. VÉRIFICATION DE L'HYPOTHÈSE DE RECHERCHE 3 (HR3)

1^{ère} étape : formulation des hypothèses statistiques

Hypothèse nulle (H_0) : l'implication académique à partir des activités d'aide à la connaissance de l'environnement universitaire n'influence pas le risque de décrochage universitaire des étudiants à la FALSH ;

Hypothèse alternative (H_a) : l'implication académique à partir des activités d'aide à la connaissance de l'environnement universitaire influence le risque de décrochage universitaire des étudiants à la FALSH.

2^{ème} étape : choix du seuil de signification et calcul du nombre de degrés de liberté

Pour ce qui est de notre étude, nous choisissons la marge d'erreurs la plus recommandée dans le domaine des sciences humaines et sociales qui est $\alpha = 5\%$.

La formule du nombre de degrés de liberté est la suivante : $nddl = N - 2$ où N est l'effectif de l'échantillon. Numériquement, nous avons $nddl = 127 - 2 = 125$, d'où $nddl = 125$.

3^{ème} étape : lecture de la valeur critique ou valeur lue

D'après l'étape précédente, $\alpha = 0,05$ et $nddl = 125$. D'où $r(X_3, Y)_{lu} = 0,19$.

4^{ème} étape : calcul de la valeur statistique

Tableau 30: présentation du coefficient de corrélation entre la VI3 et VD

		implication académique	Risque de décrochage universitaire
implication académique	Corrélation de Pearson	1	-,69**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	125	125
Risque de décrochage universitaire	Corrélation de Pearson	-,69**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	125	125

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

À partir du tableau qui précède, nous avons $r(X_3, Y)_{cal} = -0,69$.

5^{ème} étape : formulation de la règle de décision

- Si la valeur absolue du coefficient de corrélation calculé est supérieure à la valeur absolue de celui tabulé ou lu, l'hypothèse alternative (H_a) est acceptée et l'hypothèse nulle (H_0) rejetée.
- Si la valeur absolue du coefficient de corrélation calculé est inférieure à la valeur absolue de celui tabulé ou lu, l'hypothèse alternative (H_a) est rejetée et l'hypothèse nulle (H_0) acceptée.

6^{ème} étape : comparaison de la valeur critique à la valeur lue.

Nous avons $r(X_3, Y)_{cal} = -0,69$ et $r(X_3, Y)_{lu} = 0,19$ C'est-à-dire que $|r(X_3, Y)_{cal}| > |r(X_3, Y)_{lu}|$. La valeur absolue du coefficient de corrélation calculée est donc supérieure à la valeur absolue du coefficient de corrélation tabulée ou lue. D'où l'hypothèse nulle (H_0) est rejetée et l'hypothèse alternative (H_a) acceptée.

7^{ème} étape : conclusion

De ce qui précède, nous pouvons dire avec une marge d'erreur de 5% que l'hypothèse de recherche secondaire 3 (HRS_3) est confirmée ; c'est-à-dire que l'implication académique à partir des activités d'aide à la connaissance de l'environnement universitaire influencent le risque de décrochage universitaire des étudiants à la FALSH.

Pour le calcul du coefficient de détermination ou de contingence, nous avons : $(r(X_3, Y))_{cal}^2 = (-0,69)^2 = 0,47$. Donc la proportion de la variance commune entre l'implication académique et le risque de décrochage universitaire est de 47%, ce qui est moyen.

CHAPITRE 6 : INTERPRETATIONS ET DISCUSSIONS DES RESULTATS

Les hypothèses de recherche une fois émises, après la collecte des données et la présentation des résultats du dépouillement dans les tableaux, nous allons dans cette partie de l'étude, donner un sens à ces résultats. En d'autres termes, il s'agira pour nous dans cette partie à la lumière des grilles de lecture auxquelles nous nous sommes inspirés tout au long de cette étude, de procéder à l'interprétation et la discussion desdits résultats.

6.1. HYPOTHÈSE DE RECHERCHE SECONDAIRE 1

La première hypothèse de recherche secondaire stipule que l'implication professionnelle au travers des activités de recherche appliquées d'aide à l'insertion professionnelle contribue au risque de décrochage universitaire des étudiants à la FALSH. Cette hypothèse au regard des données collectées a été concluante en montrant l'existence d'une corrélation négative entre l'implication professionnelle et le risque de décrochage universitaire des étudiants. Autrement dit, la faible implication professionnelle traduit ce que la littérature scientifique appelle le risque de décrochage universitaire des étudiants puisque pratiquant des activités rémunérées en parallèle de leurs études.

Pour ce qui est de la mesure de l'implication professionnelle, la répartition des résultats dans le tableau 8 indique à cet effet que sur un effectif total de 127 participants soit un pourcentage de 100% ayant participé à l'étude que près de 69 individus soit 54,3% confirment n'avoir pas été aidés dans l'élaboration de leur projet professionnel personnel. Comme le montre le tableau 26, que près de 62 étudiants soient 68,5% affirment que sans la pratique d'une activité rémunérée, il leur serait difficile de continuer leurs études.

Il importe de signaler que le coefficient de corrélation entre ces deux variables (l'implication professionnelle et le risque décrochage universitaire) est de (-0,6). La relation entre ces deux variables est forte. Le fait que le coefficient de corrélation entre ces deux variables soit négatif montre que ces dernières évoluent en sens opposés. De façon précise, lorsque la relation entre les conseillers d'orientation et les étudiants dans son aspect professionnel est négative et donc faible, le risque de décrochage universitaire tel quel défini dans les écrits augmentera. Le coefficient de contingence entre les deux variables nous montre

donc que la relation conseillers d'orientation et étudiants et le « risque de décrochage » universitaire est significative.

La confirmation de cette hypothèse de recherche secondaire 1 au regard des résultats obtenus nous permettent de comprendre que dans notre contexte la faible l'implication professionnelle au travers des manquements observés chez les conseillers d'orientation dans les activités de recherche appliquées d'aide à l'insertion professionnelle reste un facteur considérable qui pousse les étudiants à s'impliquer davantage dans l'exercice d'activité rémunérée. En effet, c'est dans la pratique de ces activités que les étudiants cherchent à combler leurs manquements. Sur le marché de l'emploi, ils apprennent sur le tas, acquièrent des compétences, rencontrent des professionnels, collectent des informations et découvrent d'eux même ces univers professionnels. On constate avec les résultats du tableau 11 que malgré la grande majorité soit 81 individus interrogés qui représente les 63,7% qui ont déjà menée une activité rémunérée et donc acquis une expérience professionnelle sur le marché de l'emploi. A cela, s'ajoute les données du tableau 24 qui montrent que pour près de 85 individus soient les 74,8%, les études restent pour eux une priorité. Il ressort que la faible implication professionnelle amène les étudiants à faire des activités rémunérées ce que la littérature appelle risque de décrochage ; seulement, leur implication dans ces activités est plus dans l'optique de plus persévérer dans leurs études plutôt que de décrocher.

Nos résultats s'inscrivent dans le même sens d'un nombre important de travaux. Il s'agit de Grignon et Gruel 1999 ; Beaupère et al., 2007 ; Beduwé et Giret, 2004 pour qui l'exercice d'une activité rémunérée au cours de sons cursus universitaire ne conduit pas nécessairement à un risque d'échec ou au décrochage. Ils vont plus loin en montrant que c'est la nature ou le type d'activité mené par un étudiant ainsi que le temps consacré à celles-ci qui peuvent influencer leurs cursus.

Nos résultats divergent par ailleurs des conclusions de Kemtchuain et Bomda (2015) pour qui l'accompagnement et le suivi d'un étudiant dans l'élaboration et la consolidation de son projet professionnel clair et réaliste permet une maturation vocationnelle sur le marché de l'emploi et les jeunes trouvent ainsi la motivation de persévérer dans leurs études gage d'une meilleure insertion socioprofessionnelle. C'est également le cas des résultats des travaux de Guichard et Huteau (2007) ; Don Ngouetsop et Fozing (2016) qui vont à l'inverse des nôtres et pour qui, faciliter la réussite d'un apprenant dans son cheminement scolaire ainsi que son insertion professionnelle future, se fait à condition qu'il soit accompagné durant ses études par

le CO en l'aidant dans sa quête de connaissance des relations entre les savoirs universitaires, les perspectives de travail et les compétences à acquérir pour l'emploi.

Selon la théorie de l'analyse stratégique de Crozier et Friedberg (1977), les conseillers d'orientation sont des acteurs qui jouissent d'une certaine liberté et autonomie dans le but d'atteindre leurs intérêts égoïstes. Ils peuvent donc faire ou ne pas faire les tâches qui sont attendues d'eux ; ils ont le choix de faire un excellent travail ou un travail médiocre. Ils exercent ce choix en fonction du lien qu'ils entretiennent avec les étudiants. Leurs comportements et attitudes s'ils sont impliqués se manifestent auprès des étudiants par les notes d'humour, leurs affectivités, la perception de leurs efforts. Ces comportements peuvent alors être interprétés par les étudiants et stimuler auprès de ces derniers l'engagement aux études et cet engagement à son tour peut influencer positivement sur le sentiment d'appartenance, d'isolement social et de réussite des étudiants ce qui augmenterait leur persévérance.

De ce tout ce qui précède, le principe théorique que nous pouvons formuler avec nos résultats est que la faible implication professionnelle au travers des activités de recherche appliquées d'aide à l'insertion professionnelle contribue au risque de décrochage universitaire des étudiants. Cependant, bien qu'étant dans ce que la littérature appelle le risque de décrochage, c'est au travers de leurs activités rémunérées qu'ils comblent le vide laissé par la faible implication professionnelle. Nous convenons avec la théorie de Crozier et Friedberg (1977) que l'institution universitaire, pour favoriser la relation entre les conseillers d'orientation et les étudiants et par conséquent accroître la persévérance, doit tenir compte de leur relative liberté qui les poussent à développer des stratégies pour atteindre leurs intérêts égoïstes et donc adopter un style de pratique managérial adapté.

6.2. HYPOTHÈSE DE RECHERCHE SECONDAIRE 2

Notre deuxième hypothèse de recherche stipule que l'implication personnelle de part des activités de formation d'aide au développement et à l'épanouissement de la personnalité de l'étudiant participe au risque de décrochage universitaire des étudiants à la FALSH. L'analyse des données collectées montre qu'il existe une corrélation négative entre l'implication personnelle et le risque de décrochage universitaire. Pour signifier que, plus l'implication personnelle ressentie par les étudiants est négative, c'est-à-dire, faible, plus le risque de décrochage universitaire tel que décrite par la littérature s'accroît car, n'ayant aucun autre choix que de fonctionner en pratiquant des activités rémunérées à côté de leurs études.

A la lumière du tableau 14 qui tente de mesurer l'implication personnelle, on observe que sur près de 127 individus interrogés, près de 70 individus soient 65,1% déclarent n'être pas aidé à développer des aptitudes dans la prise de décision. Aussi, le tableau 13 laisse observer que 100 individus soit 78,7% sur un total de 127 individus n'ont pas assisté à des formations qui leurs permettent de prendre conscience de leur forces et faiblesses dans le but de favoriser leur développement et épanouissement personnel.

Rappelons que le coefficient de corrélation entre ces deux variables (implication personnelle et le risque de décrochage universitaire) est de (-0,51). La relation entre ces deux variables est moyenne. Le fait que le coefficient de corrélation entre ces deux variables est négatif montre que ces dernières évoluent en sens opposés. De façon précise, lorsque l'implication personnelle est faible parce que négative, ce que l'on appelle risque de décrochage universitaire dans la littérature augmente et vice versa. Et, le coefficient de contingence entre les deux variables nous montre donc qu'elle reste significative.

La validation de l'hypothèse de recherche secondaire 2 à partir des résultats de cette étude nous amènent à comprendre que, la faible implication personnelle dans laquelle évolue les étudiants à la FALSH participe à expliquer ce que l'on appelle risque de décrochage universitaire. C'est la faible implication personnelle dans un contexte où un étudiant à un projet de vie à réaliser qui explique qu'il soit près à développer des moyens palliatifs à l'instar de la pratique d'une activité rémunérée pour atteindre leurs objectifs. Ces résultats contenus dans le tableau 27 montrent que pour 52,7% soit 67 étudiants, c'est la pratique d'une activité rémunérée qui les maintient dans la poursuite des études. On comprend alors que le risque de décrochage universitaire tel que décrite par la littérature ne saurait être dans notre contexte ce que la littérature appelle risque de décrochage. Bien que n'étant pas engagés pleinement dans leurs études, ces étudiants persévèrent. Comme quoi, c'est la pratique de ces activités qui leurs permettent de renforcer les éléments/paramètres qui concourent au développement personnel, à l'épanouissement d'un individu à être le type de citoyen de demain (qui se connaît mieux, doté d'un savoir vivre en société, d'une bonne cohésion sociale, qui jouit d'un sentiment fort d'appartenance à une nation) ce qui par ricochet contribue à sa persévérance dans les études.

