

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

\*\*\*\*\*

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

CENTRE DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE EN  
SCIENCES HUMAINE, SOCIALE  
ET EDUCATIVES

\*\*\*\*\*

UNITE DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE EN  
SCIENCES DE L'EDUCATION

\*\*\*\*\*



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

\*\*\*\*\*

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

POST GRADUATE SCHOOL FOR  
THE SOCIAL AND EDUCATIONAL  
SCIENCE

\*\*\*\*\*

DOCTORAL RESEARCH UNIT FOR  
SCIENCE OF EDUCATION

\*\*\*\*\*

**ENVIRONNEMENT PSYCHOSOCIAL ET DÉCROCHAGE  
SCOLAIRE AU CAMEROUN: UNE ÉTUDE APPLIQUÉE  
DANS QUELQUES ARRONDISSEMENTS DE LA VILLE DE  
YAOUNDÉ**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master en Sciences de  
l'éducation

Option : Management de l'Éducation.

Spécialité : Administration des Établissements Scolaires

Par

NGANKAM FRANCIS  
Licence en Droit Privé



Sous la Direction de :

ONAMBELE NGONO Lucine  
Chargée de Cours

Octobre 2020

## SOMMAIRE

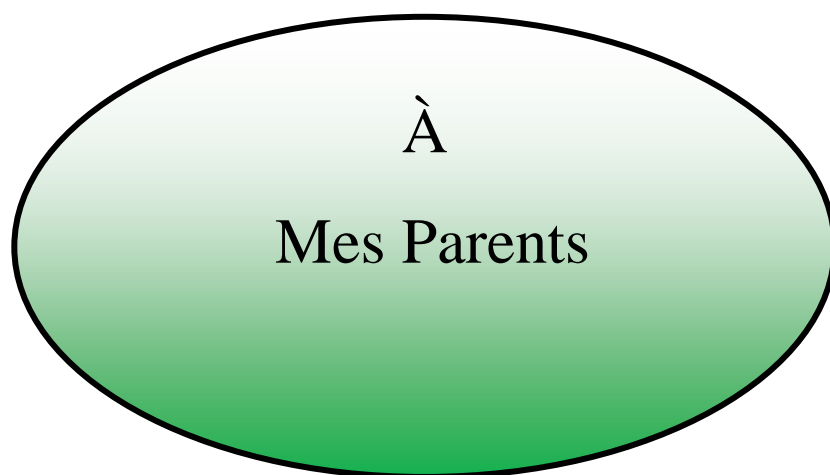
LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX.....	iii
REMERCIEMENTS.....	vi
LISTE DES ABREVIATIONS.....	vii
RÉSUMÉ.....	viii
ABSTRACT.....	ix
INTRODUCTION GENERALE.....	1
CHAPITRE 1: PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE.....	3
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTERATURE ET INSERTION THÉORIQUE.....	15
CHAPITRE 3: METHODOLOGIE DE L'ETUDE.....	41
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION - ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	54
CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS ET IMPLICATION THÉORIQUE ET SUGGESTIONS.....	66
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	83
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	85
ANNEXES.....	95

**LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX**

Figure 1 : Le modèle de Rumberger et Larson (1998) .....	35
Tableau 1 : <i>Taux de décrochage par type, Sous-système et Sexe au Cameroun</i> .....	9
Tableau 2 : Synthèse des facteurs de risque personnels du décrochage scolaire Facteurs de risques personnels.....	31
Tableau 3 : Récapitulatif des hypothèses et variables de l'étude / Tableau synoptique.....	39
Table 4 : Présentation sommaire des personnes interviewées et de leurs caractéristiques..	50

**TABLE DES ANNEXES**

ANNEXE 1 : GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES DECROCHEURS.....	95
ANNEXE 2 : GUIDE D'ENTRETIEN POUR L'EQUIPE MANAGERIALE .....	97
ANNEXE 3 : AUTORISATION DE RECHERCHE.....	99
ANNEXE 4 : ATTESTATION DE RECHERCHE .....	100



À

Mes Parents

## REMERCIEMENTS

La réalisation de ce travail est le fruit de la disponibilité, de la patience, du soutien moral, de la rigueur et des orientations de notre encadreur le Dr. ONAMBELE NGONO Lucine, qui, malgré ses multiples occupations, a bien voulu nous guider dans notre investigation. Nous lui adressons de ce fait nos remerciements. Sa disponibilité, ses conseils, son expérience, sa rigueur et son humilité ont suscité en nous la soif d'apprendre. Nos remerciements au Dr. Albert KADJI, pour sa disponibilité, ses conseils et la vocation qu'il a suscité en nous.

A la suite de ces deux personnes, les remerciements vont à l'endroit de ces enseignants qui ont su guider nos premiers pas dans les études en Sciences de l'éducation et n'ont cessé de nous soutenir par leurs conseils au quotidien, il s'agit :

- Du Pr. Moise MOUPOU, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education et toute l'équipe dirigeante de la Faculté, qui nous ont accueilli et encadré dans un esprit d'harmonie, d'ordre et de rigueur jusqu'à la rédaction de notre travail.
- De tous les enseignements du département Curricula et Evaluation, qui nous ont encadré, soutenu et encouragé durant notre parcours académique du cycle de Master. Nous pensons particulièrement aux Pr. Felix BIKOÏ, Innocent FONZING, Maureen Ebanga TANYI, au Dr. Emmanuel NDJEBAKAL, au Dr. Cyrille Ivan CHAFFI, au Docteur ASAH Martin, et au Dr. Johnson MANGA.
- Nous pensons aussi à M. Peter NGWA, qui nous a aidés pour notre analyse qualitative.
- Nous ne saurions oublier le groupe Bread for life organisme en charge du management des jeunes décrocheurs, prise en la personne de son encadreur qui a bien voulu nous affecter son expertise comme cadre de l'étude. Nous remercions particulièrement son staff qui a constitué notre cible.
- Outre ces autorités académiques et professionnelles, nos remerciements vont à l'endroit des membres de notre famille. Compte tenu de leur contribution imbriquée, qu'il nous soit permis de ne pas débiter une liste interminable. Il est tout de même possible de les regrouper dans les catégories suivantes : femme, père et mère, oncles, tantes, frères et sœurs, cousins et cousines.
- Nous remercions également nos amis et particulièrement : Innocent NOYOM George NDZIE EKAM, Joséphine NGANG LUM, Patricia AFA'A NDI, NKOA TSIMI, MAFANG TAMEN Géneviève M., Pamela TANYI LEKIALEM, Emiline MAFFO et tous ceux que la mémoire n'a pas permis d'évoquer ici.
- Remercions nos camarades de promotion pour la franche collaboration qui nous caractérise.
- Enfin, nous remercions le TOUT puissant pour le souffle de vie qu'il ne cesse de nous donner.

## LISTE DES ABREVIATIONS

<b>BEPC</b>	:	Brevet d'étude de premier cycle
<b>CAP</b>	:	Certificat d'aptitude pratique
<b>CÉREQ</b>	:	Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications
<b>ESG</b>	:	Enseignement Secondaire Général
<b>ESTP</b>	:	Enseignement secondaire technique et professionnel
<b>FSE</b>	:	Faculté des Sciences de l'Éducation
<b>INSEE</b>	:	Institut National de la Statistique et des Études Économiques
<b>IUCAB</b>	:	Institut universitaire catholique de Bertoua
<b>MINESEC</b>	:	Ministère des enseignements secondaires
<b>MINEFOP</b>	:	Ministère de l'emploi et de la formation professionnelle
<b>OCDE</b>	:	Organisation de Coopération et de Développement Économique
<b>O/L</b>	:	Ordinary Level
<b>ONU</b>	:	Organisation des Nations Unies
<b>QR</b>	:	Question de recherche
<b>HG</b>	:	Hypothèse Générale
<b>HS</b>	:	Hypothèse spécifiques

## RÉSUMÉ

La présente étude a pour titre « environnement psychosocial et décrochage scolaire : une étude appliquée dans quelques arrondissements de la ville de Yaoundé au Cameroun ». Celle-ci s'inscrit dans le cadre de la qualité du management dans les institutions scolaires. L'une des résultantes de la qualité du management est la mise en place des mécanismes et stratégies permettant de réduire de façon significative le phénomène du décrochage scolaire. Cette étude a pour objectif de déterminer l'influence de l'environnement psychosocial sur le décrochage scolaire au Cameroun. Elle prend naissance dans le constat relatif à l'augmentation du taux d'abandon scolaire des jeunes élèves, entraînant ainsi de nombreuses conséquences à différents niveaux de la société. Cette recherche prend ainsi appui d'une part sur quatre indicateurs correspondants à l'environnement psychosocial et leur implication sur le décrochage scolaire ; et d'autre part sur la théorie comportementaliste avec notamment les modèles de Finn (1989), de Rumberger et Larson (1998) et sur la théorie des deux facteurs de la motivation de Herzberg (1959). Pour aborder cette thématique, la question principale suivante a été formulée : quelle est l'influence de l'environnement psychosocial sur le décrochage scolaire au Cameroun ? De celle-ci, le chercheur a émis l'hypothèse générale à savoir l'environnement psychosocial influence le décrochage scolaire au Cameroun. Par la suite, quatre hypothèses spécifiques ont été formulées : **HS1**: L'engagement social impacte sur le décrochage scolaire au Cameroun. **HS2**: L'engagement académique influence le décrochage scolaire au Cameroun. **HS3**: La frustration-estime de soi a un effet sur le décrochage scolaire au Cameroun. **HS4**: La motivation managériale impacte sur le décrochage scolaire au Cameroun . Dans cette recherche de type qualitatif et de nature exploratoire, le chercheur s'est servi de la méthode d'échantillonnage par commodité pour former un échantillon de 8 répondants pour les décrocheurs et de 5 interviewés pour les personnes de l'équipe managériale. Les données ont été collectées à travers un guide d'entretien et analysées au moyen de l'analyse des contenus. Au terme de cette investigation, après la vérification des hypothèses spécifiques ; le chercheur est parvenu à la conclusion selon laquelle, l'environnement psychosocial influence le décrochage scolaire au Cameroun à travers différents facteurs. Le chercheur a dès lors recommandé entre autre la révision des conditions de travail concourant à l'épanouissement du personnel, la définition d'une politique stratégique permettant de réduire le phénomène du décrochage scolaire et une implication parentale plus accrue dans l'éducation des enfants.

*Mots-clés : Environnement Psychosocial - Décrochage Scolaire*



## ABSTRACT

The present study is titled « psychosocial environment and school dropout: a study applied in few sub divisions in the City of Yaoundé in Cameroon ». This topic is part of management quality in educational institutions. One of the results of management quality is the establishment of mechanism and strategies permitting to significantly reduce the phenomenon of early school leaving. This study has as objective to determine the influence of psychosocial environment on the dropout of school in Cameroon. It arises from the observation relating to the increase in the level of young students, being left out, leading thus to numerous consequences at different levels of society. This research is thus based on the one hand on four indicators corresponding to the psychosocial environment and their implication on early school leaving; and on the other hand; on the behavioral theory with the models of Finn (1986), of Rumberger and Larson (1998) notably and on the theory of two factors of motivation of Herzberg (1959). To address this theme, the following main research question was formulated: what is the influence of the psychosocial environment of school dropout in Cameroon? From this, the researcher put forward a general hypothesis which is that the psychosocial environment influences early school leaving in Cameroon. Subsequently, four specific hypotheses were formulated: **HS1:** Social commitment impacts on school dropout in Cameroon. **HS2:** Academic commitment influences school dropout in Cameroon. **HS3:** Frustration-self-esteem has an effect on school dropout in Cameroon. **HS4:** Managerial motivation impact on school dropout in Cameroon. In this qualitative and exploratory research, the researcher uses the convenience sampling method to form a sample of 8 respondents for drop out and 5 interviewees for people from the managerial team. The data was collected through an interview guide and analysed through content analysis. At the end of this investigation, after checking the hypotheses, the researcher has come to the conclusion that the psychosocial environment influences school dropout in Cameroon through various factors. The researcher therefore recommended, among other thing, the review of working conditions contributing to staff development, the definition of strategic policy to reduce the phenomenon of dropout of school and greater parental involvement in the education of children.

**Keywords :** *Psychosocial environment - school dropout*

## INTRODUCTION

L'éducation peut être perçue comme étant l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels, et moraux que la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné réclament de lui.