On comprend avec les travaux de Bomda (2015) qui vont à l'encontre de nos résultats que les conseillers d'orientation étant le lien ombilical entre l'étudiant, l'environnement éducatif et le marché de l'emploi ; constatent que les étudiants très souvent se retrouvent délaissés, rencontrent des difficultés d'intégration académique et social ce qui intensifient et favorisent leurs décisions d'arrêter les études. Dans cette même perspective, les travaux des

auteurs tels que Chenard (1989), Roy (2005), Sauvé et al., (2006) ; Sauvé et al., (2007) ; Suebang et Maingari (2021) à l'inverse de nos résultats que les caractéristiques familiales tels que l'origine sociale, le niveau d'instruction des parents notamment le père et pour terminer la pratique d'une activité rémunérée à côté des études accroissent dans un premiers temps le risque de décrochage qui peut conduire à l'arrêt des études sans diplomation. Egalement, les travaux de Sauvé et al. (2007) à titre illustratif montrent que dans le processus de décrochage très souvent les étudiants établissent peu de communication et ne consultent aucun membre de la faculté ce qui les plonge dans une sorte d'isolement sociale. Les étudiants qui décrochent généralement semblent insatisfaits de leurs relations interpersonnelles, vivent l'isolement sociale et souffrent d'absence d'opportunité de vivre des contacts sociaux (Goffman et Gilligan, 2003).

La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000) montre que c'est la satisfaction des besoins (compétences, d'affiliation et d'autonomie) des conseillers d'orientation qui favorise leur motivation et, c'est cette motivation qui encourage ces derniers à développer un type de comportement ou attitude plutôt qu'un autre. On comprend que c'est le comportement des conseillers d'orientation qui facilite la réussite et la poursuite des études universitaires chez les étudiants. Autrement dit, les conseillers d'orientation lorsqu'ils sont affectueux, disponibles pour les étudiants, créent une relation empathique avec les étudiants, investissent de leur temps et de leur énergie ; sont interprétés par les étudiants. L'image qu'ils ont des CO lorsqu'elle est positive est susceptible de stimuler en eux une motivation intrinsèque (en raison de ses projets de vie) à poursuivre leurs études jusqu'à la diplomation.

Au terme de cette analyse il ressort que l'implication personnelle de part des activités de formation d'aide au développement et à l'épanouissement de la personnalité de l'étudiant participent à expliquer le risque de décrochage universitaire des étudiants. Nous remarquons avec la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000) que les conseillers d'orientation parce que satisfaits et motivés favoriseraient fortement la motivation intrinsèque, l'engagement des étudiants à leurs études et par conséquent la persévérance universitaire.

6.3. HYPOTHÈSE DE RECHERCHE SECONDAIRE 3

La troisième hypothèse de recherche secondaire stipule que l'implication académique à partir des activités d'aide à la connaissance de l'environnement universitaire influence le risque de décrochage universitaire des étudiants à la FALSH. L'analyse des données relatives aux variables de cette hypothèse montre que celle-ci est confirmée. La corrélation négative traduit

l'existe d'une faible implication académique qui favorise le risque de décrochage universitaire. Autrement dit, c'est le fait pour les étudiants de ressentir des manquements dans la relation qu'ils entretiennent avec les conseillers d'orientation qui les poussent à trouver d'autres moyens palliatifs pour poursuivre leurs études à l'instar ici de l'exercice d'une activité rémunérée pendant ses études.

Pour ce qui est de la mesure de l'implication académique, la répartition des résultats du tableau 18 nous laisse voir que 81 étudiants de 127 répondants soit 63,8% confirment n'avoir pas été aidé dans le choix de leur filière d'études actuelles. Il importe de signaler que le coefficient de corrélation entre ces deux variables (implication académique et risque de décrochage universitaire) est de -0,69. La relation entre ces deux variables est moyenne. Le fait que le coefficient de corrélation entre ces deux variables soit négatif montre que ces dernières évoluent en sens opposés. De façon précise, lorsque l'implication académique augmente, le risque de décrochage universitaire diminue.

Il y a donc lieu de généraliser les résultats obtenus à la population accessible et ce avec une marche d'erreur de nous tromper de 5%. Pour le calcul du coefficient de détermination, nous avons : $(r(X_3, Y))^2_{\text{cal}} = (-0,69)^2 = 0,48$. Donc la proportion de la variance commune entre l'implication académique et le risque de décrochage universitaire est de 48%. Le coefficient de contingence entre les deux variables nous montre donc que la corrélation entre académique et le risque de décrochage universitaire est significative.

Nos résultats convergent dans le sens des travaux de Mastus-Grossman et Golden (2002) pour qui la pratique d'une activité rémunérée pendant les études accentue le risque de décrochage dans lequel les étudiants sont confrontés. Ils montrent qu'un étudiant qui travaille en plus de ces études peut décider de faire que le travail soit davantage une priorité pour lui tandis que pour un autre la priorité sera les études. On comprend donc que si les étudiants jugent que les études sont étroitement reliées à leurs priorités et buts personnels, ils seront satisfaits et donc plus enclins à persévérer. Dans cette logique selon laquelle c'est la pratique d'une activité pendant les études qui favorise plus la persévérance des études, Callois (2004) décrit que les étudiants qui allient études et activité rémunérée sont de plus en plus ceux qui utilisent le capital social considéré comme facteur de production dans la quête de leurs intérêts personnels ce qui les amènent à plus coopérer avec les autres. Les étudiants travailleurs construisent des relations avec leurs pairs qui les fournissent régulièrement les informations sur le déroulement des cours et donc persèverent dans leurs études.

La théorie X et Y de Mac Gregor (1969) explique que la relation qui unit les conseillers d'orientation et les étudiants à la FALSH dépend du style de direction administré par les responsables de cette faculté. Ainsi, si un conseiller d'orientation est impliqué, il sera plus disposé à faire des efforts, à prendre des initiatives, se sentira concerné par les difficultés des étudiants. Et, les étudiants à leur tour auront une perception plus positive de leur relation puisque très souvent disponible, proche d'eux ce qui susciterait chez eux un sentiment d'appartenance, d'intégration sociale et académique qui facilitera leur engagement et motivation par rapport à leurs études bien que conciliant à celui une activité rémunérée.

Il découle de tout ceci que le principe théorique de nos résultats est que l'implication académique à partir des activités d'aide à la connaissance de l'environnement universitaire influencent le risque de décrochage universitaire des étudiants. Nous convenons avec la théorie X et Y de Mac Gregor qui montre que lorsque le style de gestion des ressources humaine est plus participatif, les conseillers d'orientation se trouvent responsables de leurs actes et ont davantage la motivation à entrer en contact avec les étudiants dans le but de les aider à acquérir des savoirs savants et ainsi réduire le risque de décrochage et permettre ainsi la persévérance des études.

De tout ce qui précède, les différentes hypothèses de cette recherche étant toutes confirmées, nous déduisons alors que l'hypothèse générale qui stipulait que c'est l'association des facteurs professionnels, sociaux et académiques de l'implication des conseillers d'orientation qui influence significativement le risque de décrochage universitaire des étudiants à la FALSH. Plus ces facteurs sont associés négativement à l'implication plus ce qu'on entend dans la littérature par risque de décrochage augmente. Autrement dit, c'est la pratique de ses activités rémunérées pendant leurs études qu'on pourrait qualifier de « pseudo professionnelles » qui poussent les étudiants à combler les facteurs fondamentaux qui font partir de l'implication et donc des fonctions des conseillers d'orientation qui devrait être flagrant. Il est donc important de repreciser la compréhension de ce qu'on entend par risque de risque de décrochage. Il ressort de ces résultats que le risque de décrochage universitaire ne serait pas qu'un ensemble de facteur qui précède le décrochage mais, pourrait également être un ensemble de facteurs qui donne l'opportunité aux jeunes de mieux persévérer dans leurs études. Cette persévérance sera plus effective que lorsque la pratique de ses activités rémunérées en parallèle des études serait vécue dans des conditions favorables notamment ici un accompagnement par les experts de l'orientation.

6.4. LIMITE DE D'ÉTUDE

Si cette étude a eu le mérite de lever le voile sur un des problèmes actuels et complexes des systèmes éducatifs dans le monde à savoir le phénomène de déperdition scolaire/universitaire notamment le décrochage universitaire ; elle présente tout de même certaines limites que nous décrivons ci-après.

Nous devons souligner des insuffisances relatives à l'approche quantitative qui nous a permis d'obtenir auprès des répondants seulement des données numériques et non qualitatives qui ne permet pas de comprendre et de décrire en profondeur la relation qui existe entre les conseillers d'orientation et les étudiants de manière subjective. Ainsi, cette étude aurait pu être plus pertinente si nous avions interrogé au travers des entretiens ou interview les quelques conseillers d'orientation présents à la FALSH.

Cette étude se trouve au regard de la taille de son échantillon limitée à deux domaines de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines à savoir le domaine des arts et celui des sciences humaines avec les départements d'arts et archéologie, département de sociologie.

Le caractère généralisable des résultats de cette étude pourrait être remis en question. Nous ne pouvons prétendre avec certitude que les données dans cette étude sont valables partout ailleurs. Elle participe au contraire à enrichir les connaissances au sujet de la déperdition universitaire où la littérature reste moins fournie en contexte africain mais surtout camerounais.

CONCEPTION D'UN PROJET EDUCATIF

PROJET D'ACCOMPAGNEMENT ET DE SOUTIEN AUPRÈS DES ÉTUDIANTS QUI CONCILIENT ÉTUDES ET ACTIVITÉ RÉMUNÉRÉE

PLAN DU PROJET

INTRODUCTION

- I. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DU PROJET
- II. PROMOTEUR DU PROJET
- III. PARTENAIRE
- IV. BENEFICIAIRES
- V. OBJECTIFS
- VI. RÉSULTATS ATTENDUS
- VII. ACTIVITES
- VIII. CHRONOGRAMME DES ACTIVITES
- IX. RESSOURCES
- X. BUDGET
- XI. PLAN DE FINANCEMENT
- XII. CONTRAINTES ET RISQUES
- XIII. CADRE LOGIQUE
- XIV. PERENNITE
- XV. ORGANIGRAMME

CONCLUSION

INTRODUCTION

L'éducation revêt pour l'homme une importance capitale. Les finalités de l'éducation peuvent être considérées comme les objectifs que l'action éducative se fixe dans le processus de transformation de l'être humain de son état de nature où il jouit de toute sa liberté à l'état de culture. D'importants efforts et sacrifices multiformes ont été consentis pendant plusieurs décennies, l'Etat camerounais et leurs partenaires au développement ont surtout mis l'accent sur l'enseignement primaire et, plus récemment, sur l'enseignement secondaire. Afin de positionner le Cameroun parmi les nations les plus compétitives au monde et assurer ainsi son développement à la fois économique, social et culturel, l'enseignement supérieur s'avère être l'un des leviers les plus puissants. Pour ce faire, l'Etat camerounais a adopté la Loi N°005 du 16 avril 2001 portant orientation de l'enseignement supérieur. Dans son article 2, l'enseignement supérieur a pour missions de :

Production, d'organisation et de diffusion des connaissances scientifiques, culturelles, professionnelle et éthiques pour le développement de la Nation et le progrès de l'Humanité

L'Etat s'est confié dans cette perspective en 2007 un objectif stratégique suite à la réforme de professionnalisation des enseignements qui se résume dans le célèbre slogan politique « *un étudiant = un emploi* » traduisant ainsi la place centrale qu'occupe l'individu dans le processus éducatif afin de bénéficier au mieux du professionnalisme tout le long de ses études et de sa formation. De ce fait, l'atteinte des objectifs visant un Cameroun émergent en 2035 qui passerait par des diplômés polyvalents et compétents ne saurait se faire de manière satisfaisante sans une grande et forte participation de chacun des acteurs au sein des systèmes éducatifs. Les universités facultaires sont de plus en plus sujettes à de remises en question profonde qu'à sa capacité à répondre efficacement aux objectifs qui lui sont assignés. Un constat général fait état de l'augmentation des déperditions académiques (redoublement, abandon ou décrochage) depuis le surpeuplement des universités.

I-CONTEXTE ET JUSTIFICATION DU PROJET

Pour plusieurs systèmes éducatifs la question sur la poursuite des études est actuelle et constitue une réflexion importante en éducation au plan éducatif, socioéconomique et politique. De

nombreux effets pervers sont assignés aux difficultés que rencontrent les étudiants dans la poursuite des études. C'est dans une perspective d'accompagnement des étudiants dans la poursuite de leurs études que l'Etat du Cameroun au travers de la circulaire N°23-00001/MINESUP/SG/DAJ/DRCU du 13 janvier 2023 portant statut national Etudiant-Entrepreneur rend effectif la conciliation études et activité rémunérée jusqu'à la diplomation au moins. Un constat général fait état que de plus en plus, ces derniers s'impliquent davantage sur le marché de l'emploi. Ils pratiquent en parallèle de leurs études des activités rémunérées qui leur permettent de tenir et de poursuivre leurs études.

II-PROMOTEUR DU PROJET

Le promoteur du projet est le service des Statistiques et du Suivi des Etudiants (SSE) qui a pour rôle l'accueil, l'information des étudiants, l'inscription, de la conservation des données statistiques et du suivi des étudiants inscrits.

III- PARTENAIRES

Les services ministériels : MINJEC, MINEFOP

Les organisations internationales : AUF, PNUD

Autres partenaires : banques, associations d'anciens étudiants

IV- BÉNÉFICIAIRES

L'ensemble des membres de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines de l'université de Yaoundé 1 sera notre premier bénéficiaire.

Les autres bénéficiaires du projet sont les autres facultés de l'université de Yaoundé 1

Au plan macro, les autres bénéficiaires de l'opération seront l'Etat, les populations.

V- OBJECTIFS DU PROJET

Les objectifs globaux du projet sont :

- Amélioration de la mise en œuvre des mécanismes de développement de l'esprit entrepreneurial des étudiants ;
- Renforcement des capacités d'adaptation aux besoins des milieux socioprofessionnels ;
- Amélioration de l'employabilité des diplômés de l'enseignement universitaire ;
- Amélioration de la diplomation des étudiants ;
- Valorisation de l'enseignement supérieur ;
- Amélioration de la qualité de la transition université et vie active ;

- Amélioration de la compétitivité des diplômés sur le marché de l'emploi ;
- Amélioration de la prévention du décrochage ;
- Amélioration de la réussite académique ;
- Amélioration de la qualité de l'éducation des étudiants ;
- Amélioration de l'efficacité du système éducatif universitaire ;
- Amélioration de la persévérance des étudiants ;
- Amélioration du soutien à la motivation, engagement et implication des étudiants ;
- Amélioration de l'implication du personnel facultaire ;
- Amélioration du renforcement de la formation pratique.

Objectif spécifique

L'objectif spécifique de ce projet est : de renforcer l'accompagnement aux plans professionnels, personnels et académiques des étudiants qui concilient études et activité rémunérée.

VI- RESULTATS ATTENDUS

- les étudiants bénéficient des informations et d'un accompagnement qui facilitent leur insertion professionnelle ;
- les étudiants ont développé leur personnalité et adoptent des comportements types qui font d'eux des citoyens de demain meilleurs et épanouis ;
- les étudiants ont désormais une meilleure connaissance de leur environnement universitaire.

VII-IMPACTS

Ce projet de part son envergure à des impacts importants sur plusieurs aspects de la société. Au plan éducatif, entrainera une vulgarisation et une meilleure connaissance de l'orientation dans les établissements éducatifs, augmentera le taux de réussite et de diplomation, de l'engagement et de la motivation des apprenants pour atteindre leurs objectifs de vie, augmentera la compétitivité des diplômés et leur insertion plus facilement.

Au plan socioéconomique, l'impact de ce projet favorisera la coopération entre les acteurs dans le but de renforcer les écosystèmes entrepreneuriaux pour le développement de la nation et le projet de l'humanité, renforcera l'orientation dans sa participation au développement global, favorisera un type de citoyen modèle pour le futur.

VIII-ACTIVITES

Les activités de ce projet seront organisées en plusieurs dimensions et ce, au travers des dispositifs tels que les supports d'apprentissage, des sites de cours, les groupes ou forums de discussions étudiants-étudiants et étudiants-professeurs/ conseillers d'orientation, les séminaires, conférences-débats activités vont consister à :

- mettre sur pieds des formations d'aide à la recherche d'emploi ;
- aider élaboration et consolidation des projets professionnel ;
- aider à la connaissance de ses forces et faibles ;
- aider à la recherche des solutions aux problèmes personnels ou relationnels ;
- aider à la connaissance et développement des techniques d'apprentissages ;
- aider à la gestion du temps.

IX- CHRONOGRAMME D'EXECUTION DES ACTIVITES

Tableau 31 : Chronogramme des activités

activités	Période	durée
Aider à élaboration et consolidation des projets professionnels	Avant le début de l'année académique, semestre 1 et 2	10 mois
aider à la connaissance et au développement des techniques d'apprentissages	avant le début de l'année académique et semestre 1	6 mois
aider à la connaissance et développement des techniques d'apprentissages ;	Semestre 1 et 2	9 mois
aider à la recherche des solutions aux problèmes personnels ou relationnels	Semestre 1	3 mois
aider à la gestion du temps	Semestre 1 et 2	4mois
mettre sur pieds des formations d'aide à la recherche d'emploi	Inter semestre et Semestre 2	3 mois

Diagramme de Gantt des tâches

Tableau 32 : Répartition des tâches

Tâches	Durée en semaines	Avant le début d'année	Semestre 1					inter semestre		Semestre 3			
			S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J
Elaboration des CV et lettres de motivation	4 semaines												
Valorisation des compétences professionnelles	4 semaines												
Elaboration projet professionnel	8 semaines												
Intensification de l'accès à la qualité de l'information	Toute l'année												
Soutien à la transition vers le marché de l'emploi	8 semaines												
aide à la connaissance des normes et valeurs sociales	4 semaines												
Intensification des normes et valeurs patriotiques	Toute l'année												
aide à la recherche des solutions aux problèmes personnels ou relationnels	8 semaines												
Test de soutien au développement des aptitudes de connaissance et développement de soi	32 semaines												
Priorisation des objectifs ou buts personnels	12 semaines												
Aménagement des lieux de rencontre entre les pairs	8 semaines												
Organisation des opportunités de vivre des contacts sociaux	16 semaines												
Développement de l'apprentissage en profondeur	20 semaines												
Connaissance du cheminement des Filières	4 semaines												
Connaissance des contenus de cours des filières	8 semaines												
Organisation du temps	12 semaines												
Planification du temps	12 semaines												

X-RESSOURCES

- les ressources financières : Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), les services ministériels, la faculté des arts, lettres et sciences humaines de l'université de Yaoundé 1, le Programme des Nations Unis pour le développement (PNUD), association d'anciens étudiants, banque;
- les ressources matérielles et logistiques : FALSH, les services ministériels, associations des anciens étudiants de la faculté ;

- les ressources Humaines : il s'agit des expertises des questions de l'orientation, des enseignants de la FALSH, de l'Ecole National des enseignements et des services ministériels (MINEFOP, MINESUP, MINEJEC)

XI- BUDGET

Le budget estimation de ce projet est d'un montant de quinze millions trois cents cinquante mille de francs CFA (15.350.000 FCFA). Ce budget est reparti entre les huit activités que renferme ce projet.

Tableau 33 : Estimation du projet

Activités	Estimation/ Coût (en millions de FCFA)
Aider à la maturation vocationnelle	2.800
aider au développement des techniques et méthodes d'apprentissages	3.500
aider à la connaissance des normes et valeurs	1.000
soutenir l'intégration sociale	6.000
soutenir au développement des aptitudes de connaissance et développement de soi	1.350
aider à la recherche des solutions aux problèmes personnels ou relationnels	2.200.
aider à la gestion du temps	800
mettre sur pieds des formations d'aide à la recherche d'emploi	1.200
Total	15.350.000 FCFA

XII-PLAN DE FINANCEMENT

Tableau 34 : Plan de financement

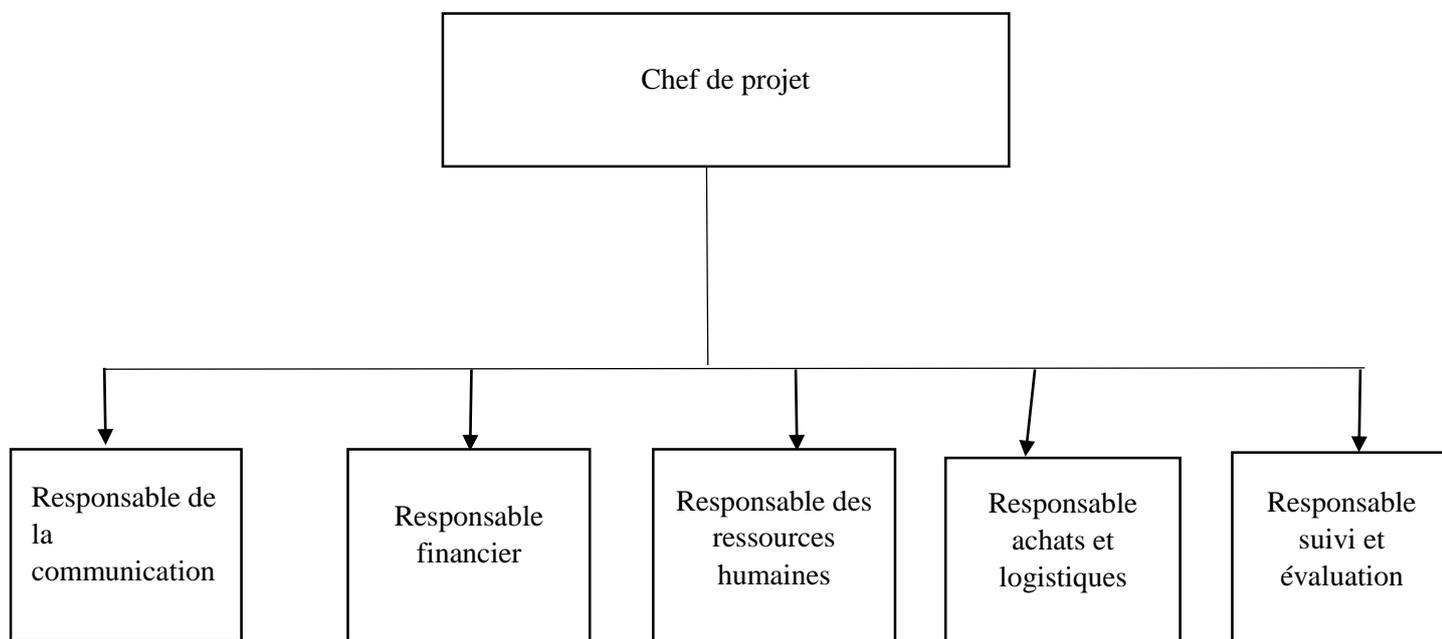
Besoins	Coûts	Ressources	coûts
Immobilisation corporelle	1.250.000	Apport interne de la FALSH	2.300.000
Frais d'aménagement	1.550.000	Subventions étatiques	3.400.000

Immobilisation incorporelle	0	Apports externes	6.850.000
Total 1	2.800.000	Total 2	12.550.000FCFA
Total 1 + Total 2			15.350.000

XIII-CONTRAINTES ET RISQUES

Les contraintes qui peuvent déstabiliser la réalisation de ce projet peuvent être liées à la crise sécuritaire qui secourt les zones anglophones du pays et qui poussent de nombreuses populations à se déplacer pour d'autres régions plus en sécurité. Aussi, au plan environnemental, les effets des changements climatiques s'observent de plus en plus où en saison sèche les températures ne cessent d'augmenter et en saison pluvieuse, de fortes pluies et les vents forts causent des inondations dans les villes et la destruction de nombreux édifices. À cela, s'ajoute les risques institutionnels seraient l'éventualité où un ou plusieurs partenaires failliraient à leurs obligations relatives à l'augmentation du capital.