Il ressort de ce qui précède que le processus éducatif se transmet de génération en génération afin d'acquérir et d'intérioriser les normes et les lois de la société. Celui-ci permettra à l'enfant de modeler son comportement afin de s'adapter dans la société. Ainsi dans la plupart des pays du monde entier, l'éducation constitue le tremplin de leur développement socio-économique ; car elle est à la base de toutes formations.

Adaptés par tous les gouvernements du pays du monde, les objectifs du millénaire pour le développement ciblent en outre, la promotion de l'éducation à l'horizon 2035. Car c'est l'éducation qui permet de choisir la vie que l'on mènera et de pouvoir s'exprimer avec confiance dans ses relations personnelles, son milieu et son travail. L'intégration scolaire des adolescents leur permettra à long terme une meilleure intégration sociale.

A cet effet, l'enfant ou le jeune au cours de son éducation reçoit à la fois une éducation familiale et scolaire. Cette dernière se passe dans une institution bien précise qu'est l'école.

L'école est donc le cadre idoine au même titre que la famille pour la socialisation de l'individu. Pour ce fait, l'école doit permettre à chacun l'accession à l'autonomie en société, et le développement du comportement intellectuel. En outre c'est le lieu par excellence d'apprentissage des règles qui régissent un groupe, une institution et la société toute entière. L'école devrait de ce fait, accueillir chacun, sans exception et le former selon ses capacités en vue d'une meilleure intégration socioprofessionnelle à long terme.

Mais il arrive que dans leur mission l'école ou la famille connaisse des défaillances du fait de l'interaction entre les élèves en leur environnement. Ceci pouvant se traduire par le manque de motivation, l'absentéisme, le redoublement, conduisant alors à l'échec et le décrochage scolaire.

De nos jours, le décrochage scolaire devient un problème d'actualité en ce sens que la qualification scolaire (le diplôme) tend à devenir synonyme de la qualification professionnelle (emploi). Vu sur cet angle le décrochage scolaire peut constituer une menace car le lien de moins en moins étroit entre l'école et l'emploi, la mondialisation qui valorise le savoir-faire, la politique éducative sont autant d'éléments qui nous amènent à considérer le décrochage

scolaire comme une préoccupation sérieuse. Le décrochage scolaire, au regard des multiples conséquences qu'il engendre tant sur le plan personnel, social et économique ; mérite qu'on s'y penche de manière profonde. Car la montée du chômage des jeunes, la recrudescence de la criminalité, de la délinquance ambiante et l'insécurité sans cesse croissante dans nos rues et quartiers sont en quelques sortes les effets de l'abandon scolaire.

C'est cet état de choses suffisamment préoccupant qui a conduit le chercheur à investiguer sur le thème de recherche. Il s'est fondé sur le constat relatif au nombre d'enfants qui quittent chaque année les écoles, sans avoir obtenu ne serait-ce qu'un diplôme. Ce sont ceux-là qui, vadrouillant dans nos rues, à la recherche d'une survie incertaine, prennent sans hésiter des voies peu orthodoxes, engendrant ainsi une succession de maux sociaux cités plus haut.

Tout ce qui précède a donc permis d'investiguer sur le thème de recherche intitulé : *environnement psychosocial et décrochage scolaire, une étude appliquée dans quelques arrondissements de la ville de Yaoundé au Cameroun.*

Cette étude se propose d'examiner les facteurs qui contribuent au phénomène de décrochage scolaire au Cameroun. Elle se fonde sur la théorie comportementaliste et celle des deux facteurs de la motivation.

Pour aborder cette grande thématique, la question principale suivante a été formulée : Quelle influence l'environnement psychosocial a-t-il sur le décrochage scolaire au Cameroun ?, Celle-ci a permis d'obtenir l'hypothèse générale qui suit : l'environnement psychosocial influence le décrochage scolaire au Cameroun.

Cette étude s'articule autour de cinq chapitres répartis comme suit : le premier aborde la problématique de l'étude. Le deuxième quant à lui traite de la revue de la littérature et l'insertion théorique, tandis que le troisième et le quatrième chapitre présentent respectivement la méthodologie de l'étude et la présentation des résultats. Dans le cinquième et dernier chapitre, il est question entre autre de l'interprétation des résultats, l'implication théorique et les recommandations.

## CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

Ce premier chapitre porte sur la problématique de notre étude. Il sera question dans un premier plan de présenter le contexte justificatif et de formuler le problème de l'étude. Par la suite l'objet de la recherche sera déterminé, suivi de la présentation des questions, des objectifs et des hypothèses de l'étude. Ce premier chapitre s'achèvera par la formulation des intérêts et la présentation de la délimitation de ce travail.

### 1.1.Contexte et justification de l'étude

L'état des connaissances actuelles sur le décrochage scolaire démontre que ce phénomène social est aujourd'hui étudié en fonction de normes transgressées. Qu'il soit question de la description statistique du phénomène, de la mise en place des stratégies pour le prévenir, de la description typologique des jeunes à risque de décrocher, de l'étude des facteurs susceptibles de provoquer un départ prématuré de l'école, de l'institutionnalisation du discours sur le sujet ou de l'analyse des conséquences qui y sont liées, le décrochage scolaire est analysé comme un geste inapproprié posé par un jeune qui ne répond pas positivement aux conventions sociales (Bernard, 2011). Les différents critères d'analyse qu'il est possible de trouver dans les écrits portant sur le décrochage scolaire tournent ainsi majoritairement autour d'un point commun, celui de la conduite de l'élève. Une conduite qui est présentée comme un comportement ayant trompé les attentes de la société envers l'éducation. Le jeune ayant quitté l'école prématurément peut savoir de différentes manières que son comportement a trompé les attentes. Il peut être réprimandé, réprouvé, blâmé, discrédité, puni, châtié, corrigé, etc. (Ogien, 2012) Le jeune est donc placé en situation de déviance par rapport au reste de la société.

L'attention grandissante portée par la recherche en sciences humaines et sociales au Cameroun et dans l'ensemble des pays de l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE) aux questions relatives au refus scolaire, à la déscolarisation, au décrochage scolaire, et par extension aux moyens à mettre en œuvre pour favoriser la persévérance et la réussite scolaire, s'inscrit dans un mouvement de préoccupation croissante en rapport avec les lourdes conséquences de ces difficultés sur le devenir des élèves des établissements du secondaire, mais aussi de l'enseignement supérieur (Conseil de l'Union Européenne, 2011). Plus largement, en raison des répercussions de ces difficultés sur l'instruction, la formation et l'éducation sur l'ensemble de la société, ces travaux s'inscrivent

dans une réflexion visant à mettre en évidence l'impact de ces problématiques sur des difficultés économiques et sociales avec lesquelles elles sont a priori fortement corrélées.

Au Cameroun, bien que les difficultés sociétales actuelles pourraient conduire à surestimer l'ampleur du décrochage scolaire, les taux de décrochage ainsi que les difficultés qui les accompagnent sont dans une certaine mesure moins catastrophiques que pourraient le laisser penser les éclairages véhiculés au travers de faits divers qui mettent sous le feu des projecteurs des événements qui sont presque systématiquement présentés comme étant intimement liés à la question de l'abandon des études. De plus, la confusion au sujet des termes qui définissent le décrochage scolaire contribue aux erreurs d'appréciation de la place de ce problème dans le champ de l'éducation et dans la société. Pourtant les difficultés rencontrées, conduisent les acteurs de l'éducation nationale à être de plus en plus vigilants quant aux interruptions prématurées des études rencontrées dans le secondaire. C'est en partie pour ces raisons que l'on assiste depuis une dizaine d'années en France à une « institutionnalisation » (Bernard, 2011, p. 6) du terme de décrochage scolaire à travers différents textes officiels portant sur les politiques éducatives et sur les politiques publiques. Cette introduction dans le vocabulaire officiel est la conséquence des préoccupations grandissantes concernant les élèves qui présentent des parcours scolaires variés mais ayant le point commun de les amener à quitter précocement le système éducatif (Bernard, 2011). L'objectif principal de cette attention portée au décrochage scolaire est donc avant tout de favoriser la réussite scolaire des élèves afin qu'ils bénéficient des moyens de l'école pour leur réussite actuelle et future.

L'enjeu de la scolarisation ou plutôt de la non-déscolarisation enjoint donc l'école de favoriser l'intégration des enfants et des adolescents, et de les socialiser afin de leur permettre de vivre en société, de se développer et de s'accomplir dans leur future vie d'adulte, en plus d'assurer leur instruction (Leclercq & Dupont, 2005). Cette importance de l'école dans le devenir des enfants et des adolescents est relevée de la même manière par l'Organisation des Nations Unies (ONU) qui, en fait, dans la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (1989) est un facteur majeur pour le bon développement des générations présentes et futures. Etant donné que celle-ci dans son article « 28 » donne à la lutte contre le décrochage scolaire un caractère universel en demandant aux pays signataires de prendre « des mesures pour encourager la régularité de la fréquentation scolaire et la réduction des taux d'abandon scolaire »

Au Cameroun, cette mission de l'école s'inscrit dans le cadre de l'obligation de scolarité qui demande aux institutions, aux acteurs sociaux et aux familles de veiller à ce que

l'ensemble des enfants et des adolescents de six à seize ans soit régulièrement inscrit dans un établissement du primaire ou du secondaire. Cette obligation de scolarité est partagée internationalement par les pays qui marquent la nécessité d'une instruction minimum et fixent pour la plupart des pays l'âge de seize ans comme limite minimum à la fréquentation de l'école (Lessard, Lopez, Poirier, Nadeau, Poulin, & Fortin, 2013). Alors pourquoi le décrochage scolaire inquiète-t-il aussi fortement les pouvoirs publics aujourd'hui ? Comment expliquer qu'un phénomène d'une si grande ampleur n'ait pas été pris en considération de la même manière en particulier au Cameroun pendant tant d'années ? Quels sont les événements et les changements apparus au fil des années qui pourraient expliquer ces évolutions ?

Premièrement, le lien entre la délinquance des mineurs et l'attention portée par la criminologie à la question de l'abandon des études a dominé la recherche associée au décrochage scolaire dans les années soixante-dix, en particulier en Amérique du Nord. Cette approche du phénomène a privilégié l'étude de l'abandon scolaire en lien avec les comportements déviants et les conduites d'inadaptation des jeunes. S'il est fréquent de constater que les jeunes délinquants sont souvent déscolarisés, il est à l'inverse beaucoup moins vrai d'affirmer que les élèves décrocheurs sont systématiquement amenés à commettre des actes de délinquance (Gurtner, Gulfi, Monnard, & Schumacher, 2006). Dans ce cas, l'augmentation régulière des chiffres de la délinquance, en particulier des actes commis par les mineurs, perpétuent le parallèle entre délinquance des mineurs et décrochage scolaire. Pourtant, cette proportion de décrocheurs « déviants » est beaucoup moins importante que ces événements pourraient le laisser penser. De plus, il faut noter que le décrochage scolaire peut être en fonction des situations une cause de ces comportements déviants, comme il peut constituer à l'inverse une conséquence. De ce fait, la causalité des relations entre ces variables reste difficile à établir (Janosz & Leblanc, 2005).

Deuxièmement, l'impact des crises économiques successives est également à l'origine d'une prise en compte plus importante des situations d'abandon des études (Glasman, 2004). Les augmentations régulières des taux de chômage touchent avant tout les jeunes. Ces difficultés mettent au premier plan la nécessité d'aider à maintenir les jeunes dans les filières de formation comme le soulignent les statistiques qui mesurent le nombre de jeunes non-qualifiés. Les modifications conjoncturelles compliquent aujourd'hui l'insertion des jeunes sur le marché de l'emploi. Les élèves qui quittent l'école prématurément nécessitent une prise en charge et des dispositifs qui peuvent s'avérer coûteux. Ils posent donc des enjeux économiques et sociaux qui attirent l'attention des gouvernements.