XIV-ORGANIGRAMME



XVI. CADRE LOGIQUE

Tableau 35 : Cadre logique du projet

Logique d'intervention	Indicateurs objectivement vérifiables	Sources de vérifications	hypothèses
Objectifs généraux : Amélioration de la compétitivité des diplômés sur le marché de l'emploi ; de la prévention du décrochage ; de la réussite académique ; de la qualité de l'éducation des étudiants ; de l'efficacité du système éducatif universitaire et de la persévérance des étudiants ;	-pourcentage de jeune actifs dans le secteur formel -pourcentage d'actifs dans le secteur informel		
Objectif spécifique : l'accroissement du renforcement des facteurs aux plans professionnels, sociaux et académiques des étudiants à la persévérance des études universitaires.	-Taux de réussite -Efficacité interne et externe du système éducation -Taux de rétention	Service de la scolarité et des statistiques Enquête périodique Documents universitaires Budget	Problème de rétention des ressources humaines
Résultats attendus 1. Les étudiants bénéficient des informations et d'un accompagnement qui facilitent leur insertion professionnelle ;	-Intensité des interactions membres de la communauté éducative et étudiants -Nombre d'étudiants qui ont connaissance des possibilités d'emploi -Niveau d'utilisation des dispositifs (d'accompagnement	Documents MINESUP Enquête	Retard dans le démarrage du projet
2. Les étudiants ont développé et adopté des comportements types qui font d'eux des citoyens meilleurs et épanouis ;	-Taux de délinquance et de criminalité -Nombre de causeries éducatives		

<p>3. Les étudiants ont désormais une meilleure connaissance de leur environnement universitaire et un soutien à leur adaptation de cet univers.</p>	<p>La qualité de l'information ; Niveau de connaissance du milieu universitaire</p>	<p>Visite des lieux Rapport AUF,</p>	
<p>Activités :</p> <ul style="list-style-type: none"> -mettre sur pieds des formations d'aide à la recherche d'emploi ; -aider à l'élaboration et consolidation des projets professionnels; -aider à la connaissance des forces et faiblesses de l'étudiants; -aider à la recherche des solutions aux problèmes personnels ou relationnels ; -d'aider au développement des techniques et méthodes d'apprentissages, -d'aider à la gestion du temps. 	<p>Ressources matérielle, financière, temporelle, humaine Taux d'implémentation</p>	<p>Budget Rapport d'activités semestriel</p>	<p>Crises sécuritaire Hausse des prix Gestion des équipements</p>

CONCLUSION

Ce projet est d'une priorité pour l'augmentation du taux réussite et donc de persévérance pour les systèmes éducatifs ainsi que les objectifs de développement Le projet aura un impact sur les principaux moteurs devant permettre au gouvernement d'atteindre les objectifs d'émergence du Cameroun en 2035.

CONCLUSION

Parvenu au terme de ce travail, il ressort que les étudiants dans les systèmes facultaires rencontrent très souvent des difficultés qui peuvent fragiliser et constituer une entorse à la poursuite de leurs études. Ils présentent alors le risque de décrochage qui peut être due à différents facteurs (personnels, éducatifs, familiaux) qui peuvent remonter à l'enfance. Parmi les facteurs entravant la poursuite des études, l'orientation représente une place importante qui favorise l'augmentation du risque de décrochage chez les jeunes. Cette étude avait pour objectif général de décrire les facteurs associés à l'implication des conseillers d'orientation qui influencent le risque de décrochage universitaire à la FALSH. Pour atteindre cet objectif, il a été nécessaire de formuler les objectifs secondaires qui sont au nombre de trois à savoir : examiner comment l'implication professionnelle contribue au risque de décrochage universitaire des étudiants à la FALSH ; montrer en quoi l'implication personnelle participe au risque de décrochage universitaire des étudiants à la FALSH ; identifier l'influence de l'implication académique sur le risque de décrochage universitaire des étudiants à la FALSH.

Pour y parvenir, nous avons structuré nous avons structuré notre travail en six chapitres : le premier porte sur la problématique de l'étude et nous a permis de formuler un ensemble de questionnements dans le but de bien comprendre ce qu'est le problème de cette étude. Le second chapitre porte sur l'état de quelques travaux antérieurs à cette étude. Le troisième chapitre quant à lui à consister à faire une recension des différentes théories jugées utiles pour expliquer notre sujet en occurrences la théorie psychologique avec la théorie de l'autodétermination ; organisationnelle avec la théorie des ressources humaines (théorie X et Y) et enfin sociologique avec la théorie de l'analyse stratégique. Le quatrième chapitre porte sur la présentation de la méthodologie adoptée dans l'étude. Le Cinquième présente les résultats obtenus et les analyse. Le dernier chapitre interprète les résultats obtenus dans le souci de donner un sens à ceux-ci.

Au terme de cette étude, les résultats obtenus ($|r(X_1, Y)_{cal}| > |r(X_1, Y)_{lu}|$; $|r(X_2, Y)_{cal}| > |r(X_2, Y)_{lu}|$ et $|r(X_3, Y)_{cal}| > |r(X_3, Y)_{lu}|$) ont permis de confirmer toutes les hypothèses de recherche de cette étude. C'est-à-dire que :

- l'implication professionnelle au travers des activités de recherche appliquées d'aide à l'insertion professionnelle contribue au risque de décrochage universitaire des étudiants à la FALSH. Ceci corrobore la perspective de la théorie de l'analyse stratégique de Crozier et Friedberg (1977) ;

- l'implication personnelle de part des activités de formation d'aide au développement et à l'épanouissement de la personnalité de l'étudiant participe au risque de décrochage universitaire des étudiants à la FALSH. Ces résultats s'inscrivent en droite ligne de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000) ;
- l'implication académique à partir des activités d'aide à la connaissance de l'environnement universitaire influence le risque de décrochage universitaire des étudiants à la FALSH. Ces résultats s'inscrivent en droite ligne de la théorie X et Y de Mac Gregor (1969)

De tout ce qui précède, nous pouvons tirer la conclusion selon laquelle l'hypothèse générale est confirmée et ce avec une marge de confiance de 95%. Elle stipulait que les facteurs professionnels, personnels et académiques associés à l'implication des conseillers d'orientation influencent le risque de décrochage universitaire des étudiants de la FALSH. Partant de cette conclusion, nous sommes à même d'affirmer que le risque de décrochage universitaire à la FALSH de l'Université de Yaoundé I est un processus complexe. En effet, ce phénomène peut être expliqué par plusieurs facteurs tant professionnels, personnels et académiques associés à l'implication ; et, c'est l'accumulation de ces facteurs qui augmente significativement le risque de décrochage. On comprend alors que si un de ces différents déterminants peut renforcer le risque de décrochage, ce risque de décrochage demeure plutôt faible mais lorsque ces derniers sont accumulés le risque de décrochage est plus fort.

Recommandations

Tout système éducatif devant s'appuyer sur les trois piliers indispensables à savoir : l'administration, la pédagogie et l'orientation ; les résultats de cette étude auront des retombées au niveau des dirigeants/mangers des établissements universitaires. Nous suggérons à cet effet aux responsables de la FALSH dans un optique de susciter la motivation et donc la persévérance dans les études universitaires de prendre conscience de l'impact de l'orientation-conseil dans la gestion et le management de leur structure éducative. Ceci en sensibilisant et en vulgarisant le maillon de l'orientation au travers d'une communication sur l'importance des conseillers d'orientation pour soutenir l'enseignement, en facilitant l'accès à l'information auprès des étudiants, en organisant de nombreuses rencontres entre étudiants et conseillers d'orientation. Nous recommandons aussi à ces derniers de diversifier les usages des conseillers d'orientation pour motiver de plus en plus les acteurs de terrains en renforçant leur style de management par un management plus participatif afin d'améliorer la qualité de l'éducation.

L'administration devra dès chaque rentrée universitaire, mettre les étudiants en confiance. En effet, venant fraîchement du secondaire, ne connaissent pas encore le milieu universitaire, ces étudiants ont une très faible estime de soi. Ils pensent généralement que le milieu universitaire est très complexe par rapport au secondaire. Les enseignants et conseillers d'orientation universitaire doivent toujours être en contact avec les étudiants afin de donner la possibilité à tout un chacun de poser son problème. Le personnel administratif pour une bonne intégration des étudiants au sein du milieu universitaire, doit enseigner le règlement intérieur aux étudiants. Pour ce qui est de l'intégration sociale, les enseignants doivent donner des travaux en groupe et des exposés.

Toutefois, l'association de ces différents facteurs dans notre contexte bien qu'expliquant l'augmentation du risque de décrochage universitaire ne conduit pas nécessairement à l'arrêt des études sans la diplomation. Autrement dit, les facteurs professionnels, personnels et académiques qui sont associés à l'implication des conseillers d'orientation à la FALSH de l'Université de Yaoundé 1 pourraient également expliquer la recrudescence des étudiants impliqués dans la vie active qui pratiquent des activités rémunérées. Et, la plupart de ces étudiants qui concilient études et activité rémunérée ont en réalité développé un moyen alternatif pour combler les manquements dû à la faible implication des conseillers d'orientation dans leurs parcours académiques et ainsi acquérir un savoir, savoir-faire, un savoir-être indispensable tout le long de leur vie. C'est l'acquisition de ces derniers via l'exercice des activités rémunérées qui facilite chez ces derniers la persévérance dans leurs études universitaires plutôt que d'abandonner avant leurs diplomations.

BIBLIOGRAPHIE

- Abe Bitha, M.-M. (2020). L'implication dans le métier des enseignants du secondaire public en contexte Camerounais: Vers Une Typologie. Dans *Global Journal of Management and Business Research: A Administration and Management*, 20(1).
- Abega, S. C. et Kengne, E. M. (2000). *Enquête sur les redoublements et les abandons scolaires*, Yaoundé.
- Alaoui, M. et Dhiba, Y. (2022). Le management des risques : Cadre théorique. *International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics*, 3(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.5910114>
- Alcazar, F. M., Fernandez, P. M. R. et Gardey, G. S. (2005). Strategic Human Resource Management: Integrating the Universalistic, Contingent, Configurational and contextual Perspectives. In *The International Journal of Human Resource Management*, 16(5). Doi: 10.1080/09585190500082519
- Allen, N. J., Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedent of affective, continuance, and normative commitment to the organization. In *Journal of Occupational Psychology*, 63.
- Allen, N. J., Meyer, J. P. (1991). A three component conceptualization of organizational commitment. In *Human Resource Management Review*, 1.
- Amin, M. (2005). *Social Science Research. Conception, Methodology & Analysis*. Uganda: Makerere University.
- Andry, T. (2016). Le cadre de proximité, acteur clé de la motivation et de l'implication organisationnelle. Dans *Communication et organisation*, 50. URL : <http://communicationorganisation.revues.org/5418>
- Arrow, K. J. (1973). Higher education as a filter. *Journal of public economics*, 2.
- Bahouayila, B. (2016). Les déterminants du décrochage scolaire chez les adolescents au Congo. *Institut Africain de la Statistique*, 1. hal-01348728
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York, NY : Freeman
- Bapes Bapes, L. (2014). Circulaire n°02/14/C/MINESEC/CAB du 16 janvier 2014 relative aux activités des Conseillers d'Orientation dans les établissements scolaires d'Enseignement Secondaire.

- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., et Hawkins, J. D. (2000). Predictors of Early High School Dropout: A Test of Five Theories. Dans *Journal of Educational Psychology*, 92(3).
- Baumrind, D. (1978). Reciprocal rights and responsibilities in parent–child relations. *Journal of Social Issues*, 34(2). <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1978.tb01038.x>
- Beaupère, N. et Boudesseul, G. (2009). *Sortir de l'Université sans diplôme, comprendre les parcours d'étudiants décrocheurs*, Paris : la Documentation française.
- Beaupère, N., Chalumeau, L., Gury, N. et Hugree, C. (2007). *L'abandon des études supérieures*. Paris : la Documentation française
- Béduwé, C. et Giret, J.-F. (2004). Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle ? Dans *Économie et Statistique*, 378.
- Béduwé, C. et Giret, J.-F. (2016). Le rôle de l'activité salariée dans le budget des étudiants. Dans *La Documentation française*.
- Béduwé, C., Berthaud, J., Giret, J.-F. et Solaux, G. (2018). Les relations entre l'emploi salarié et les interruptions d'études à l'université. Dans *Education et sociétés*, 41.
- Beffy, M., Fougère, D. et Maurel, A. (2009). L'impact du travail salarié des étudiants sur la réussite et la poursuite des études universitaires. Dans *Économie et Statistique*, 422.
- Belghith, F. (2015). L'activité rémunérée des étudiants. Une diversité des situations aux effets contrastés. Dans *Observatoire national de la vie étudiante (OVE)*
- Bellini, S. (2005). C'était le management participatif. Petit exercice de dissection d'un concept. Frontière(s), Presses de l'Université des sciences sociales de Toulouse, 2005. <https://hal.science/hal-02143731>.
- Bennaceur, I. (2022). Analyse des données quantitatives : cas de l'enquête par questionnaire. Dans *Langues et cultures*, 3(2).
- Bernard, P. Y. (2011). Le décrochage des élèves du second degré: diversité des parcours pluralité des expériences scolaire. Dans *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'Érenouvelle*, 44(4). <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2011-4-page75.htm>
- Berthelot, J.-M. (1993). *Ecole, orientation, société*. Paris, Presses Universitaires de France (Pédagogie d'aujourd'hui).
- Biyouda, S. et Al. (2021). Les déterminants sociodémographiques et scolaires du risque de décrochage scolaire chez des collégiens marocains. Dans *Revue Française d'Économie et de Gestion*, 2(3).

- Blaya, C. (2010). Décrochage scolaire : parents coupables, parents décrocheurs ? *Informations Sociales*, 5(161). DOI :10.3917/inso.161.0046
- Blaya, C. (2013). Le décrochage scolaire dans les pays de l'OCDE. Dans *Regards croisés sur l'économie*, 2.
- Blaya, C., Gilles, J.-L., Plunus, G., et Tièche Christinat, C. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires *Éducation et francophonie*, 39(2).
- Bodin, R. et Millet, M., (2011). L'université, un espace de régulation. L'abandon dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire. *Sociologie*, 2(3).
- Boiché, J. (2006). Motivation autodéterminée et perceptions de conflit et d'instrumentalité liées au rôle de pratiquant sportif : relations et influence sur l'engagement et le désengagement sportif. *Psychologie et comportements*. Université Joseph-Fourier - Grenoble I.
- Bomba, J. (2021). Le droit à l'information et à l'orientation scolaire et professionnelle (IOSP) au Cameroun face au défi du jacobinisme hérité de la tutelle française. Dans *International Multilingual Journal of Science and Technology*, 6.
- Bomda, J. (2008). *Orientation-conseil scolaire, universitaire et professionnelle au Cameroun : L'urgence d'une remédiation*. Paris, L'Harmattan.
- Bomda, J. (2016). *La fonction du conseiller d'orientation scolaire au Cameroun. Un luxe, une sinécure ?* Paris, L'Harmattan.
- Bomda, J., Fozing, I., et Mgbwa, V. (2022) ; pertinence des reformes LMD au Cameroun : analyse des qualités personnelles et professionnelles des diplômés employés dans les entreprises formelles. Dans *Education et socialisation : les Cahiers du CERFEE*. <https://doi.org/10.4000/edso.19310>
- Boyer, R., Coridian, C. et Erlich, V. (2001). L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages. Dans *Revue Française de Pédagogie*, 136.
- Bruno, F., Félix, C. et Saujat, F. (2017). L'évolution des approches du décrochage scolaire. Dans *Carrefours de l'éducation*, 43(1).
- Bushnik, T., (2003). Étudier, travailler et décrocher : Relation entre le travail pendant les études secondaires et le décrochage scolaire. Dans *Statistique Canada*.

<http://www.publications.gc.ca/Collection/Statcan/81-595-MIF/81-595-MIF2003004.pdf>

Chenard, P. (2005). L'accès au diplôme. Le point de vue américain. Dans Chenard, P., Doray, P. (dir.) (2005). L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur. Sainte-Foy : *Presses de l'Université du Québec*. <https://doi.org/10.7202/01965ar>

Circulaire n° 23-00001/MINESUP/SG/DAJ/DRCU du 13 janvier 2023 portant statut national Etudiant-Entrepreneur des Institutions Universitaires Publiques et Privées du Cameroun

Coallier, J.-C. (1996). L'orientation éducative : enjeux pour la formation des conseillers. Dans *Cahiers de la recherche en éducation*, 3(1). <https://doi.org/10.7202/1017448ar>

Condomines, B. et Hennequin, E. (2013). Etudier des sujets sensibles : les apports d'une approche mixte. Dans *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme et Entreprise*, 5(2). <https://www.cairn.info/revue-rimhe-2013-1-page-12.htm>

Convert, B. (2008). Orientations et réorientations des bacheliers inscrits dans l'enseignement supérieur. Dans *Éducation et formations*, 77.

Cordidian, C. (2001). Entrer, étudier, réussir à l'université. Dans Grignon, C. et Gruel, L. La vie étudiante. Dans *Revue française de pédagogie*, 136.

Coulon A. et Paivandi S (2008). *Etat des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur*. Paris : Observatoire national de la vie étudiante, 87p. http://www.ove-national.education.fr/wp-content/uploads/2019/01/Rapport_OVE_-_Coulon-Paivandi.pdf

Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Presses Universitaires de France.

Crozier, M., Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système* (1992). Paris, Le Seuil.

Dagenais, M., Montmarquette, C., Parent D., Viennot-Briot, N. (2000). Travail pendant les études, performance scolaire et abandon. Dans *Économie publique*, 1(5).

Danvers, F. (1995) l'orientation (scolaire et professionnelle), matière d'enseignement ? Dans *Revue de Recherches en Éducation*, 14.

- Dardier, A., Laïb, N. et Robert-Bobée, I. (2013). *Les décrocheurs du système éducatif : de qui parle-t-on ? Vue d'ensemble. Portrait de la population*. France : Portrait Social. http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/FPORSOC_13a_VE1_educ.pdf
- David, S. et Melnik-Olive, E. (2014). Le décrochage à l'université, un processus d'ajustement progressif ? Dans *Revue Française de Sciences Sociales*, 128. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4321>
- De Ketele, J.-M. et Pizot (1990). Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur : les facteurs de réussite. Dans *Vie Pédagogique*, 66.
- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. Dans P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski et E. T. Higgins (dir.), *Handbook of self-determination research*, University of Rochester Press.
- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. Dans *American Psychologist*, 55(1).
- Delpouve, B. et Breillat, D. (novembre, 2010). Rapport de visite au Cameroun (Country report, du 6 au 13 novembre 2010). Récupéré de : http://tuningacademy.org/wpcontent/uploads/2014/01/Cameroon_REVISED
- Dion, S. (1993). Erhard Friedberg et l'analyse stratégique. Dans *Revue Française De Science Politique*, 43(6).
- Dong Nguetsop, F. M., et Fozing, I. (2016). Aspirations professionnelles de jeunes bacheliers au Cameroun : L'influence de la pratique de l'orientation scolaire revisitée. Dans *Éducation et socialisation*, 42. <http://doi.org/DOI.10.4000/edso.1863>
- Dongmo, D. E. G. (2014). *Environnement du conseiller d'orientation et efficacité en milieu scolaire : Etude menée auprès des conseillers d'orientation en service dans certains établissements d'enseignement général et technique des villes de Yaoundé et Bafoussam*, Mémoire, DIPCO, ENS, Yaoundé.
- Duchesne, S.-Z. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation. Dans *Recherches Qualitatives*, 25(2), 69-95.
- Dupont, S., Clercq, M. D. et Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. Dans *Revue française de pédagogie*, 191.

- Dupont, S., Galand, B., et Nils, F. (2014). Factors Predicting Postponement of a Final Dissertation: Replication and Extension. Dans *Psychologica Belgica*, 54(1).
- Dupré, M. (2009). De l'engagement comportemental à la participation : élaboration de stratégies de communication sur le tri et la prévention des déchets ménagers. *Psychologie*. Université Rennes 2 ; Université européenne de Bretagne.
- Eboa Priso, E. (2008). L'orientation scolaire et universitaire au Cameroun : l'urgence de nouvelles attitudes. Dans *synergie des jeunes futuristes*. <http://synerjef.populus.org/rub/7>.
- Eckert, H. (2009). Étudier, travailler... Les jeunes entre désir d'autonomie et contrainte sociale ». Dans *Sociologie et sociétés*, 41(1). <https://doi.org/10.7202/037915ar>
- Fame Ndong, J. (2008). Allocution de Monsieur le Ministre de l'Enseignement Supérieur à l'occasion de la clôture solennelle des Premières Assises de l'Orientation Universitaire et Professionnelle à l'ère du système LMD. *Premières Assises de l'Orientation Universitaire et Professionnelle à l'ère du système LMD*, Djeuga Hôtel de Yaoundé.
- Fonkeng, G. E., Chaffi, C. I. et Bomda, J. (2014). *Précis de méthodologie de recherche en sciences sociales*. Yaoundé-Cameroun : ACCOSUP
- Fonkoua, P., et Youtha, R. (2008). Le conseiller d'orientation, sa formation et sa pratique au niveau des enseignements secondaires. *Oral présenté à Table ronde sur les services d'orientation et le système LMD*, AUF-Yaoundé.
- Foot, E. (1951). Identity as the basis for a theory of motivation. Dans *American Sociological Review*, 26.
- Fortin, L. et Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. Dans *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2). <https://doi.org/10.7202/032005ar>
- Fortin, L., Royer, E., Marcotte, D., Potvin, P., et Yergeau, E. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. Dans *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 36(3). DOI : 10.1037/h0087232
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E. et Potvin, P. (2000). Les facteurs discriminants sur les plans personnel, familial et scolaire entre les troubles de comportement intériorisés, extériorisés et

- concomitants chez des élèves de première secondaire. Dans *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1).
- Foudjio, C. T. et Hamadou, G. A. (2021). Déterminants psychosociaux et abandon scolaire des étudiants inscrits dans les établissements facultaires de l'université de Ngaoundéré. Dans *European Journal of Education Studies*, 8.
- Fournier. S. (2015). Les pratiques managériales dans les ELPE et implication des enseignants. Dans *Gestion et management public*, 3 (4).
- Fournier. S. (2019). L'implication des enseignants : une des clés possibles de la performance éducative. Dans *Management international/Gestion internationale*, volume 23, numéro 3. <https://doi.org/10.7202/1062208ar>
- Fozing, I., et Mboning, C. (2013). L'enseignement supérieur à l'ère de la professionnalisation : Quel niveau de connaissance du système LMD chez des conseillers d'orientation des universités Yaoundé I et II. Dans *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, 9.
- Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A. et Duchesne, S. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique. Dans *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3). <https://doi.org/10.7202/1069767ar>
- Froment, B. (2021). Les effets du travail salarié en première année universitaire. Dans *Sociologies*. Consulté sur <https://doi.org/10.40000/sociologies.4006>
- Gagné, M.-È., Marcotte, D., et Fortin, L. (2011). L'impact de la dépression et de l'expérience scolaire sur le décrochage scolaire des adolescents. Dans *Revue canadienne de l'éducation*, 34(2).
- Galand, B., et Hospel, V. (2015). Facteurs associés au risque de décrochage scolaire : vers une approche intégrative. Dans *L'orientation scolaire et professionnelle*, 44 (3).
- Galley, F. et Droz, R. (1999). *L'abandon des études universitaires : des difficultés du métier d'étudiant*. Éditions universitaires, 140p.
- Geay, B. (2003). Du « cancre » au « sauvageon ». Les conditions institutionnelles de diffusion des politiques « d'insertion » et de « tolérance zéro ». Dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, 4.

- GIRET J.-F. (2011), « L'activité rémunérée des étudiants », Galland, O., Verley, E., Vourc'h R. (dir.), Les Mondes étudiants. Dans *Enquête Conditions de vie*.
- Grayson, J. P. et Grayson, K. (2003). *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Guichard, J. (2004). « Se faire soi ». L'orientation scolaire et professionnelle. Dans *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(4).
- Guichard, J. (2013). Comment aider les jeunes formés dans une école malade de l'orientation à s'orienter dans la vie? Dans *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42/2.
- Guichard, J. (2017). Objectifs et finalités de l'accompagnement à l'orientation à l'ère anthropocène. In F. Danvers (Éd.), *S'orienter dans un monde en mouvement*. L'Harmattan.
- Guichard, J., et Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation* (2^{ème} éd.). Paris : Dunod.
- Guichard, J., et Huteau, M. (Ed.) (2007). *Lexique de l'orientation et de l'insertion professionnelle en soixante-seize notions*. Paris : Dunod.
- Guichard, J., et Huteau, M. (Éds.). (2007). Psychologie de l'orientation. Dans *Orientation scolaire et professionnelle*, 1(31).
- Guillaumin, C., Pesce, S., Renier, S., et Rusch, E. (2018). De l'abandon à l'engagement en formation Enjeux singuliers des parcours de professionnalisation. Dans *Presses universitaires François-Rabelais*.
- Guillet, R. (2016). Socialisation politique et orientation dans l'enseignement supérieur : étude des liens entre le choix du parcours de spécialisation et les attitudes politiques chez les étudiants en Licence de droit. Mémoire, Education, Université de Nantes.
- Gury, N. (2007). Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs. Dans *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 36(2), pp. 2-16. <http://doi.org/10.4000/osp.1357>
- Henri, E. (2014). Des étudiants entre études et emplois. Dans *La vie des idées*. <https://laviedesidees.fr/Des-etudiants-entre-etudes-et-emplois>.