Troisièmement, on voit se développer, dans plusieurs pays, des dispositifs de prévention pour lutter contre les processus de déscolarisation en amont de l'abandon des études. Si cette réflexion est apparue plus tardivement au Cameroun, ce virage s'est amorcé à partir des années quatre-vingt-dix en Amérique du Nord. On voit donc aujourd'hui émerger une réelle volonté des pouvoirs publics de valoriser une prise en charge du décrochage scolaire au travers de programmes de prévention qui s'appuient sur un meilleur repérage des situations à risque. Cette évolution s'inscrit dans un mouvement global de la prise en charge des risques qui déborde la question du médical et qui conditionne également les programmes de prévention des phénomènes psycho-sociaux. Cela montre que si cette question n'était pas absente des réflexions avant cette date, la prévention du décrochage scolaire s'est institutionnalisée et constitue aujourd'hui un ensemble de mesures, de lois et de programmes spécifiquement destinés à traiter de la question de l'abandon des études. Par conséquent, le décrochage ne peut pas se réduire uniquement à des considérations criminologiques, sociales, économiques pensées séparément. De ce fait, c'est la conjonction d'un ensemble de facteurs qui font du décrochage scolaire un phénomène complexe.

Aujourd'hui, l'étude des processus de déscolarisation se centre de plus en plus sur les individus dans le but de développer une connaissance clinique du phénomène permettant de cibler les interventions préventives. Les recherches sur la question prennent donc en compte le décrochage scolaire dans une dimension « macro », et dans une dimension « micro » en s'intéressant directement aux difficultés des élèves qui constituent un frein à la réussite scolaire. Les justifications de cette approche sont directement en lien avec les trois questions que nous avons mises en avant sur le plan social et économique, à travers les travaux sur le dépistage du risque d'abandon. Plus précisément, Archambault et Janosz (2009) argumentent sur la nécessité de développer des outils efficaces permettant de se centrer sur les personnes après les avoir identifiées en mettant en œuvre des programmes moins larges et donc moins coûteux. Cette approche qualifiée par certains de « psychologisante » peut poser problème, notamment en raison du repérage des élèves et du risque de stigmatisation qui peut l'accompagner. Cependant, elle ne se limite pas uniquement à la question du trouble du comportement ou de la souffrance psychique, et elle ne demande pas aux enseignants de se transformer en psychologue comme le suggère Millet dans une interview accordée à Pagneux, Pircher et Parroux (2011) au titre évocateur : « Trop de psychologie, pas assez d'apprentissage ». De plus elle ne met pas de côté la question des facteurs scolaires ou des facteurs sociaux mais prend en compte au contraire la difficulté à intervenir sur des facteurs « persistants » ou « statiques » comme l'évoque Blaya dans son livre sur le décrochage scolaire (2010, p. 35)

plutôt que sur des facteurs dynamiques, plus sensibles à l'intervention clinique. En effet, la difficulté de modifier sur le fond l'organisation éducative des pays et l'ampleur des problématiques sociales empêchent de trouver des solutions opérantes au contraire de ce qui peut être fait au travers d'un accompagnement individuel. Cela ne signifie pas que des structures qui cherchent à changer profondément leur approche du phénomène n'existent pas, mais elles sont si peu nombreuses qu'elles ne peuvent pas à elles seules résoudre l'ensemble des situations de décrochage. Puisqu'elles s'appuient sur des dimensions relatives aux dimensions affectives ou cognitives, l'approche psychologique est fortement critiquée par les défenseurs d'une approche macro sociale du phénomène de décrochage scolaire. Il semble cependant aujourd'hui que cette approche permette une réflexion sur les facteurs dynamiques, qui n'est pas totalement contradictoire avec une réflexion sur les causes institutionnelles et organisationnelles mises en avant par la sociologie de l'école. Cette approche de l'abandon des études vise à permettre de penser l'accompagnement en faisant référence au parcours singulier des élèves à travers leurs contextes de vie, leur histoire personnelle et leur parcours scolaire pour orienter la prise en charge. En cela, elle cherche à valoriser une approche centrée sur les personnes (Archambault, 2006).

Le constat fait par les acteurs montre qu'il est illusoire d'espérer raccrocher un nombre suffisamment important d'élèves après qu'ils ont décroché en mettant en œuvre des dispositifs trop larges. La difficulté de recréer le lien avec les élèves qui ont coupés définitivement avec l'école et la difficulté de l'école à raccrocher les élèves dans un cadre scolaire « habituel » constituent les premiers freins à l'efficacité de la lutte contre le décrochage scolaire.

S'appuyant sur le constat que la situation n'a guère évolué, Royer (2010), dans un ouvrage consacré à la réussite scolaire, valorise la prise en charge ciblée dans les programmes de prévention en s'appuyant sur une connaissance des difficultés des élèves avant qu'ils ne quittent les bancs de l'école. Au regard de la difficulté d'agir efficacement et rapidement sur les facteurs « lourds » qui influencent la trajectoire des décrocheurs potentiels, il semble aujourd'hui fondamental de s'attacher à mettre en évidence les processus dynamiques qui pourraient favoriser une meilleure inscription des élèves en « souffrance d'école » dans leur cursus scolaire (Millet, 2007).

Cette focalisation a conduit la recherche à intégrer les facteurs psychologiques dans les études portant sur les processus de déscolarisation. Dans le même temps, la mise en place de dispositifs scolaires ou associatifs visant à prendre en charge les situations de décrochage mettent en avant l'impact de la scolarité sur le plan affectif. Les répercussions de ces difficultés sur le développement des élèves conduisent à se demander si le décrochage scolaire



ne pourrait pas aussi être considéré comme une tentative de solution qui, à défaut de constituer un comportement acceptable au regard de la norme scolaire, se mettrait en place dans des contextes où la poursuite d'une scolarité compliquée serait synonyme de détresse psychologique, voire de souffrance psychique en raison de l'accumulation des difficultés. Pain (2010) propose par exemple de voir le décrochage scolaire comme un « processus défensif qui permet à l'élève de se défaire de la tension psychique liée à une expérience scolaire douloureuse ayant générée des difficultés d'ordre psychologique à la fois de nature dépressive ou impactant l'estime de soi des élèves, tout autant qu'une conséquence de la « déconnexion » du jeune d'avec l'ensemble de son environnement social, familial ou éducatif ».

L'hypothèse d'un processus de type défensif sur le plan psychique et les travaux de recherches actuelles sur les processus de décrochage, nous conduisent à considérer que les facteurs psychologiques, s'ils ne sont pas les seuls à permettre d'expliquer le décrochage scolaire, jouent un rôle prépondérant dans la décision des élèves de quitter précocement l'école.

Au regard de tout ce qui précède, nous pouvons porter notre attention sur « l'environnement psychosocial et décrochage scolaire au Cameroun : une étude appliquée dans quelques arrondissements de la ville de Yaoundé au Cameroun. »

## **1.2. Formulation et position du problème**

Malgré les efforts des Organisations Internationales en générale, et du gouvernement Camerounais en particulier à vouloir palier le phénomène du décrochage scolaire au Cameroun, le système éducatif n'arrive pas à faire face à l'abandon massif des élèves. L'abandon scolaire suscite de vives inquiétudes parmi les autorités de l'éducation. Dans un contexte de massification de l'enseignement et de difficultés d'insertion sur le marché du travail, le décrochage scolaire est devenu depuis deux décennies environ, un problème majeur pour tous les systèmes scolaires dans les pays industrialisés. Particulièrement pour les populations possédant un faible niveau de qualification, la lutte et la prévention contre le décrochage ont progressivement été présentées comme des enjeux prioritaires de politiques publiques en termes d'éducation. A cet effet, les chiffres concernant les élèves qui quittent l'école précocement constituent aujourd'hui un indicateur pour le pilotage des actions entreprises au niveau des politiques publiques mais aussi des établissements scolaires. Selon le rapport d'analyse des données statistiques du MINESEC 2014-2015.

**Tableau1** : Taux de décrochage par type, Sous-système et Sexe au Cameroun

		Filles (%)	Garçons (%)	Total (%)
ESG Anglophone	1er Cycle	5,08	5,70	5,36
	National	4,18	4,12	4,15
ESG Francophone	1er Cycle	6,66	6,38	6,51
	National	10,45	10,17	10,30
ESTP	1 <sup>st</sup> Cycle	10,27	11,26	10,91
	National	10,51	12,26	11,63
Global	1 <sup>st</sup> Cycle	5,14%	6,60%	5,93%
	National	5,59%	6,33%	5,99%

**Source** : (MINESEC, 2015)

Ce tableau présente le taux d'abandon scolaire par type, sous-système et sexe sur l'ensemble des élèves inscrits aux Enseignements secondaires en 2014-2015. Le taux d'abandon est de 5,99% soit 5,59% pour les filles et 6,33% pour les garçons. L'enseignement secondaire général dans le sous-système anglophone enregistre un taux de 4,15% contre 2,64% l'année précédente. Il est à noter par ailleurs que la proportion des filles qui quittent le système est de 4,18% supérieure à celle des garçons 4,12%. Cela est peut-être lié aux phénomènes de grossesses non désirées et de mariages précoces qui constituent des freins à la scolarisation de la fille (MINESEC, 2015). Le 1<sup>er</sup> cycle enregistre plus de décrochage par rapport au niveau national. Dans ce cycle, les garçons ont un taux plus élevé que celui des filles. Le taux d'abandon dans l'enseignement secondaire général dans le sous-système francophone est de 10,30%, avec 10,45% chez les filles et 10,17% chez les garçons. Comparativement au 4,15% d'abandon dans le sous-système anglophone, le taux d'abandon dans le sous-système francophone est plus élevé. Dans la globalité et suivant les cycles, les filles abandonnent plus les études que les garçons. A l'ESTP, le taux de d'abandon scolaire est 11,63%. Il est en hausse de 5,04% par rapport à l'année précédente. On peut aussi constater que les garçons (12,26%) ont plus décroché les études que les filles (10,51%). Peut-être se réorientent-ils vers la formation professionnelle (MINESEC, 2015). De plus, et parce

que ces difficultés apparaissent bien évidemment au cours de l'adolescence, il nous semble incontournable de mettre l'accent sur la question du mal être à l'école. Par ailleurs, les liens entretenus entre l'estime de soi, la motivation scolaire et la dépression peuvent permettre de rendre compte d'une partie de la complexité des processus à l'œuvre sur le plan personnel dans l'abandon des études. Ceci est sans doute la raison pour laquelle nous cherchons à déterminer l'influence de l'environnement psychosocial sur le décrochage scolaire dans la ville de Yaoundé au Cameroun.

### **1.3. Objet de l'étude**

Loin de maîtriser tous les aspects du problème posé par notre sujet, cette étude a pour objet de déterminer les facteurs qui façonnent l'expérience subjective des élèves à risque de décrochage scolaire.

### **1.4. Questions de recherche**

Dans cette étude, les questions de recherche se présentent sous deux aspects : la question principale et les questions secondaires.

#### **1.4.1. Question principale**

Quelle influence l'environnement psychosocial a-t-il sur le décrochage scolaire au Cameroun ?

#### **1.4.2. Questions Spécifiques de Recherche**

Les questions spécifiques de recherche encore appelées questions secondaires résultent de la question principale et permettent de mieux appréhender les articulations et les mobiles de l'étude. Cette étude est guidée par quatre questions secondaires qui sont :

**Question Spécifique 1** : Quel est l'effet de l'engagement social sur le décrochage scolaire au Cameroun ?

**Question Spécifique 2** : Quelle est l'influence de l'engagement académique sur le décrochage scolaire au Cameroun ?

**Question Spécifique 3** : Quel effet la frustration-estime de soi a sur le décrochage scolaire au Cameroun ?

**Question Spécifique 4** : Quel est l'effet de la motivation managériale sur le décrochage scolaire au Cameroun ?

## **1.5.Objectifs de l'étude**

Pour Reynal et Rieunier (2010), l'objectif est appréhendé comme « *un énoncé d'intention décrivant le résultat concret attendu à la suite d'une action* ». Un objectif de recherche renvoie donc à ce à quoi voudrait aboutir le chercheur à partir d'une démarche scientifique. Pour cette étude, nous avons dégagé un objectif général et quatre objectifs spécifiques.

### **1.5.1. Objectif Général de l'étude**

Déterminer l'influence de l'environnement psychosocial sur le décrochage scolaire au Cameroun.