- Herrabah, O., Mignonac, K et Sire, B. (2006). Identification ou implication organisationnelle ? Enjeux théorique et de mesure pour la recherche en GRH. Dans *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, 59.
- Institut national de la statistique (INS). (2008). *Tendances, profil et déterminants de la pauvreté au Cameroun entre 2001 et 2007*, Yaoundé.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *Enjeux*, 122.
- Janosz, M. et Le Blanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. Dans *Revue canadienne de psychoéducation*, 25(1).
- Janosz, M. et Le Blanc, M. (1997). Les décrocheurs potentiels au secondaire : prévalence, facteurs de risque et dépistage. Dans *Prisme*, 7(2).
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropout: A typological approach on two longitudinal samples. Dans *Journal of Educationnal Psychology*, 92(1).
- Jun, J. (2005). *Understanding dropout of adult learners in e-learning* (These of doctorat inedited) University of Georgia.
http://www.coe.uga.edu/leap/adulted/pdf/%20Jusung_Jun.pdf.
- Kemtchuain Tague, F.-X. et Bomda, J. (2015). Processus de construction de soi et choix professionnel chez les étudiants camerounais. Dans *Education et socialisation*, 38.
<https://doi.org/10.4000/edso.1357>
- Khaoui Diffalah, *La problématique de l'orientation scolaire et universitaire*
<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/816>
- Kirmi, B., et El kalai. I. (2021). L'impact de l'implication des enseignants sur la réussite scolaire des élèves : proposition d'un modèle conceptuel. Dans *Revue Française d'Economie et de Gestion*, 2(2).
- Klein, H. J., Molloy, J. C., et Brinsfield, C. T. (2012), Reconceptualizing workplace commitment to redress a stretched construct: Revisiting assumptions and removing confounds. Dans *Academy of Management Review*, 37(1).

- Laborie C. (2019). Motivation et implication des salariés au travail : un enjeu au cœur des stratégies. Dans *Gestion et management*. ffdumas-02351672ff
- Lacroix, M.-E. et Potvin, P. (2009). Le décrochage scolaire. Dans *Réseau d'information pour la réussite éducative*. <http://rire.ctreq.qc.ca/le-decrochagescolaire-version-integrale/>.
- Lemarie-Quillierier , S. (2021) Implications organisationnelles rétrospective et actuelle: une explication de la relation par le fonctionnement de la mémoire. Université de Caen.
- Lemesle, A. (2009). Accueil des étudiants de premier cycle : nouveaux services, nouvelles méthodes, nouveaux espaces. Université Toulouse Le Mirail.
- Levy-Garboua, L. (1979). Marché du travail et marché de l'enseignement supérieur. Dans Lévy Garboua, L. ; Eicher, J. C. et Alii. Dans *Economie de l'éducation*. Paris : Economica.
- Lhotellier, A. (2003). L'accompagnement : Tenir conseil. *Carrièreologie*, 9(1).
- Liang-Ko-Yao, Z. (2017) L'effet maître. L'influence de l'implication professionnelle de l'enseignant sur la mobilisation scolaire de l'élève. Education, Université de la Réunion
- Loi n° 005 du 16 avril 2001 portant *orientation de l'enseignement supérieur au Cameroun*.
- Loi n°98/004/ du 14 avril 1998 portant *orientation de l'éducation au Cameroun*.
- Mac Gregor, D. (1969). *La dimension humaine de l'entreprise*. Traduit par Ardoino, J. (2015), Paris, Gauthier-Villars.
- Maela, P. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. Dans *éducation permanente*, 153.
- Makaya Khenge, K. (2023). Analyse de la motivation et l'engagement au travail : cas des employés des petites et moyennes entreprises de Kinshasa. Dans *Revue Internationale des Sciences de Gestion*, 6(2).
- Malki, S., El Amili, O. et El Khourchi, B. (2021). Comprendre l'implication dans la sphère professionnelle : revue de littérature. Dans *Revue Française d'Economie et de Gestion*, 2(11).
- Mbwassak, R. (2022). Pratique des activités d'orientation-conseil et projet professionnel de l'élève au Cameroun. Dans *Education et socialisation*, 65, <https://doi.org/10.4000/edso.20045>

- Meyer, J. P. et Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. Dans *Human Resource Management Review*, 11(3).
- Mezo'o, G. L. (2005). Représentation sociale du conseiller d'orientation par les professeurs et niveau d'intégration dans l'équipe éducative, *Mémoire, DIPCO, ENS, Yaoundé*.
- Michaut, C. (2012). Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche. Dans M. Romainville et C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles: De Boeck.
- Millet, M. (2007). « Souffrance » d'école. Entre vulnérabilité sociales et vulnérabilités scolaires. Dans F. Chauveau (dir.), *Histoires de la souffrance sociale. XVIIe-XXe siècles*, Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- MINEFOP. (2011). *Politique Nationale de l'orientation scolaire, universitaire et professionnelle au Cameroun. Phase III*. Yaoundé, Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle du Cameroun.
- MINESEC. (2009). *Cahier des charges du Conseiller d'orientation scolaire du Cameroun*. Yaoundé : Ministère des Enseignements Secondaires du Cameroun.
- Ministère de l'Education de Base, (2022). Rapport d'analyse des données du recensement scolaire 2020-2021 du Ministère de l'Education de Base. Yaoundé, Cameroun.
- Ministère de l'enseignement supérieur. (2000). Manuel du Conseiller d'Orientation, Yaoundé : MINESUP
- Ministère de l'enseignement supérieur. (2019). *Annuaire Statistiques du Ministère de l'Enseignement Supérieur*. Yaoundé : MINESUP.
- Morrow, P.C. (1983). Concept redundancy in organizational research: The case of work commitment. Dans *Academy of Management Review*, 8(3).
- Moulin, S., Doray, P., Street, C., Laplante, B., et Kamanzi, C. (2011). Intensité du travail salarié et abandon des études universitaires au Canada. Dans *Recherches sociologiques et anthropologiques* [En ligne], 42-2. Consulté sur <https://rsa.revues.org/723>
- Mowday, R.T., Porter L.W., et Steers, R.M. (1979). The Measurement of Organizational Commitment. Dans *Journal of Vocational Behavior*, 14.

- Musselin, C. (2005). Sociologie de l'action organisée et analyse des politiques publiques : deux approches pour un même objet ? Dans *Revue française de science politique*, 1(1). <https://doi.org/10.3917/rfsp.551.0051>
- Ndagijimana, J.-B., (2013). Les facteurs de la faible motivation et leurs effets sur l'apprentissage. Cas des élèves de l'école normale primaire au Rwanda. Psychologie et comportements. Université de Bouaké Côte d'Ivoire. <https://theses.hal.science/tel-00920269>
- Ndayizamba, A. (2015). Approche qualitative des facteurs de réussite et d'échec en première année d'étude à l'Université du Burundi. Cas des étudiants formés dans les collèges communaux. Presses universitaires de Louvain.
- Ndie, S. (2006). *Rédiger et soutenir un mémoire de fin de formation*. Yaoundé : collection méthodologie de la recherche.
- Neveu J-P. (1991). Méthodologie de l'implication. *Communication au Congrès de l'AGRH*, Cergy.
- Ngouyamsa, V. (2021). Entrepreneuriat Etudiant dans les universités Camerounaises : Formes d'activités et profils socio-entrepreneuriaux. Dans *URPHISSA*, Université de Dschang, Cameroun.
- Ngwé, L., Pokam, H., Folefack, E. et Mandjack, A. (2006). L'Université et les universitaires dans les mutations politiques et éducatives au Cameroun. Dans *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 5.
- Noumba, I. (2008). Un profil de l'abandon scolaire au Cameroun. Dans *Revue d'Economie de Développement*, 1(16).
- O'Reilly, C. A. et Chatman, J. A. (1986). Organizational Commitment and Psychological Attachment: The Effects of Compliance, Identification and Internalization on Prosocial Behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71.
- Observatoire national de la vie étudiante. (2016). *Repère*. http://www.ovenational.education.fr/medias/Reperes_2016.pdf
- Okene, R. (2009). *Défis et perspectives de l'orientation-conseil au Cameroun*. Paris : L'Harmattan.

- Okéné, R. (2013). *L'orientation des jeunes en Afrique*. Paris : L'Harmattan
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2014). *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, OCDE, Paris. https://www.oecd-ilibrary.org/education/resultats-de-talis-2013_9789264214293-fr
- Paumier, D., Chanal, J. (2018) Motivation autodéterminée, conséquences motivationnelle et hypothèse de spécificité en contexte scolaire : états des lieux, implications et perspectives. Dans *Revue Française de Pédagogie*.
- Perrot, S., (2005). L'engagement au travail : une analyse psychométrique de l'échelle de Kanungo. Dans *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, 58.
- Pinto, V. (2010). L'emploi étudiant et les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur. Dans *Actes de recherche en sciences sociales*, 183. DOI:10.3917/arss.183.0058S
- Poirier, M., Lessard, A., Fortin, L. et Yergeau, É. (2013). La perception différenciée de la relation élève-enseignant par les élèves à risque et non à risque de décrochage scolaire. Dans *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(1). <https://doi.org/10.7202/1025761ar>
- Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. Dans *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3).
- Pontier, M., et Berthet, T. (2019). Etude sur la conciliation entre les études et l'occupation d'un emploi rémunéré en cours de scolarité : Comparaison internationale, France, Québec, Pays anglo-saxons et pays d'Amérique latine : une revue de littérature internationale. Dans *Laboratoire d'économie et sociologie du travail (LEST)*.
- Porrovecchio, A., Masson, P., Dumont-Fourmanoir, M.-L., Belhouchat, M., et Olivier Dieu, O., (2020) Activité physique et risque de décrochage scolaire. Premiers résultats, premières implications de la recherche DSSAP. L'intervention dans les pratiques physiques, sportives et artistiques : responsabilités et stratégies des acteurs, *L'Harmattan*.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., et Boulian, P. V. (1974) Organizational Commitment, Job Satisfaction, and Turnover among Psychiatric Technicians. Dans *Journal of Applied Psychology*, 59. <https://dx.doi/10.1037/h0037335>

- Potvin, P. (2015). Décrochage scolaire : dépistage et intervention. Dans *Les Cahiers Dynamiques*, 63(1).
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., et Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. Dans *Revue canadienne de l'éducation*.
- Powell, R.; Conway, C. et Ross, L. (1990). Effects of student predisposing characteristics on student success. Dans *Journal of Distance Education / Revue de l'enseignement à distance* / 5 (1). http://cade.athabasca.ca/vol5.1/8_powell_et_al.html.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (2010). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF. Verneur.
- Robertson, A. et Collerette, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions. Dans *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3). <https://doi.org/10.7202/013915ar>
- Roche, J. (2017). Mieux comprendre la persévérance dans l'enseignement supérieur en France dans la transition lycée - études supérieures (Thèse de doctorat nouveau régime). Université cote d'Azur.
- Romainville, M. (1998). Et si on arrêta de tirer sur le pianiste ? Dans *Forum pédagogies*.
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris: L'Harmattan.
- Romainville, M. et Michaut, C. (2012). Conclusion. Dans M. Romainville et C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles: De Boeck.
- Roy, J. (2008). Le travail rémunéré pendant les études au cégep : un laboratoire sociétal. Dans *Recherches sociographiques*, 49(3).
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and school. *American Educational Research journal*, 32(3), pp.
- Rumberger, R., W. (2011) ; Dropping Out : Why students drop out of High School and what can be done about it. Cambridge : Havard University Press. <https://doi.org/10.4159/havard.9780674063167>