### **1.5.2. Objectifs spécifiques de l'étude**

**Objectif spécifique 1** : Démontrer l'effet de l'engagement social sur le décrochage scolaire au Cameroun

**Objectif spécifique 2** : Examiner l'influence de l'engagement académique sur le décrochage scolaire au Cameroun

**Objectif spécifique 3** : établir l'effet de la frustration-estime de soi sur le décrochage scolaire au Cameroun ?

**Objectif Spécifique 4** : montrer l'effet de la motivation managériale sur le décrochage scolaire ?

## **1.6.Hypothèses de l'étude**

Pour Madeleine Grawitz (1990, p.443), *l'hypothèse est une proposition de réponse à la question posée. Elle tend à formuler une relation entre des faits significatifs*. Une hypothèse peut donc être considérée comme une vérité provisoire qui doit être vérifiée par des tests et des données empiriques, pour être confirmée et passer au statut de thèse démontrable, ou alors être réfutée. Cette étude se fonde sur une hypothèse générale et quatre hypothèses spécifiques.

### **1.6.1. Hypothèse Générale de l'étude**

C'est la tentative réponse à la question principale de notre recherche. L'hypothèse générale de notre étude est la suivante : l'environnement psychosocial influence le décrochage scolaire au Cameroun.

### **1.6.2. Hypothèses Spécifiques de l'étude**

Ce sont des aspects particuliers de l'hypothèse générale, des propositions de réponse à la question de recherche principale. Notre travail comporte quatre hypothèses spécifiques qui sont les suivantes :

**Hypothèse Spécifique 1 :** L'engagement social a un effet sur le décrochage scolaire au Cameroun.

**Hypothèse Spécifique 2 :** L'engagement académique influence le décrochage scolaire au Cameroun.

**Hypothèse Spécifique 3 :** La frustration-estime de soi a un effet sur le décrochage scolaire au Cameroun.

**Hypothèse Spécifique 4 :** La motivation managériale a un effet sur le décrochage scolaire au Cameroun.

### **1.7. Délimitation de l'étude**

Dans le but de ne pas planer dans la globalité, notre étude est délimitée sur deux plans, à savoir le plan thématique et le plan spatial.

#### **1.7.1. Délimitation Thématique du Sujet**

Notre travail se situe dans le champ du management de l'éducation. Il s'intéresse précisément à l'environnement psychosocial et au décrochage scolaire au Cameroun. De façon spécifique, cette étude se focalise sur l'engagement social, l'engagement académique, la frustration estime de soi et la motivation managériale. Pour mieux comprendre le phénomène de notre étude, les théories de psychologie comportementaliste et la théorie des deux facteurs de la motivation, nous serons d'une grande utilité.

#### **1.7.2. Délimitation Spatiale**

Notre étude a lieu dans la ville de Yaoundé au Cameroun. Chef-lieu de la région du Centre, elle est la capitale politique du Cameroun. Cette ville est constituée de plusieurs départements et arrondissements. Toutefois, dans le cadre de ce travail, notre attention portera sur le département du Nfoundi, des arrondissements de Yaoundé1 (Elig-Essono et poste centrale), Yaoundé 3 (pont de la gare) et Yaoundé 4 (Mvan). Le choix de ces ruelles est dû au fait qu'on y retrouve généralement un nombre élevé d'enfants ayant précocement abandonnés les études scolaires.

### **1.7.3. Délimitation temporelle**

Notre étude s'est déroulée sur une période de dix mois, allant de juillet 2019 à mai 2020. Cette durée est due à plusieurs difficultés parmi lesquelles, la rareté des documents, l'obtention des rendez-vous avec des personnes ressources et le faible pouvoir financier.

### **1.8. Intérêt de l'étude**

Dans une recherche, l'intérêt de l'étude est ce qui importe à un moment donné. Dans le cadre de ce travail de recherche, l'intérêt se situe sur trois dimensions : l'intérêt académique, psychosocial et social.

#### **1.8.1. Intérêt académique**

Sur le plan académique, cette étude a pour but de comprendre les phénomènes liés au décrochage scolaire au Cameroun. Elle permettra d'enrichir les champs des sciences de l'Education, du management scolaire plus précisément. Cette étude permettra de réduire les risques de décrochage scolaire au Cameroun. Ceci par la reconsidération des différents facteurs liés à ce phénomène. Autrement dit, la reconsidération de l'environnement social, académique dans lesquels a lieu le processus enseignement / apprentissage, et, les conditions de travail du manager permettraient de prédire d'éventuels évènements liés au décrochage scolaire au Cameroun.

#### **1.8.2. Intérêt psychosocial**

Pour ce qui est de l'intérêt psychosocial, cette étude a pour but de comprendre les facteurs psychosociaux liés au phénomène du décrochage scolaire au Cameroun afin de réduire ce phénomène et les conséquences y afférentes. Ces facteurs sont entre autre les facteurs internes et externes de la motivation et les facteurs liés à son estime propre (estime de soi) comme la frustration.

#### **1.8.3. Intérêt social**

Sur le plan social, la présente étude permettra de réduire de façon significative les conséquences sociales liées au phénomène du décrochage scolaire. Il s'agit notamment de l'insécurité, du sous-emploi et du phénomène des enfants de la rue. Car habituellement, bon nombre de décrocheurs se retrouvent désœuvrés qu'ils sont obligés de se rabattre dans le secteur de l'informel, où le revenu est cependant très minable. Dans d'autres circonstances,

plusieurs d'entre eux, poussés par l'instinct de survie, deviennent des enfants de la rue qui sont habituellement cause de nombreux cas d'agression et de d'insécurité dans nos rues.

### **Conclusion**

Dans ce premier chapitre d'exposition, il était question de présenter la problématique de l'étude. Celle-ci renvoie principalement au décrochage scolaire. La question du décrochage scolaire reste une réalité suffisamment préoccupante dans notre pays, c'est pourquoi il importe qu'on y consacre une attention consistante. Ceci est dû au regard du nombre de décrocheurs sans cesse croissant au fil des années d'une part, et, des conséquences engendrées par cet état de choses, d'autre part. En somme, il a été question de formuler le problème et d'énoncer les questions qui guideront cette recherche, ainsi que les objectifs, les hypothèses, les intérêts et la délimitation de l'étude.

## **CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET INSERTION THÉORIQUE**

### **Introduction**

Dans cette section de notre travail de recherche, il sera question dans un premier temps de procéder à la définition des concepts clés de cette étude. Par la suite, nous procéderons à la recension des écrits relatifs aux recherches qui ont précédés la présente investigation. Le chapitre s'achèvera avec la présentation des théories permettant de mieux cerner les contours de cette étude d'une part, et du tableau récapitulatif des hypothèses et des variables de l'étude, d'autre part.

### **2.1.Définition des concepts et émergence du phénomène**

Il est question dans cette articulation de définir les concepts clés de notre sujet. Il s'agira de s'arrêter sur la diversité qui ressort de la définition de ces concepts en s'appuyant sur une lecture sémantique et culturelle afin de mieux apprécier les différences existant au sein de divers pays et nous établirons la prévalence du phénomène en nous appuyant sur divers indicateurs au Cameroun et dans d'autres pays de l'OCDE. Puis nous prendrons en compte la question du processus qui caractérise la trajectoire scolaire et personnelle des élèves décrocheurs afin d'introduire la question d'élève à risque qui sera l'objet de la section suivante.

#### **2.1.1. Environnement psychosocial**

Le concept d'environnement psychosocial est constitué du substantif « environnement » et de l'adjectif qualificatif postposé « psychosocial. A cet effet, pour le saisir, nous devons le définir pas à pas.

Le terme environnement est un terme complexe et parfois ambigu. Selon Sillamy (1990, p.253) l'environnement peut être considéré comme « un système de forces s'exerçant sur l'individu et auxquels celui-ci régit de façon particulière, selon son intérêt et ses capacités ».

D'après Doron et Part (2004, p.263), l'«environnement désigne l'ensemble des conditions extérieures à un organisme, et de nature à l'influencer.» Le terme est assez généralement synonyme de milieu. Cependant ce dernier s'emploie aussi bien à propos des conditions internes. Pour les psychologues intégrationnistes, l'environnement désigne le milieu dans lequel vit l'organisme et avec lequel il interagit.



Pour ce qui est de l'adjectif « psychosocial », nous pouvons dire qu'il traite de la psychologie tout en tenant compte des faits, gestes et comportements des individus sociaux. Parlant de l'environnement comme champ d'interaction au centre duquel se noue l'action sociale ROCHER (1978, p. 37) cité par Lewin (1967). De ce fait, on peut définir avec Lewin (1967) que la psychologie est une discipline scientifique qui replace l'interaction des personnes dans son environnement total, social sans doute mais aussi biologique et physique. Etant donné que ces personnes sont des instances sociales qui interagissent avec les objets qui les entourent. Car ceux-ci font également partir de la situation globale de l'action sociale.

Selon les domaines de recherche et les approches théoriques, nous allons privilégier l'environnement psychosocial dans le cadre de notre étude. L'environnement psychosocial est le cadre de vie d'un individu ou d'une collectivité donnée, limité par un horizon circonstanciel et spécial. Tant ce qui entoure un individu et exerce sur lui, une certaine action ou influence est considéré comme son environnement psychosocial. Cet environnement comporte plusieurs aspects : physique, moral, culturel, relationnel...

Toutefois dans le cadre de notre recherche, l'environnement psychosocial n'aura pas une conception aussi large que celle de Rocher. Elle se limitera aux aspects sociaux du milieu. Nous tiendrons également compte le climat psychologique qui naît de l'interaction entre les éléments de cet environnement. Ainsi entendons-nous par environnement psychosocial les élèves décrocheurs de la ville de Yaoundé, l'ensemble des influences auxquelles ils sont exposés et qui entraînent chez eux le décrochage scolaire.

### **2.1.2. Décrochage scolaire**

Pour mieux cerner le sens du concept de décrochage scolaire, il importe que nous abordions séparément chaque terme et les termes connexes à ce concept.

#### **2.1.2.1. Décrocher : un terme « ambigu »**

Si l'on s'arrête au verbe « décrocher » lui-même et aux définitions que l'on peut relever dans les dictionnaires de la langue française, ou que l'on associe ce mot à des expressions symboliques du champ de l'éducation, on s'aperçoit immédiatement que le choix de ce terme est ambigu, et qu'il contient en lui-même sa propre contradiction.

Concrètement, il est possible à la fois de « décrocher son diplôme » et de « décrocher ses études ». Cette difficulté linguistique sépare d'emblée la population scolaire en deux groupes d'élèves. On retrouve d'un côté les élèves qui ont su, ou qui ont pu réaliser les efforts nécessaires pour décrocher leur diplôme, et ceux qui, en raison de diverses difficultés, ont

décroché du système et l'ont quitté prématurément. Or, toutes les situations de décrochage ne sont pas forcément actives. Elles peuvent également être subies. Les déterminants de la réussite ou de l'échec scolaire sont complexes et ne peuvent pas se réduire uniquement aux capacités académiques des élèves, ou à leur responsabilité dans l'arrêt prématuré de leur cursus scolaire. De plus, il est indéniable qu'un nombre conséquent de collégiens et de lycéens, au regard de leurs compétences scolaires intrinsèques, ce que l'on ne peut évidemment pas leur reprocher, n'ont pas eu besoin de produire un effort notable pour obtenir leur diplôme. Nous empruntons au monde de l'alpinisme une métaphore « utile » pour discuter de cette difficulté de donner un cadre au regard de la polysémie du mot. Il est assez facile d'admettre que pour l'ensemble des élèves la scolarité représente une succession de marches à gravir et que ces petites ascensions génèrent, même chez les « bons élèves », des états qui ne sont pas forcément si évident à gérer. Nous entendons par cette métaphore qu'il est acquis qu'un alpiniste qui mène à bien une expédition décroche une victoire grâce à sa réussite lors de son parcours qui l'a conduit au sommet, comme le ferait un élève qui a accompli son cursus scolaire jusqu'à l'obtention d'un diplôme. Certains parviennent aussi au bout de cet Everest à force de persévérance et accèdent au sommet, mais parfois à quel prix ? D'autres abandonnent, préférant renoncer, conscients de leur difficulté et du manque de soutien, nécessaire à la réalisation de leur ascension. Enfin, d'autres « décrocheront », lâcheront prise, à bout de force dans une voie synonyme de souffrance, usés par l'accumulation des difficultés.

L'objectif de ce chapitre est donc de rendre compte de cette variété, en faisant une revue de littérature des définitions, des mots et des concepts rattachés à la problématique du décrochage scolaire afin de clarifier l'objet de notre étude. Cependant, il ne semble pas nécessaire de définir l'ensemble de ces termes, mais plutôt d'essayer de rendre compte des situations englobées par le terme de décrochage scolaire tout en préservant la complexité du phénomène, car il ne peut pas se réduire à une dimension unique tant il recouvre de réalités différentes.

Le terme de décrochage scolaire s'entend donc dans une dimension qui va d'une conception restreinte à une conception beaucoup plus globale en fonction des objectifs à l'origine de l'étude du phénomène. Une définition de base que l'on retrouve dans plus ou moins l'ensemble des études sur le phénomène du décrochage scolaire renvoie aux différentes situations pouvant conduire un élève à mettre fin à un cursus en cours (Guigue, 1998). Dans ce cadre, le décrochage scolaire renvoie à l'arrêt des études avant que l'élève ne soit allé au terme de sa scolarité ou avant que celui-ci n'ait obtenu le diplôme pour lequel il s'était engagé.

Cependant, cette définition fait uniquement référence à des situations définitives pour lesquelles les élèves quittent l'école et se retrouvent, soit sans solution de scolarisation soit en situation de « perdus de vue ». Afin de préciser cette définition et ainsi permettre une meilleure opérationnalisation du phénomène en s'appuyant sur des critères « objectivables » permettant de repérer les décrocheurs et produire des indicateurs statistiques, les différents ministères de l'éducation des pays occidentaux proposent plusieurs définitions du décrochage scolaire auxquels sont associés des indicateurs statistiques dont il est difficile de savoir s'ils participent à la complexification du phénomène ou à sa simplification.

Nous pouvons d'ores et déjà, être d'accord avec l'idée qu'il n'existe donc a priori pas de « définition standard » du décrochage scolaire (Blaya, 2010), et que la polysémie du terme ainsi que la diversité du champ sémantique en rapport avec le décrochage scolaire tend malheureusement à en faire un mot « explique-tout », qui recouvre quasiment toutes les situations qui peuvent à court, moyen ou long terme éloigner un élève de l'école. On retrouve donc dans la littérature spécialisée connexe à ce phénomène diverses expressions, concepts ou notions qui renvoient en fonction des auteurs de près ou de loin à la question du décrochage scolaire.

Parmi ces concepts, on relève le plus souvent ceux : d'abandon scolaire (Commission européenne, 2011) ; de sorties précoces du système scolaire (Eurostat, 2011) ; de refus scolaire (Leclercq & Dupont, 2005 ; Brandibas, 2005) ; de déscolarisation (Glasman, 2004) ; de sortie sans qualification (Centre d'Études et de Recherche sur les Qualifications (CÉREQ); Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE) ; d'absentéisme (Morrow, 1986) ; de décrochage cognitif (Bonnéry, 2003) ; de démobilisation scolaire (Ballion, 1995) ; de désengagement scolaire (Archambault, 2006 ; Connel&Wellborn, 1991 cités par Blaya, 2010) ; de rupture scolaire (Millet &Thin, 2003) ou de « non-accrochage » (Asfa, 2013). Autant de concept auxquels il est nécessaire de rajouter trois sous-catégories que l'on retrouve dans la littérature spécialisée, soit le décrochage « de l'intérieur » (« in-school dropout »), et les « décrocheurs actifs » qui s'opposent au « décrocheurs passifs » (Afsa, 2013) et que nous définirons afin de les intégrer à notre définition du décrochage scolaire.

### **2.1.2.2.La déscolarisation**

Cette étude pluridisciplinaire à grande échelle s'est intéressée au processus de déscolarisation de manière globale laissant apparaître en premier lieu la complexité des phénomènes et la nécessité de clarifier les concepts. La définition de la déscolarisation est en

rapport avec la question de l'obligation scolaire, dans la mesure où elle correspond à la situation d'un jeune non scolarisé quelle que soit la raison qui l'éloigne de son établissement scolaire. La déscolarisation englobe donc encore plus largement à la fois les élèves ayant arrêté leurs études, mais aussi ceux qui pour diverses raisons sont scolarisés dans des conditions que l'on pourrait qualifier de non « conventionnelles » (gens du voyage, scolarisation à domicile suite à des difficultés scolaires : racket – phobie scolaire...) ou dans des dispositifs spécialisés. En cela, la déscolarisation ne se réduit pas à la question du décrochage scolaire Blaya (2010).

### **2.1.2.3.L'abandon scolaire**

L'expression d'abandon scolaire est fréquemment utilisée dans de nombreux documents traitant de la question du décrochage scolaire. La commission européenne (2011, p. 2) indique que « le terme d' « abandon scolaire » inclut toutes les formes d'abandon de l'enseignement et de la formation avant la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de niveaux équivalents dans l'enseignement et la formation professionnels ». Elle est en lien avec l'indicateur européen qui calcule les sorties précoces du système scolaire (Eurostat, 2011). Celui-ci renvoie à l'ensemble des « adultes de 18 à 24 ans avec une qualification inférieure à l'enseignement secondaire supérieur et qui ne sont pas dans un programme d'enseignement ou de formation durant une période de référence de quatre semaines qui précède le sondage ». Donc, pour les institutions européennes en charge de mesurer l'ampleur du phénomène, l'abandon scolaire renvoie à une situation qui revêt un caractère précoce. Il fait aussi explicitement référence à l'intentionnalité de l'arrêt de la scolarité. Pour autant, comme nous l'avons vu précédemment il n'est pas si simple de penser que le décrochage soit uniquement à considérer comme une « démarche active et unilatérale de la part des individus » (Blaya, 2010, p. 8), dans la mesure où une multitude de facteurs peuvent déterminer l'arrêt des études en dehors de la simple volonté consciente de l'élève. Pour cette raison, on peut analyser le décrochage scolaire soit comme une démarche volontaire de l'élève qui évoquera un ou plusieurs arguments rationnels en rapport avec son départ de l'école, mais aussi comme des situations subies liées autant à des facteurs scolaires qu'extrascolaires.

Le décrochage scolaire peut donc s'étudier d'un côté dans sa dimension active, quand les élèves ont effectivement quitté l'école soit parce qu'ils ont abandonné l'école en démissionnant ou ne la réintégrant pas après une longue période d'absence, soit parce qu'ils ont été exclus de leur établissement scolaire, ou dans sa dimension passive, quand les élèves ne s'impliquent pas dans leur scolarité bien qu'il soit régulièrement présent dans

l'établissement et que leur comportement n'attire pas particulièrement les enseignants (Afsa, 2013; Galand et al., 2011). Ces deux sous-catégories de décrocheurs renvoient à la distinction classique faite par beaucoup des premiers acteurs de la lutte contre le décrochage scolaire au Cameroun et qui ont dans un premier temps repris le vocabulaire anglo-saxon en parlant des décrocheurs à l'intérieur (« Drop-in ») et des décrocheurs à l'extérieur (« Drop-out »).

Le terme d'abandon scolaire est également fréquemment utilisé au Canada Francophone par les auteurs qui s'intéressent au phénomène du décrochage scolaire. Dans ce contexte, l'abandon scolaire renvoie plus généralement à un ensemble de situations qui conduit l'élève à quitter l'école prématurément avant la fin d'un cursus engagé. Le terme d'abandon scolaire se confond donc avec les définitions officielles du décrochage scolaire avec une nuance concernant l'abandon scolaire dans la mesure où celui-ci ne renvoie pas systématiquement à des arrêts définitifs.

#### **2.1.2.4. Le décrochage scolaire**

La définition du décrochage scolaire au Canada a évolué depuis les années quatre-vingt. À cette époque les auteurs envisagent le décrocheur comme « un élève qui met fin volontairement ou involontairement, temporairement ou définitivement à son programme d'étude et qui s'est clairement retiré de son programme scolaire avant l'obtention de son diplôme » (Epicum & Murray, 1975 ; Morrow, 1986 ; Roy, 1992).

#### **2.1.2.5. Le refus scolaire**

Le décrochage scolaire ne doit pas non plus être confondu avec le refus scolaire qui recouvre, selon les auteurs qui s'y sont intéressés une réalité plus large et plus complexe. Selon Leclercq et Dupont (2005), le concept de refus scolaire « englobe la problématique du décrochage scolaire » (p. 49). De son côté, Brandibas (2005) dans une revue de littérature sur la question, relève que le refus scolaire est très fortement lié à la question de l'absentéisme (Broadwin, 1932), ou à celle de la phobie scolaire (Johnson, Falstein, Szurek, & Svendsen, 1941) et que le critère qui permet d'identifier une situation de refus scolaire correspond à vingt-sept demi-journées d'absence non-justifiées sur une période de trois mois. Dans une telle situation, un élève peut être présent plusieurs fois dans la semaine et ne peut pas être considéré comme ayant été véritablement perdu de vue.

De cette définition découle trois indicateurs qui permettent de mesurer et d'opérationnaliser le recensement du nombre d'élèves qui se retrouvent en situation d'abandon

des études. On retrouve donc les « sortants sans diplôme », les « sortants sans qualification », et les « sorties précoces ».

Les deux premiers indicateurs s'intéressent aux jeunes sortants du système scolaire depuis plus d'un an quelle que soit leur âge, alors que le troisième fait référence à la définition d'Eurostat et porte sur des générations de jeunes quelle que soit la date de leur sortie du système scolaire. L'indicateur mesurant les sortants sans diplôme renvoie aux jeunes qui quittent le système éducatif sans avoir au moins obtenu un diplôme de second cycle général ou professionnel (le baccalauréat) qui lui permet de poursuivre des études supérieures ou de se présenter sur le marché du travail avec un diplôme conduisant à une qualification attestée. Un jeune est donc considéré comme sortant du système éducatif sans qualification s'il n'a pas atteint au moins la dernière année d'une formation qu'il soit soumis à l'obligation scolaire ou non.

Dans une perspective de recherche, la compréhension du phénomène du décrochage scolaire ne se limite pas à la considération de l'arrêt des études dans sa dimension situationnelle comme cela est le cas pour l'évaluation du phénomène (Bernard, 2011).

Le consensus qui existe sur le caractère processuel du décrochage scolaire a conduit à l'émergence de concepts laissant apparaître la dimension temporelle comme étant constitutive des trajectoires scolaires des élèves décrocheurs.

## **2.2 Revue de la littérature**

Selon Aktouf (1987, p. 15), la revue de la littérature se définit comme *l'état des connaissances sur un sujet*. Il est donc question pour nous dans cette articulation de faire une présentation des travaux de recherche et autres publications ayant déjà été faites sur notre sujet et donc nous nous servirons pour éclairer et orienter notre recherche. Ce chapitre propose une vision holistique des travaux ayant un lien avec notre phénomène d'étude. Celui-ci est organisé en deux grands axes : d'une part, il s'agit de faire mention des travaux des auteurs ayant influencés le champ de l'environnement psychosocial, et, de relever les travaux des auteurs sur le décrochage scolaire d'autre part, afin de les dépasser. Dans ce chapitre, il s'agit dans un premier temps, de relever les travaux des auteurs les indicateurs tels que : l'engagement social, l'engagement académique, la frustration estime de soi et la motivation managériale. Et dans un second temps, des travaux des auteurs sur le décrochage scolaire, plus précisément de l'abandon scolaire.

### **2.2.1. Travaux des auteurs sur l'environnement psychosocial**

Dans cette section de notre travail de recherche, il s'agit pour nous de relever quelques auteurs ayant travaillé sur ce domaine. Ceci dans le but de relever des éléments pouvant être croisés sur le phénomène de décrochage scolaire. L'environnement psychopédagogique est un concept complexe. Il n'existe pas de définition conventionnelle de ce concept. Selon Suzan Stock (2011), il y a 45 ans de nombreux chercheurs intervenant dans divers domaines ont constaté les disparités qu'il y avait à concevoir la notion d'environnement psychosocial. A cet effet, selon ces auteurs, il y avait un intérêt à décortiquer les exigences du travail psychologique et interactionnel pouvant influencer l'état psychologique de la personne. Etant donné que l'individu est n'est pas seulement fait d'entité physique, mais également d'entité émotionnelle voire psychologique pouvant impacter de façon négative sur le décrochage scolaire des jeunes. La perception de ce concept dépend de qui la conçoit, du contexte et de la discipline d'intervention.