- Sarfati, F. (2013). Peut-on décrocher de l'université ? Retour sur la construction d'un problème social. Dans *Presses de Sciences Po*, 63. <https://www.cairn.info/revue-agera-debats-jeunesses-2013-1-page-7.htm>
- Sarrazin, P., Tessier, D. et Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. Dans *Revue Française de Pédagogie*, 157.
- Sauvé, L. ; Debeurme, G. ; Martel, V. ; Wright, A. et Hanca, G. (2017). Soutenir à la persévérance des étudiants (sur campus et à distance) dans leur première session d'études universitaires : constats de recherche et recommandations. Dans *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 4 (3).
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É. et Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. Dans *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (3). <https://id.erudit.org/iderudit/016286ar>
- Sauvé, L., Debeurme, G., Martel, V., Wright, A., Hanca, G., Fournier, J., et al.(2007). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires. Rapport final*. Québec : télé-université et fonds québécois de recherche sur la société et la culture
- Sauvé, L., Racette, N. et Royer, M. (2008). *L'abandon et la persévérance dans les études postsecondaires. Rapport de recension*. Québec : Sami Persévérance.
- Skinner, E. et Edge, K. (2002). Parenting, motivation, and the development of children's coping. In Crockett, L. J. (ed), Agency, Motivation, and the Life Course : *The Nebraska Symposium on Motivation*, 48.
- Société Française de Statistiques. (2023). Sondages et enquête. Dans *Statistique et société*, 11 (1), pp. 1-82. <http://journals.openedition.org/statsoc/377>
- Sorho-Body, K., M.-D., (2018). Le travail a-t-il un impact sur la réussite en première année de licence ? Dans *Formation emploi*, 142.<http://journals.openedition.org/formation-emploi/5819>
- Sovet, L. (2013). Démocratisation de l'éducation en Afrique Noire francophone : Quelle place pour l'orientation scolaire et professionnelle ? *Career's guidance International*

Conférence,

France.

https://serval.unil.ch:resource/serval:BIB_4715711F68B3.P001/REF.pdf

- Sovet, L. et Bomda, J. (2016). Statuts et missions du conseiller d'orientation en Afrique Subsaharienne francophone. *Congrès PTO-SUD*, Abidjan (Côte d'Ivoire).
- Spence, M. (1973). Job Market Signalling. In the *Quarterly Journal of Economics*, 87 (3), pp. 353-374. <https://doi2307/1882010.org/10>.
- Suebang, A. R. et Daouda, M. (2021). Intégration de l'étudiant et décrochage au premier cycle de la faculté des arts, lettres et sciences humaines (FALSH) de l'Université de Yaoundé I (Cameroun). Dans *Revue camerounaise des sciences de l'éducation*, 2.
- Thouin, E., Lavoie, L., Dupéré, V. et Archontakis, C. (2018). Décrochage scolaire et contexte psychosocial et sociogéographique, processus dynamique de stress et parcours de vie : proposition d'une modélisation. Dans *Les Sciences de l'Education-pour l'ère nouvelle*, 51.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. Dans *Review of educational research*, 45(1).
- Tinto, V. (1992). Student Attrition and Retention. *Encyclopedia of Higher Education*. Pergamon Press.
- Tsala Tsala, J.-P. (2007). Formation et pratique de l'orientation scolaire et professionnelle au Cameroun. Dans *Annales de la Facultés des Arts, Lettres et Sciences Humaines*, 1(6).
- UNESCO (2016), « Happy schools! A framework for learner well-being in the Asia pacific », UNESCO, Paris. <http://unesdoc.unesco.Org/images/0024/002441/244140 E.pdf>
- Vaillancourt, C. (1998). Le décrochage scolaire : une approche communicationnelle. Thèse département de sociologie, Université Laurentienne Sudbury. <https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/dsk1/tape8/PQDD/-0019/MQ46504.pdf>
- Vallerand, R. J., Fortier, M. N, et Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. In *Journal of Personality and Social Psychology*, 72.

- Viau, R. et Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. Dans *Revue canadienne de l'éducation*, 22.
- Vinciguerra, A., Réveillère, C., Potard, C., Lyant, B., Cornu, L., Courtois, R. (2017). Etudiants à risque de décrochage selon le profil de personnalité : Resilients, Overcontrollers et Undercontrollers. Dans *Elsevier*.
- Wiener, Y. (1982). Commitment in Organizations: A Normative View. In *Academy of Management Review*, 7.
- Zaffran, J. et Aigle, M. (2020). Qui décroche de l'université ? Mise en perspective nationale et analyse d'une enquête en région Aquitaine. Dans *Revue de l'OFCE*, 3 (167).
- Zilloniz, S., (2017). L'activité rémunérée des étudiants et ses liens avec la réussite des études. Dans *Travail et Emploi*, 152. <https://journals.openedition.org/travailemploi/7776>.

ANNEXE

Annexe 1 : Taille de l'échantillon (E) requise pour chaque population(P)

Annexe 2 : Table des valeurs critiques de la corrélation de Bravais Pearson

Annexe 3 : Questionnaire

Annexe 4 : Autorisation de recherche

**ANNEXE 1 : TAILLE DE L'ÉCHANTILLON (E) REQUISE POUR CHAQUE
POPULATION(P)**

P	E								
10	10	100	80	280	162	800	260	2800	338
15	14	110	86	290	165	850	266	3000	341
20	19	120	92	300	169	900	269	3500	346
25	24	130	97	320	175	950	274	4000	351
30	28	140	103	340	181	1000	278	4500	354
35	32	150	108	360	186	1100	285	5000	357
40	36	160	113	380	191	1200	291	6000	361
45	40	170	118	400	196	1300	297	7000	364
50	44	180	123	420	201	1400	302	8000	367
55	48	190	127	440	205	1500	306	9000	368
60	52	200	132	460	210	1600	310	10000	370
65	56	210	136	480	214	1700	313	15000	375
70	59	220	140	500	217	1800	317	20000	377
75	63	230	144	550	226	1900	320	30000	379
80	66	240	148	600	234	2000	322	40000	380
85	70	250	152	650	242	2200	327	50000	381
90	73	260	155	700	248	2400	331	75000	382
95	76	270	159	750	254	2600	335	100000	384

Source : Krejcie et Morgan repris par Amin (2005).

ANNEXE 2 : TABLEAU DE CORRELATION DE BRAVAIS PEARSON

Pearson r Table^a

(df=N-2)	α Levels for two-tailed test				
	.10	.05	.02	.01	.001
	α Levels for one-tailed test				
	.05	.025	.01	.005	.0005
1	.98769	.99692	.999507	.999877	.9999988
2	.90000	.95000	.98000	.990000	.99900
3	.8054	.8783	.93433	.95873	.99116
4	.7293	.8114	.8822	.91720	.97406
5	.6694	.7545	.8329	.8745	.95074
6	.6215	.7067	.7887	.8343	.92493
7	.5822	.6664	.7498	.7977	.8982
8	.5494	.6319	.7155	.7646	.8721
9	.5214	.6021	.6851	.7348	.8371
10	.4973	.5760	.6581	.7079	.8233
11	.4762	.5529	.6339	.6835	.8010
12	.4575	.5324	.6120	.6614	.7800
13	.4409	.5139	.5923	.6411	.7603
14	.4259	.4973	.5742	.6226	.7420
15	.4124	.4821	.5577	.6055	.7246
16	.4000	.4683	.5425	.5897	.7084
17	.3887	.4555	.5285	.5751	.6932
18	.3783	.4438	.5155	.5614	.6787
19	.3687	.4329	.5034	.5487	.6652
20	.3598	.4227	.4921	.5368	.6524
25	.3233	.3809	.4451	.4869	.5974
30	.2960	.3494	.4093	.4487	.5541
35	.2746	.3246	.3810	.4182	.5189
40	.2573	.3044	.3578	.3932	.4896
45	.2428	.2875	.3384	.3721	.4648
50	.2306	.2732	.3218	.3541	.4433
60	.2108	.2500	.2948	.3248	.4078
70	.1954	.2319	.2737	.3017	.3799
80	.1829	.2172	.2565	.2830	.3568
90	.1726	.2050	.2422	.2673	.3375
100	.1638	.1946	.2301	.2540	.3211

^aTo be significant the r obtained from the data must be equal to or larger than the value shown in the table.

Source: Table VII of Fisher and Yates: *Statistical Tables for biological, Agricultural and Medical Research* published by Longman (previously by Oliver and Boyd Ltd, Edingburg).

ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRE

Chers étudiants,

Dans le cadre de la rédaction de notre mémoire de Master à la Faculté des Sciences de l'Éducation (FSE) de l'Université de Yaoundé 1, notre travail a pour objectif général de vérifier le lien existant entre l'implication des conseillers d'orientation et le risque de décrochage universitaire par les étudiants du cycle licence de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines. Pour ce faire, nous sollicitons votre participation à travers la fourniture des données de ladite recherche. Nous vous garantissons un total anonymat suite aux informations recueillies.

Consigne : Lisez soigneusement chaque question et répondez le plus sincèrement possible à chacune d'elles en choisissant le numéro de la réponse qui correspond à votre choix en fonction de votre degré d'accord.

Section 1 Implication au plan professionnel

Numéro des items	items	Numéro de réponse
II.1	Au sein de votre faculté, vous avez été aidé dans l'élaboration et la consolidation de votre projet professionnel <i>1) Pas du tout d'accord ; 2) Pas d'accord ; 3) indécis ; 4) d'accord ; 5) tout à fait d'accord</i>	
II.2	Vous êtes régulièrement informés dans votre faculté des exigences du marché du travail et avez une connaissance des différentes formations et professions porteuses dans votre espace géographique. <i>1) Pas du tout d'accord ; 2) Pas d'accord ; 3) indécis ; 4) d'accord ; 5) tout à fait d'accord</i>	
II.3	Dans votre faculté, les débats sont organisés dans le but de vous informer sur les débouchés professionnels de votre filière d'études ; vous aider dans l'élaboration de votre projet professionnel qui favoriserait le développement de votre maturité vocationnelle. <i>1) Pas du tout d'accord ; 2) Pas d'accord ; 3) indécis ; 4) d'accord ; 5) tout à fait d'accord</i>	
II.4	Vous avez effectué au cours de votre cursus au moins un stage ou une activité rémunérée. <i>1) Pas du tout d'accord ; 2) Pas d'accord ; 3) indécis ; 4) d'accord ; 5) tout à fait d'accord</i>	
II.5	Au sein de votre faculté, vous êtes encouragés à mettre vos acquis développés au cours de votre stage ou activité rémunérée à la recherche d'emploi. <i>1) Pas du tout d'accord ; 2) Pas d'accord ; 3) indécis ; 4) d'accord ; 5) tout à fait d'accord</i>	

Section 2 Implication au plan personnel

Numéro des items	items	Numéro de réponse
III.6	Vous avez déjà assisté à des formations (lors des séminaires et tables rondes) organisées à la FALSH qui vous permettent de prendre conscience de vos forces et faiblesse pour favoriser votre développement, une meilleure connaissance de soi mais surtout pour votre épanouissement. <i>1) Pas du tout d'accord ; 2) Pas d'accord ; 3) indécis ; 4) d'accord ; 5) tout à fait d'accord</i>	
III.7	Vous êtes souvent aidés dans votre faculté lors des entretiens réguliers à développer des aptitudes qui vous permettent de prendre des décisions	

	judicieuses. <i>1) Pas du tout d'accord ; 2) Pas d'accord ; 3) indécis ; 4) d'accord ; 5) tout à fait d'accord</i>	
III.8	Vous avez assisté à des débats organisés dans votre faculté qui vous permettent d'acquérir les comportements attendus d'un citoyen avec des normes et valeurs. <i>1) Pas du tout d'accord ; 2) Pas d'accord ; 3) indécis ; 4) d'accord ; 5) tout à fait d'accord</i> z	
III.9	Vous êtes sensibilisés durant les séances de causeries éducatives au sein de ladite faculté et avez connaissance des risques et périls liés au risque d'abandonner les études avant d'avoir obtenu votre diplôme de licence. <i>1) Pas du tout d'accord ; 2) Pas d'accord ; 3) indécis ; 4) d'accord ; 5) tout à fait d'accord</i>	
III.10	Vous êtes très souvent incités à développer et adopter des comportements qui font de vous un type de citoyen qu'on veut pour demain. <i>1) Pas du tout d'accord ; 2) Pas d'accord ; 3) indécis ; 4) d'accord ; 5) tout à fait d'accord</i>	