D'après Suzan Stock (op.cit.), le concept d'environnement psychosocial est caractérisé par de multiples indicateurs, notamment :

- Les exigences au travail (quantité de travail, pression temporelle, difficulté de concentration et vie personnelle) ;
- Les exigences émotionnelles (épuisement émotionnel)
- L'autonomie et la marge manœuvre (soutien travail, soutien social, reconnaissance violence) ;
- Le conflit de valeur ;
- L'insécurité d'emploi.

### **2.1.2. Travaux de quelques auteurs sur le concept d'engagement social**

Le terme engagement vient du verbe engager qui est le synonyme d'impliquer ou participer. Le terme engagement est lié à une décision volontaire de participer à un projet personnel ou collectif ou autre, s'inscrivant dans le temps.

L'engagement peut être à la fois perçu comme une implication ou participation partielle ou totale. [www.walonie-bruxelles-enseignement.be](http://www.walonie-bruxelles-enseignement.be)

En effet, nous pouvons définir le concept d'engagement social comme étant un ensemble d'action, de comportements, d'attitudes susceptibles de contribuer au mieux-être d'autres individus de la collectivité dans son ensemble. Ce concept laisse voir les notions de

sentiment d'appartenance à une famille, à une classe. L'engagement social peut être perçu comme un service d'intérêt collectif ou d'intérêt général (op.cit.).

Selon Gagnon, E. (1995), le concept d'engagement social est un concept constitué de deux autres concepts fondamentaux, qui sont la motivation et l'autonomie. Pour lui, l'engagement social est processus au cours duquel l'individu à la possibilité de sortir de chez lui, de rencontrer les gens, de nouer des liens, d'accomplir une tâche valorisante et satisfaisante en vue d'obtenir une reconnaissance. L'engagement social est également le fait de rendre ce que l'on a reçu (don et contre-don) en apportant de l'aide à ceux qui sont dans le besoin et de conserver une autonomie dans la tâche. Pour cet auteur (op.cit.), l'engagement social procure de l'autonomie. Toutefois, il faudrait retenir que, avant de procurer de l'autonomie, il faudrait au préalable avoir acquis une certaine autonomie avant de s'engager particulièrement. On s'engage d'abord pour satisfaire ses propres besoins. L'engagement est un don et un contre don. Autrement dit, on donne en retour ce qu'on a reçu par le passé (don). Le contre-don s'obtient généralement par une reconnaissance ou de satisfaction personnelle. La formation reçue peut être un critère d'échange (op.cit.).

Selon Becker (1964) cité par Duchesne, C., Savoie Lorraine et St-Germain (2005), l'engagement social est un mécanisme d'adaptation situationnelle. Pour lui, lorsque l'individu est confronté à une variété de situations sociale, il prend conscience des comportements requis pour chacune des situations et apprend à adopter avec succès.

Duchesne, C., Savoie Lorraine et St-Germain (2005), l'engagement social est le type de relation qu'un individu entretient avec une organisation ou avec une profession. Selon ces auteurs, l'engagement social implique de considérer les conditions de travail, les relations qu'un individu entretient avec son entourage (collègues de service, relation avec la direction de l'école ainsi que l'accès aux ressources organisationnelles).

### **2.1.3. Travaux de quelques auteurs sur le concept d'engagement académique**

Le concept d'engagement académique ou scolaire regorge une variété de définitions ainsi qu'un nombre important de dimensions.

Sselon Appleton *et al.* (2006) il existe quatre types d'engagement mesurés distinctement permettant d'établir un portrait global de l'élève : ces types d'engagement sont : l'engagement scolaire ou académique caractérisé par le temps dédié aux tâches académiques, achèvement des devoirs ; l'engagement cognitif (autorégulation, importance accumulée à l'école, autonomie, stratégies d'apprentissage) ; l'engagement comportemental (présence et



participation volontaires en classe, activités parascolaires) ; et l'engagement psychologique ( sentiment d'appartenance, qualité des relations avec les pairs, les collègues).

Pour Willis (1993) l'engagement scolaire est un phénomène bidimensionnel. Autrement dit, l'engagement scolaire ou académique est lié au volet apprentissages d'une part et, aux aspects psychosociaux de la vie en contexte scolaire d'autre part.

Case (2008) considère l'engagement scolaire ou académique comme le fait de se sentir en connexion, d'avoir un sentiment d'appartenance (plutôt que d'isolement) à l'égard d'un milieu scolaire ou académique. Willms(2003), GlandevilleWildhagen (2007) quant à eux notent le caractère observable de l'engagement académique. Ces auteurs (ibid.) pensent que l'engagement scolaire ou académique correspond au fait l'élève participe aux différentes tâches et activités rattachées à la vie scolaire. Toutefois, ils n'oublient pas de mentionner le volet psychologique de l'élève. Pour eux, l'élève doit se sentir dans un cadre sécurisé par la qualité de ses relations et le soutien perçu.

#### **2.1.4. Travaux de quelques auteurs sur le concept de frustration-estime de soi**

D'ores et déjà, il nous paraît nécessaire de définir la notion de frustration pour mieux cerner son impact sur le décrochage scolaire des jeunes au Cameroun. La frustration est selon le dictionnaire de français petit robert, perçue comme une condition de disgrâce humiliante ou de déshonneur. C'est-à-dire, lorsque, nous ressentons parfois un sentiment de blocage dans nos vies ou du moins fournissons tant d'efforts pour ne rien avoir en retour comme récompense, l'émotion que nous ressentons en ce moment est le sentiment de frustration.

L'estime de soi est considérée par Guédeney, N. (2011) comme un sentiment de possession de bonnes relation et de sentiment d'efficacité personnelle. L'estime de soi considéré comme sentiment de possession de bonnes relations est lié soi émotionnel. C'est-à-dire, ici qu'il s'agit de décrire la valeur qu'un individu se donne, à quel degré elle se voit, elle-même, comme précieuse, ayant de la valeur comme quelqu'un qui vaut la peine et qui mérite des efforts comme une personne significative. L'estime de soi comme un sentiment d'efficacité personnelle se réfère à la capacité à faire face, à surmonter des situations de la vie. Elle se réfère également à celui des compétences (scolaires, sociales, sportives, artistiques, etc.). La confiance en soi est une dimension de l'estime de soi. Il s'agit du niveau de croyance en ce que l'on peut faire soi-même.

### 2.1.5. Travaux des auteurs sur la motivation managériale

Avant de parler de la motivation dans son sens le plus profond, il paraît impérieux pour nous de la définir afin de cerner sa quintessence. La motivation est selon Baud (1972, p. 19-21) un processus qui reste éveillé et agissant. Elle est un processus qui intervient de quatre façons, à savoir : celle-ci qui dynamise et maintient l'activité persistante en direction d'un but définit ; elle favorise et facilite l'adaptation dans un sens ou dans un autre ; la motivation ici apparaît ensuite comme cadre d'orientation, de canal et d'unification de la conduite ; elle embellit les perceptions et infléchit l'activité intellectuelle dans un sens qui lui est préférable.

Selon Sébastien Thomas (2012) La motivation est un élément fondamental du management de l'entreprise voire du management de l'éducation. Selon Sébastien Thomas (2012) la motivation est un acte de communication managériale. Pour lui la motivation qu'elle soit verbale ou non, passe par les actes du manager. Ce qui voudrait dire que la maîtrise d'une communication motivationnelle et l'adaptation de son management à la personnalité et aux attentes de ses collaborateurs sont des facteurs qui interviennent dans le processus de création d'une motivation durable. Celui-ci base la motivation des collaborateurs sur un principe tridimensionnel, notamment : le sentiment de la réalisation ou l'accomplissement de soi, l'équité et la camaraderie. En effet, Sébastien Thomas (2012) pense que l'accomplissement de soi est le fait pour un individu de réaliser un travail dans le but d'acquérir de nouvelles compétences et de réaliser des défis. L'accomplissement de soi est un facteur interne de la motivation de l'individu car il prend en compte les besoins propres de l'individu. De plus, pour ce qui est de l'équité, le fait de bien traiter ses collaborateurs et ce de façon équitable sur les aspects importants de ses conditions de travail comme la rémunération, l'écoute qui conduisent à l'évolution. Concernant la camaraderie, il s'agit ici, pour un manager de développer des relations satisfaisantes avec son entourage professionnelle (Sirota, D. *et al*, 2005) cité par (Sébastien Thomas, 2012). Donc la motivation demande la prise en considération des ressorts des attentes de ses collaborateurs.

Pour Granger (2020), parler de motivation revient à tenir compte des facteurs qui permettent la mise en œuvre efficace de celle-ci. Ces facteurs de la motivation ont pour but d'utiliser les outils pertinents afin de mettre en œuvre une motivation efficace et durable.

En effet, pour Granger (op.cit.), ce qu'un collaborateur donne à l'entreprise ou à l'organisation à laquelle il appartient et, ce qu'il obtient de la part de cette de son employeur (entreprise, organisation, établissement scolaire, etc.), est tributaire de son évolution au sein de la structure et de son appartenance sociale à l'organisation. Il est vrai que certains auteurs

considèrent la rémunération comme le premier facteur motivant, toutefois, d'autres collaborateurs pensent qu'il existe bien de facteurs plus importants que celui de la rémunération au travail. Cet auteur centre son dévolu sur les facteurs de la motivation qui sont différents de la rémunération. Ces facteurs ne sont autres que : la reconnaissance, le bien-être au travail, intérêt du poste ou de la mission, évolution de la carrière et opportunités professionnelles, stimulation, maîtrise du travail et l'autonomie.

En effet, la reconnaissance est pour Granger (op.cit.), le fait, que la structure ou l'employeur reconnaisse l'effort abattu par ses employés. Celui-ci peut être aussi bien financier que par d'autres moyens. De fait, l'une des façons pour un manager pour un manager de reconnaître l'effort fourni par l'un de ses collaborateurs, est celui de le féliciter personnellement. L'idéal étant de le faire à la fin d'un entretien avec ce dernier, soit, mentionner sa réussite lors d'une réunion de service ou d'une assemblée générale. Une autre façon d'exprimer sa gratitude peut se faire à travers une récompense. Donc la récompense de la réussite, de l'implication au travail est un stimulateur de la motivation.

De plus, en ce qui concerne le bien-être au travail, l'employeur ou le manager devrait réunir les conditions les conditions nécessaires afin que les hommes et les femmes ou du moins les employés se sentent heureux dans leur travail avec un fort sentiment d'appartenance. Autrement dit, la création d'un environnement de travail agréable et favorable (ambiance au sein de l'équipe, proximité du manager, stimulation de l'écoute) permet aux employés ou aux apprenants de sentir à l'aise quant à l'accomplissement de leur tâche ou de leur apprentissage. Concernant l'intérêt du poste ou de la mission, celui-ci dépend de la faveur que le manager accorde à l'épanouissement et à l'accomplissement personnel. Autrement dit, l'intérêt qu'un employé porte pour un poste ou une mission dépend des missions qui lui sont assignés. Pour ce qui est de l'évolution de carrière et opportunités professionnelles, le manager, tient compte des efforts personnels fournis et donne la possibilité aux meilleurs de gravir les échelons. A ce niveau, le manager devrait être attentif au potentiel de développement qu'il offre à ses collaborateurs. Ses collaborateurs (employeurs, apprenants par exemple) ne doivent en aucun cas ressentir qu'ils sont au bout de ce leur capacité. Le manager devrait agir ici comme un guide accompagnateur. A cet effet, sortir ses employés de la routine en les impliquant dans des projets, des challenges, etc., devient l'une de ses tâches favorites. Sur le plan scolaire par exemple, ouvrir les horizons de ses élèves en traitant avec eux des situations problèmes qui relèvent de l'actualité permet de stimuler les découvertes chez ses apprenants et de favoriser l'apprentissage. C'est ce qu'on appelle stimulation. La stimulation, lorsqu'elle est accomplie avec efficacité, devient source

de grande motivation (maîtrise du travail). Ici, le manager devrait être clair quant au choix, aux attentes et quant aux objectifs qu'il assigne à ses collaborateurs. De ce fait, les managers ont tous la possibilité de prendre des décisions concernant l'application de leur mission. Les responsabilités qui leur sont attribuées leur permettent d'être plus performants quant aux conséquences de leurs choix. Dans une certaine mesure, le manager devrait mettre en place à ce niveau, un système de management promouvant la confiance. C'est-à-dire que son système de leadership devrait reposer sur la confiance. Ce qui permet d'opter pour un style de management participatif.

### **2.1.6. Travaux des auteurs sur le décrochage scolaire**

#### **2.1.3. Les travaux de Blaya(2010) et Glasman (2000) sur l'intériorisation du stigmate de déviance à l'école**

Blaya (2010) cite les travaux sur les sous-cultures, l'étiquetage et la délinquance de Becker (1985) pour expliquer comment les décrocheurs scolaires arrivent à intérioriser le stigmate de la déviance. La construction et l'intériorisation de leur identité délinquante et de leurs comportements déviants reposeraient sur leur réaction oppositionnelle au modèle que les institutions et la société tentent de leur imposer, mais qui leur semble impossible à atteindre.

L'adoption de comportements délinquants chez le jeune en décrochage ou déscolarisé pourrait-elle être un moyen de revaloriser à ses propres yeux et à [ceux] de ses pairs, moyen de se libérer des tensions causées par la stigmatisation et la disqualification subies au niveau scolaire ? Il s'agirait donc d'un mode de résistance au stigmate, à l'exclusion dans laquelle se trouvent les jeunes en grande difficulté scolaire. (Blaya, 2010, p.61)

Ces jeunes en difficulté scolaire ont, pour beaucoup, déjà entretenu des rêves, mais n'ont pas su trouver le moyen de transformer leurs désirs en réalité. L'école devient alors pour eux un lieu d'échec et qui les place face à la réalité ; ils ne sont pas parvenus à accéder à l'ordre social qui leur était destiné (Glasman, 2000). L'institution scolaire, par son organisation et son discours, leur laissait entendre qu'elle leur fournissait les outils nécessaires à une ascension sociale. Les élèves quittant l'école avant l'obtention d'un diplôme deviennent alors les responsables de la non-concrétisation de leur projet. Ces jeunes se trouvent meurtris et ne peuvent, souvent, trouver une source d'apaisement que par une prise de distance avec l'institution qui leur a fait comprendre qu'ils ont mal agi ou par l'intériorisation du stigmate (Glasman, 2000).

#### **2.1.4. Les travaux sur le risque de décrochage estimé de Janosz, Archambault, Lacroix et Levesque, 2007**

On retrouve dans les échanges avec les professionnels de l'éducation nationale et dans les travaux mis en œuvre dans la lutte contre le décrochage des réflexions relatives à l'idée d'un risque de décrochage estimé. Cette idée de risque de décrochage estimé renverrait à une capacité « intuitive » des professionnels de rendre compte, de par leur expérience, du risque pour un individu de manifester un comportement en particulier.

Dans la pratique, cette idée renvoie très spécifiquement à des pratiques évaluatives qui cherchent à s'appuyer sur l'expérience des enseignants quant au devenir éventuel des élèves. Les professionnels s'appuieraient donc sur un ensemble de facteurs restreints renvoyant en majorité au profil type des décrocheurs dans ce qu'il représente de plus stéréotypé. Les critères retenus en général dans le cadre scolaire pour ce type d'évaluation étant le plus souvent en lien avec les difficultés scolaires, familiales et sociales qui renvoie à des difficultés de comportement ou à des comportements déviants par rapport à la norme scolaire (absentéisme, mauvais résultats scolaires ou problèmes disciplinaires). Une telle évaluation n'est pas dénuée d'intérêt mais ne permet pas d'identifier précisément les élèves à risque de décrochage. Elle se limite le plus souvent à l'identification des élèves visibles et dérangeant, comme les élèves perturbateurs, au détriment des élèves discrets (Janosz, Archambault, Lacroix, & Lévesque, 2007).

À ce sujet, une étude de Fortin (2012) montre les limites de cette évaluation estimée du risque de décrochage. Il s'appuie pour cela sur une étude menée au secondaire dans le contexte scolaire québécois. Dans cette étude, Fortin a montré que les réponses des professionnels à la question « croyez-vous que cet élève bénéficierait d'un suivi particulier ? » étaient en adéquation avec le risque calculé à l'aide de l'outil de dépistage dans seulement un cas sur trois. Il avance en particulier l'impossibilité d'avoir accès aux éléments familiaux qui possèdent un poids important dans le processus de décrochage pour expliquer ce décalage, comme le montrent par exemple Sandefur, McLanahan et Wojtkiewicz (1992). Or, à la différence du secteur primaire où les enseignants passent plusieurs heures par jour en présence des enfants et bénéficie d'une immersion plus importante favorisant l'observation, les enseignants où les professionnels des établissements du secondaire n'ont affaire aux élèves que sur un temps limité à la durée d'un cours.

### **2.1.5. Les travaux de Pelletier, Fortier, Vallerand et Brière (2001) sur le risque de décrochage déclaré**

La question de la révélation déclarative du risque de décrochage s'appuie sur des outils de type auto-questionnaire construits sur la base d'une question simple ou d'un ensemble de questions ciblées permettant de rendre compte du risque d'abandon des élèves interrogés. Ces indicateurs mettent en avant la conscience des élèves sur le risque auquel ils pourraient être confrontés à l'avenir concernant la suite de leurs études.

Dans une étude ayant pour objectif d'évaluer le rôle de la compétence académique et de la motivation autodéterminée dans le processus de décrochage scolaire, Blanchard, Pelletier, Otis et Sharp, (2004) s'appuie sur une évaluation déclarative du risque de décrochage scolaire. Leur étude s'est appuyée sur un outil constitué d'une question évaluant l'intention d'abandonner l'école sur une échelle de type Likert en 5 points adaptée d'une échelle développée dans un travail précédent (Pelletier, Fortier, Vallerand, & Brière, 2001). L'échelle se présente de la manière suivante : « T'arrive-t-il de penser à arrêter d'aller à l'école ? ». Les réponses s'échelonnent sur l'échelle de 1 : Non, jamais à 5 : Oui, souvent. Les résultats de l'étude montrent que parmi les étudiants interrogés 65,8 % des étudiants n'ont jamais pensé à arrêter l'école, 23,9 % n'y pense que très rarement, 7,3 % y pense quelque fois, 1,3 % régulièrement et que 1,2 % des étudiants y pensent souvent.

La question de ce type d'échelle revient à savoir à partir de quel niveau de réponse il est acceptable de penser qu'un élève puisse être considéré comme étant à risque de décrocher. Les études récentes, notamment qualitatives et les expériences menées auprès des élèves décrocheurs montrent que, pour une bonne partie d'entre eux, la question ne se posait pas en ces termes, et que le risque déclaré semblait plus relever du « ras-le-bol » de l'école fréquent chez un grand nombre de collégiens et de lycéens.

Une illustration de cette difficulté est clairement mise en évidence par Chouinard et al. (2007) qui relèvent que les élèves des milieux plus favorisés sur le plan économique critiquent plus volontiers l'école et trouvent également plus de bénéfices au décrochage scolaire par rapport aux élèves vivant dans des milieux moins favorisés. Cette différence s'expliquerait notamment par le fait que ces élèves savent qu'ils bénéficient de plus de moyens favorisant leur réussite scolaire et que le fait d'envisager des bénéfices au décrochage scolaire ne les engagerait pas véritablement.

En cela, les limites de cette évaluation déclarative se heurteraient aux mêmes limites que celles que l'on peut retrouver dans certaines études sur les comportements délinquants ou

déviant qui seraient valorisés en particulier par les garçons dans le but de s'affirmer et de véhiculer une image forte d'eux-mêmes (Roché, 2001).

#### **2.1.6. Les travaux sur la personnalité et troubles du comportement de Limerson (2000) Bachman, Green et Wirtanen (1971)**

La question des facteurs personnels en rapport avec des difficultés de comportement renvoie à un ensemble de troubles du comportement qui peuvent être soit internalisés, soit externalisés. Il est donc à la fois question des aspects de personnalité et des traits de caractère que l'on peut retrouver plus fréquemment associés aux élèves à risque de décrochage scolaire, et à des difficultés plus profondes renvoyant à de réelles troubles psychopathologiques.

Comme en ce qui concerne les facteurs scolaires et les facteurs familiaux, nous renvoyons le lecteur à notre tableau de synthèse pour un aperçu rapide des différents facteurs personnels rapportés dans les recherches sur le décrochage scolaire. Nous proposons cependant de nous attacher à évoquer certains de ces différents facteurs plus précisément, tout en sachant que nous porterons plus spécifiquement attention aux variables retenues dans le cadre de notre étude qui sont la dépression, la motivation scolaire et l'estime de soi des élèves.

Pour autant, cela ne nous empêche pas de relever dans notre revue de littérature un certain nombre de recherches ayant mis en évidence le poids de ces facteurs personnels dans le processus de décrochage. En premier lieu, il convient de noter que l'impact de ces facteurs de risque est différent en fonction des élèves et en particulier en termes de différence des sexes. Plus précisément, Les comportements externalisés (agressivité physique et / ou verbale, comportements perturbateurs, bagarres ou vandalisme) sont des éléments révélateurs plus importants en ce qui concerne les garçons, alors que les filles qui présentent un risque élevé de décrochage présentent plus de troubles internalisés (troubles anxieux, dépression par exemple) (Marcotte, Fortin, Potvin, & Papillon, 2002).

Concernant l'influence des troubles du comportement sur le processus d'abandon des études, nous pouvons citer les travaux de Limerson, Egeland, Sroufe et Carlson (2000) qui ont mis en évidence le rôle des troubles du comportement en tant que facteurs de risque les plus associés au décrochage scolaire.

Au niveau des traits de caractère, Bachman, Green, et Wirtanen (1971) avait déjà perçu à l'époque l'impact supposé des facteurs d'ordre psychologique dans l'entrée dans un processus de décrochage chez des élèves présentant plus de fragilité. En particulier, il relève dans leur étude que les élèves décrocheurs présentaient une plus grande propension à la

somatisation, des affects négatifs, des attitudes peu ambitieuses et le sentiment que leur destin était déterminé par des facteurs extérieurs sur lesquels ils avaient peu de contrôle. Ils semblent également être plus sensibles sur le plan émotif (Lévesque et West, 1986). Les élèves à risque semblent également vivre plus de désarroi et d'isolement social, et semblent présenter plus de sentiment de tristesse, et de sentiment de dévalorisation (Fortin et al., 2004). Enfin, les jeunes à risque de décrochage scolaire sont plus susceptibles que les élèves non à risque de présenter des difficultés d'apprentissage (Battin-Pearson et al., 2000) ou bien de développer des difficultés sur le plan des habiletés sociales (Jimerson et al., 2000).

**Tableau 2** : Synthèse des facteurs de risque personnels du décrochage scolaire Facteurs de risque personnels

- 
- Faible estime de soi
  - Stratégie d'adaptation (coping) infructueuse
  - Manque de motivation scolaire et faible engagement scolaire
  - Vision négative de l'école
  - Dépression
  - Troubles du comportement externalisés (délinquance, agressivité)
  - Troubles du comportement internalisés (anxiété, repli sur soi, plaintes somatiques...).
  - Difficultés d'adaptation et difficulté dans la relation avec les pairs et les adultes
  - Faible engagement dans la scolarité
- 

#### **2.1.7. Les travaux de Beck, L et Muai, J. A (1980) sur l'estime de soi et le décrochage scolaire**

De nombreux auteurs ont mis en évidence le lien entre l'estime de soi et le décrochage scolaire. Des recherches antérieures ont montré que les décrocheurs scolaires présenteraient des difficultés d'adaptation sociale induites en partie par une estime de soi basse, contrairement aux élèves diplômés (Beck & Muia, 1980 ; Cervantes, 1966 ; Schreiber, 1964). Pour Leclercq, Lambillote et Dupont (1997) certains élèves décrocheurs s'attribueraient personnellement les raisons de leurs échecs, ce qui les conduirait à vivre une baisse de leur estime de soi.



Cette différence entre les élèves décrocheurs ou à risque de décrochage scolaire et les élèves persévérants est mise en avant dans les recherches qui se sont intéressées aux facteurs personnels et psychologiques jouant un rôle dans la décision de décrocher. Par exemple, les élèves décrocheurs manifestent, en plus d'une plus faible estime d'eux-mêmes associée à des affects négatifs, une plus grande tendance à la somatisation (Ekstrom, Goertz, Pollack, & Rock, 1986 ; Horwich, 1980). De leur côté, Dupont et Ossandon (1987) ont mis en lien le manque d'estime de soi et le sentiment généralisé d'isolement. Pour eux, l'association de ces deux dimensions déterminerait l'inconfort ressenti par les étudiants pendant leurs études et constitueraient un déterminant personnel important de l'abandon des études.