Section 3 Implication au plan académique

Numéro des items	items	Numéro de réponse
IV.11	Vous avez été accompagnés dans le choix de votre filière d'étude. <i>1) Pas du tout d'accord ; 2) Pas d'accord ; 3) indécis ; 4) d'accord ; 5) tout à fait d'accord</i>	
IV.12	Vous êtes informés au sein de votre faculté des filières connexes ou passerelles et débouchés académiques de vos filières d'études. <i>1) Pas du tout d'accord ; 2) Pas d'accord ; 3) indécis ; 4) d'accord ; 5) tout à fait d'accord</i>	
IV.13	Lorsque vous êtes en situation d'échec académique ou que vous rencontrez des difficultés liées aux méthodes et techniques d'apprentissage universitaire vous êtes pris en charge et accompagnés dans votre faculté. <i>1) Pas du tout d'accord ; 2) Pas d'accord ; 3) indécis ; 4) d'accord ; 5) tout à fait d'accord</i>	
IV.14	Vous avez connaissance de votre milieu universitaire, c'est-à-dire que, vous savez dans quels services et à quelles portes frappées lorsque vous rencontrez des difficultés. <i>1) Pas du tout d'accord ; 2) Pas d'accord ; 3) indécis ; 4) d'accord ; 5) tout à fait d'accord</i>	
IV.15	Vous vous sentez souvent abandonner à vous-même dans vos études et dans les difficultés auxquelles vous faites face dans votre faculté. <i>1) Pas du tout d'accord ; 2) Pas d'accord ; 3) indécis ; 4) d'accord ; 5) tout à fait d'accord</i>	

Section 4 risque de décrochage universitaire des étudiants

Numéro des items	items	Numéro de réponse
V.16	Au cours de vos études universitaires, vous avez déjà pratiqué au moins une activité rémunératrice (petit job). <i>1) Pas du tout d'accord ; 2) Pas d'accord ; 3) indécis ; 4) d'accord ; 5) tout à fait d'accord</i>	
V.17	Vos études restent pour vous une priorité bien que vous fassiez une autre activité en parallèle d'elles. <i>1) Pas du tout d'accord ; 2) Pas d'accord ; 3) indécis ; 4) d'accord ; 5) tout à fait d'accord</i>	
V.18	La pratique d'une activité rémunérée pendant vos études universitaires est un frein dans votre réussite universitaire. <i>1) Pas du tout d'accord ; 2) Pas d'accord ; 3) indécis ; 4) d'accord ; 5) tout à fait d'accord</i>	

V.19	Sans votre activité rémunérée, il vous serait difficile de continuer dans vos études. <i>1) Pas du tout d'accord ; 2) Pas d'accord ; 3) indécis ; 4) d'accord ; 5) tout à fait d'accord</i>	
V.20	C'est la pratique de votre activité rémunérée qui vous maintient dans la poursuite des études universitaires. <i>1) Pas du tout d'accord ; 2) Pas d'accord ; 3) indécis ; 4) d'accord ; 5) tout à fait d'accord</i>	

Section 5 Identification des répondants

VI.21 de quel sexe êtes-vous ?

1) *Féminin* 2) *masculin*

VI.22 à quelle tranche d'âge appartenez-vous ?

1) *15-19* 2) *20-25* 3) *26-30* 4) *31 et plus*

VI.23 quelles activités avez-vous ou pratiquez-vous au cours de vos études

1) *Répétition* 2) *travail à plein temps* 3) *activités commerciales*

4) *autres activités*

VI.24 quelle est votre niveau d'études faites-vous ?

1) *Licence 1* 2) *Licence 2* 3) *Licence3*

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix - Travail - Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE CURRICULA
ET EVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace - Work - Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF CURRICULUM
AND EVALUATION

Le Doyen
The Dean

N° 654...../23/UYI/FSE/VDSSE

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Professeur BELA Cyrille Bienvenu, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante NAMEKONG MONDJO Brenda, Matricule 21V3015 est inscrite en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : *CURRICULA ET EVALUATION*, filière : *MANAGEMENT DE L'EDUCATION*, Option : *CONCEPTION ET EVALUATION DES PROJETS EDUCATIFS*.

L'intéressée doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Elle travaille sous la direction du Dr. MOUNGANDE Ibrahim ALILOULAY. Son sujet est intitulé : « *Dispositifs d'orientation académique et décrochage universitaire des étudiants de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Yaoundé I* ».

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

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

Fait à Yaoundé, le... 18 01 23



Pour le Doyen et par ordre

[Signature]
[Signature]

157

TABLE DE MATIERE

SOMMAIRE	i
DÉDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
RÉSUMÉ.....	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION.....	1
PREMIERE PARTIE: CADRE THÉORIQUE.....	4
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ÉTUDE.....	5
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE.....	5
1.2. FORMULATION ET POSITIONNEMENT DU PROBLÈME	11
1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE	14
1.3.1. Question de recherche principale	15
1.3.2. Questions de recherche secondaires (QRS).....	15
1.4. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	15
1.4.1. Hypothèse de recherche principale.....	15
1.4.2. Hypothèses de recherche spécifique (HRS)	15
1.5. OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	16
1.5.1. Objectif général	16
1.5.2. Objectifs spécifiques	16
1.6. INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE	16
1.6.1. Sur le plan scientifique	16
1.6.2. Sur le plan socio-économique	17
1.6.3. Sur le plan managérial	17
1.7. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE.....	18
1.7.1- Délimitation sur le plan thématique	19
1.7.2- Délimitation sur le plan spatio-temporel.....	19
1.8. MISE AU POINT CONCEPTUEL.....	20
1.8.1. Implication.....	20
1.8.2 Conseiller.....	21
1.8.3. Orientation.....	21
1.8.4. Conseiller d'orientation.....	23
1.8.5 Implication des conseillers d'orientation.....	24
1.8.6 Risque.....	24

1.8.7 Décrochage.....	25
1.8.8 Décrochage universitaire.....	26
1.8.9. Le risque de décrochage universitaire.....	27
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	30
2.1. LES ÉCRITS SUR LE RISQUE DE DÉCROCHAGE DES ÉTUDES SUPÉRIEURES..	30
2.1.1. LES FACTEURS PERSONNELS ASSOCIÉS AU RISQUE DE DÉCROCHAGE.....	30
2.1.2. LES FACTEURS SCOLAIRES ASSOCIÉS AU RISQUE DE DÉCROCHAGE.....	32
2.1.3. LES FACTEURS INTERPERSONNELS ASSOCIÉS AU RISQUE DE DÉCROCHAGE.....	36
2.1.4. LES FACTEURS ORGANISATIONNELS ASSOCIÉS AU RISQUE DE DÉCROCHAGE.....	39
2.1.5. FACTEURS FAMILIAUX ASSOCIÉS AU RISQUE DE DÉCROCHAGE.....	41
2.2. L'IMPLICATION, UNE CONCEPTUALISATION ORGANISATIONNELLE COMPLEXE.....	45
2.2.1 LES ANTECEDENTS ET CONSEQUENCES DE L'IMPLICATION.....	46
2.2.1.1. Les déterminants ou antécédents de l'implication.....	46
2.2.1.1.1 Les caractéristiques personnelles de l'employé.....	46
2.2.1.1.2. Les caractéristiques liées à la fonction occupée.....	47
2.2.1.1.3 Les caractéristiques structurelles.....	48
2.2.1.1.4 L'expérience de travail développée par l'employé.....	48
2.2.2. LES CONSÉQUENCES DE L'IMPLICATION.....	49
2.2.2.1. Le comportement de retrait.....	49
2.2.2.2. Les comportements productifs.....	50
2.2.2.3. Le bien-être et la santé des employés.....	50
2.2.3. ÉTAT DE LA QUESTION SUR L'IMPLICATION DES ENSEIGNANTS.....	51
2.2.3.1. Gestion des ressources humaines (GRH) et l'implication des enseignants.....	51
2.2.3.2. Relation entre implication des enseignants, engagement des élèves et réussite scolaire.....	53
2.3. TRAVAUX SUR L'ORIENTATION EN CONTEXTE CAMEROUNAIS.....	54
2.3.1. L'HISTOIRE DE L'ORIENTATION AU CAMEROUN.....	54
2.3.1.1 La phase d'orientation professionnelle (1945 – 1958).....	54
2.3.1.2 La phase d'orientation scolaire et universitaire (1959 – 1995).....	55
2.3.1.3 La phase de l'orientation intégrale (1996 à nos jours).....	56
2.3.2. LA SITUATION DE L'ORIENTATION AU CAMEROUN.....	56
CHAPITRE 3 :.....	60
THÉORIES EXPLICATIVES.....	60
3.1. LA THÉORIE X ET LA THÉORIE Y DE MAC GRÉGOR (1969).....	60
3.1.1. Théorie X.....	61

3.1.2. Théorie Y.....	63
3.2. THÉORIE DE L'AUTODÉTERMINATION DE DECI ET RYAN (2000)	65
3.3 THÉORIE DE L'ANALYSE STRATÉGIQUE DE CROZIER ET FRIEDBERG (1977). 71	
3.3.1. L'acteur et la stratégie	72
3.3.2. Jeux de pouvoirs	73
3.3.3 Zones d'incertitudes	75
3.3.4 Système d'action concret.....	76
CHAPITRE 4 : PRÉPARATION ET ORGANISATION DE L'ENQUÊTE	80
4.1. TYPE DE RECHERCHE	80
4.2. POPULATION DE L'ETUDE	81
4.3. TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON.....	82
4.4. PRESENTATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNEES ET JUSTIFICATION.....	84
4.4.1. TECHNIQUE DE COLLECTE DE DONNÉES.....	84
4.4.2. INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES	84
4.4.2.1. Le questionnaire	84
4.4.2.2 Le pré-test.....	85
4.4.2.3. Présentation du questionnaire.....	86
4.4.2.4 Administration du questionnaire	87
4.5. METHODE D'ANALYSE DES DONNEES.....	88
4.5.1. Le test de signification statistique des données	88
4.5.2 La règle de prise de décision	89
4.5.3 Mesure de degré de liaison	89
4.6. LES VARIABLES, LEURS MODALITES ET INDICATEURS	89
4.6.1. Les variables.....	89
4.6.2. Les modalités et indicateurs	91
CHAPITRE 5 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	94
5.1. PRESENTATION DES RESULTATS DES REpondANTS.....	94
5.1.1. Identification des répondants.....	94
5.1.2.2. Présentation des données liées à l'implication personnelle.....	98
5.1.2.3. Présentation des données liées à l'implication académique	101
5.1.2.4. Présentation des données liées au risque de décrochage	103
5.2. ANALYSE INFERENTIELLE	105
5.2.1. Rappel des hypothèses de recherche	106
5.2.2. VÉRIFICATION DE L'HYPOTHÈSE DE RECHERCHE SECONDAIRE 1 (HRS1)	106
5.2.3. VÉRIFICATION DE L'HYPOTHÈSE DE RECHERCHE SECONDAIRE 2 (HRS2)108	
5.2.4. VÉRIFICATION DE L'HYPOTHÈSE DE RECHERCHE 3 (HR3).....	110

CHAPITRE 6 : INTERPRETATIONS ET DISCUSSIONS DES RESULTATS.....	112
6.1. HYPOTHÈSE DE RECHERCHE SECONDAIRE 1	112
6.2. HYPOTHÈSE DE RECHERCHE SECONDAIRE 2	114
6.3. HYPOTHÈSE DE RECHERCHE SECONDAIRE 3	116
CONCEPTION D’UN PROJET EDUCATIF: PROJET D’ACCOMPAGNEMENT ET DE SOUTIEN AUPRÈS DES ÉTUDIANTS QUI CONCILIENT ÉTUDES ET ACTIVITÉ RÉMUNÉRÉE.....	120
I-CONTEXTE ET JUSTIFICATION DU PROJET	121
II-PROMOTEUR DU PROJET	122
III- PARTENAIRES.....	122
IV- BÉNÉFICIAIRES	122
V- OBJECTIFS DU PROJET	122
Objectif spécifique	123
VI- RESULTATS ATTENDUS.....	123
VII-IMPACTS.....	123
VIII-ACTIVITES	124
IX- CHRONOGRAMME D’EXECUTION DES ACTIVITES	124
X-RESSOURCES	125
XI- BUDGET	126
XII-PLAN DE FINANCEMENT.....	126
XIII-CONTRAINTES ET RISQUES.....	127
XIV-ORGANIGRAMME.....	127
XVI. CADRE LOGIQUE.....	128
CONCLUSION	130
CONCLUSION	131
BIBLIOGRAPHIE	134
ANNEXE	151
TABLE DE MATIERE.....	158