Dans d'autres recherches, l'estime de soi est liée à l'évolution des affects dépressifs qui prennent en compte l'évaluation de soi négative des élèves à risque de décrochage scolaire (Fortin, Marcotte, Royer, & Potvin, 2000 ; Fortin et al., 2004 ; Marcotte, Fortin, Royer, Potvin, & Leclerc, 2001). De la même manière, Hardy (1994) insiste sur le fait que, selon lui, la baisse de l'estime de soi ou, le manque d'estime de soi, à la fois sur le plan de l'évaluation de soi globale mais aussi sur le plan de l'évaluation de la compétence scolaire influence grandement la décision d'abandonner précocement l'école chez les élèves qui présentent un risque élevé de décrochage scolaire.

Ce constat est partagé par Millet et Thin (2003). En s'intéressant aux relations entre les élèves, ils ont montré que l'impact de la dévalorisation de soi sur le plan scolaire conduirait les élèves décrocheurs à se tourner vers les pairs moins enclins à jouer « le jeu scolaire » ce qui renforcerait le risque de décrochage. Cette perte d'estime de soi s'inscrirait donc pleinement dans le processus de décrochage scolaire vécu par les élèves à risque et pour lesquels les auteurs relèvent une forme d'érosion continue de la valeur qu'ils s'accordent sur le plan de leur compétence au cours de la scolarité (Bloch & Gerde, 2009 ; Bernard, 2011 ; Janosz, 2000 ; Janosz & Leblanc, 1997).

À l'inverse de ces résultats, McCaul, Donaldson, Coladarci, Davis (1992) ne montrent pas, dans leur étude, de différences significatives entre les scores d'estime de soi des adolescents diplômés par rapport aux adolescents ayant abandonné leurs études. Grisay (1997) avance également que l'école a très peu d'effet sur le développement socio-affectif, en particulier sur le plan de l'image de soi scolaire, de la motivation ou du sentiment de maîtrise qui ne contribueraient que de façon marginale aux difficultés présentées par les élèves. Enfin, Bachmann, Green et Wirtannen (1971) mettent en avant que les décrocheurs scolaires, qui se différencient des étudiants diplômés sur le plan de l'estime de soi pendant la scolarité, retrouvent assez rapidement une meilleure évaluation de soi après avoir décroché, faisant du

décrochage scolaire un « mécanisme de maintenance de l'estime de soi » comme le postule Pain (2010, p. 7).

### **2.3. Les théories explicatives de l'étude**

Dans cette section du travail, il sera question des théories permettant de mieux cerner l'objet de ce travail et leur pertinence pour cette étude. Il s'agira notamment des théories de la psychologie comportementaliste à travers les modèles de Finn (1989) et de Rumberger et Larson (1978) ; d'une part et de la théorie des deux facteurs de la motivation de Herzberg (1959) d'autre part.

#### **2.3.1. Les théories comportementalistes**

Il est rarement fait état des théories qui se sont penchées sur une explication de l'apparition du phénomène du décrochage scolaire. Ces travaux existent et permettent de réfléchir au sens de certaines orientations au niveau des politiques éducatives dont les axes s'appuient fréquemment sur les représentations du décrochage que ces théories véhiculent. Loin d'en rendre compte de manière exhaustive, ces théories s'appuient principalement sur des travaux en sciences de l'éducation et dans d'autres champs disciplinaires comme la sociologie, la psychologie mais aussi les sciences économiques. Elles s'articulent autour des facteurs de risque connus du décrochage scolaire mais prêtent en fonction des travaux une attention plus forte à certains facteurs en particulier à un ou plusieurs de ces facteurs.

##### **2.3.1.1 Le Modèle de Finn (1989)**

###### **➤ Généralités**

Finn (1989) de son côté, propose deux modèles explicatifs du décrochage scolaire en s'appuyant sur la théorie du contrôle social. Le premier modèle qu'il développe et qui porte le nom de modèle « participation-identification » repose sur l'idée selon laquelle l'adaptation scolaire normative des élèves s'appuie sur l'attachement, l'engagement, l'implication et les croyances envers l'école. Il postule ainsi que tant que l'élève donne du sens à l'école, il sera en mesure de maintenir un niveau de motivation suffisant lui permettant de réussir sur la plan académique en développant un sentiment d'identification, d'appartenance et de valorisation envers l'école. À l'inverse, un élève qui ne participerait pas aux activités scolaires serait plus susceptible de se désengager de l'école au fil de sa scolarité. D'un autre côté, le deuxième modèle de Finn postule que le décrochage scolaire trouverait son fondement dans les difficultés scolaires et sur des problèmes de comportement à l'école. Ce modèle baptisé «

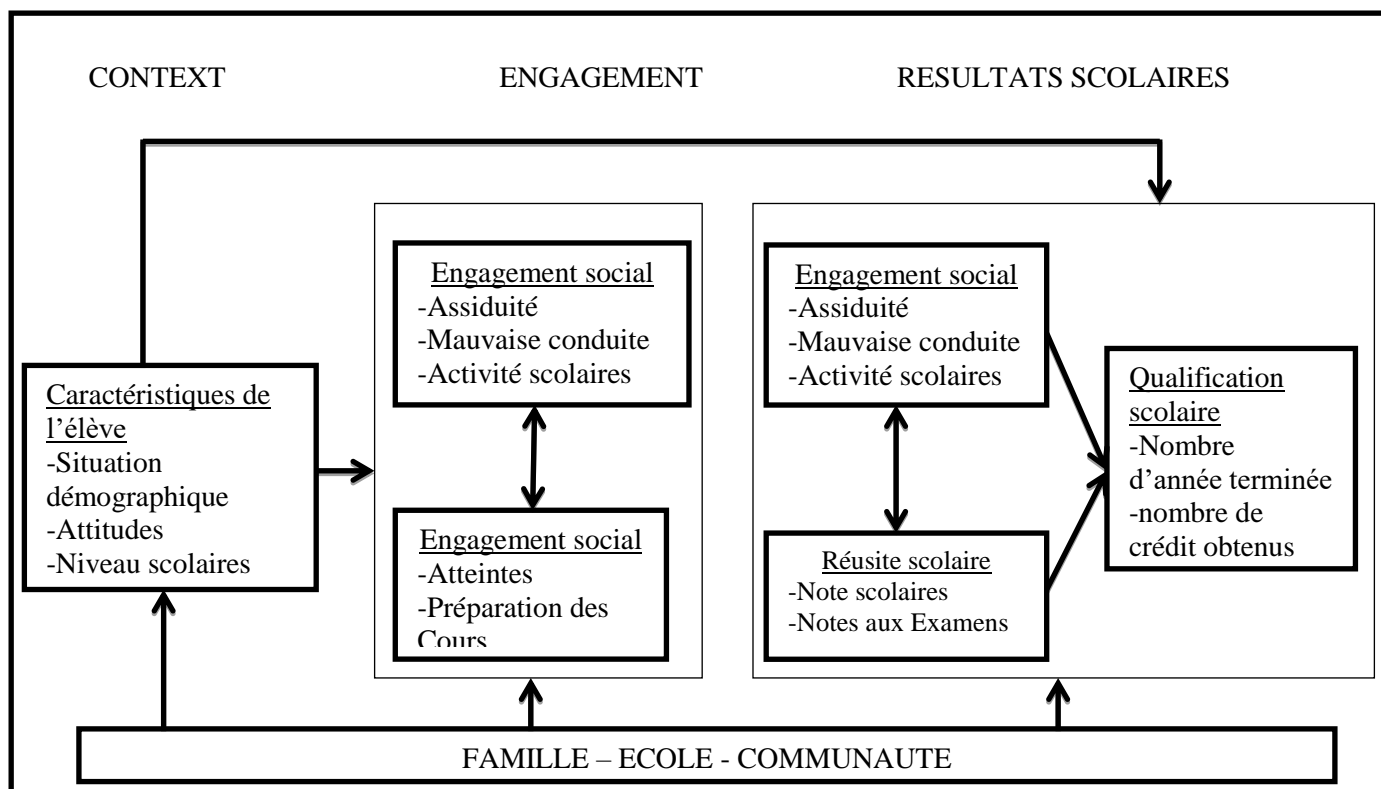
frustration-estime de soi », impliquerait des résultats scolaires négatifs dans le développement d'une estime de soi négative influençant l'apparition de troubles du comportement. Dans ce modèle, les comportements déviants soutiendraient la baisse d'estime de soi des élèves associés à l'échec scolaire.

### **2.3.1.2. Le Modèle de Rumberger et Larson (1998)**

#### **➤ Généralités**

Enfin, pour citer le modèle le plus récent qui s'est intéressé à la trajectoire des élèves décrocheurs, nous évoquerons la théorie de Rumberger et Larson (1998) qui élargit la question des facteurs influençant le décrochage scolaire aux interactions entre les caractéristiques de l'élève, de sa famille, de l'école, de l'école et de son environnement social. L'ensemble de ces caractéristiques déterminerait la façon dont les élèves s'engageraient dans leur scolarité, et l'influence qu'elles auraient dans la fragilisation des individus qui subiraient une instabilité préjudiciable pour le bon déroulement de leur scolarité.

Dans leur modèle, une des variables principales concerne l'engagement envers les études qui se distinguent sur deux plans, social et académique qui contribuent à l'adaptation scolaire. Dans ce modèle, l'engagement social est défini par des comportements en rapport avec la présence en classe, le respect des règles scolaires, et la participation active dans les activités scolaires. D'un autre côté, l'engagement académique comprend les attitudes des élèves envers l'école et les efforts que les élèves sont prêts à fournir pour réussir. Pour les auteurs, ces deux dimensions de l'engagement scolaire sont essentielles pour comprendre le processus qui sous-tend l'augmentation du risque de décrochage et les abandons qui lui sont liés.



**Figure 1 :Le modèle de Rumberger et Larson (1998)**

définir des types de décrocheurs a largement été étudiée notamment en rapport avec une forme de connaissance clinique de la question par les acteurs de l'éducation et des acteurs associatifs prenant en charge les décrocheurs potentiellement raccrocheurs. Un ouvrage particulièrement illustratif et informatif en rapport avec cette variété des profils a été proposé par Longhi et Guibert (2003). On remarque dans cet ouvrage qui décrit l'expérience en tant que proviseur de l'auteur qu'il existe une véritable kyrielle de situations, profils ou parcours scolaires pouvant rendre compte d'une situation de décrochage scolaire.

➤ **Pertinence des modèles théoriques de Finn et de Rumberger pour notre étude**

Appliquées à cette étude, les modèles théoriques de Finn et de Rumberger permettent aux responsables éducatifs d'aborder le décrochage scolaire sous un angle différent. Ces modèles permettent de reconsidérer l'impact que peut avoir l'environnement scolaire sur le devenir de l'élève. Car l'environnement psychosocial de l'élève est considéré comme étant le milieu social où évolue l'élève. A travers les modèles de Finn et Rumberger, il importe donc que ce milieu soit suffisamment assaini et organisé de telle sorte à réduire de façon significative les risques de décrochage scolaire. Cette reconsidération permettra d'insérer dans un milieu scolaire des éléments extra scolaires par exemple permettant de susciter plus

d'engouement de la part des apprenants, pouvant les amener tout d'abord à s'identifier, à s'attacher à leur milieu d'étude et par conséquent de s'y engager pleinement.

Dans un autre angle, ces modèles dans cette étude permettent à l'équipe managériale d'identifier et de mieux gérer les comportements pouvant pousser au décrochage scolaire. D'autre part, ces modèles permettent également à l'équipe managériale de gérer avec tact non seulement les difficultés scolaires que rencontrent les apprenants et qui sont susceptibles de conduire au décrochage au scolaire ; mais aussi leurs propres émotions, états d'âmes et autres difficultés pouvant d'une façon ou d'une autre avoir une influence négative sur les apprenants, susceptible de les pousser à abandonner prématurément les études.

### **2.3.2 La théories des deux facteurs de la motivation de Herzberg (1959)**

#### **➤ Généralités**

La théorie des deux facteurs, encore appelée théorie bi-factorielle, est une théorie qui met en exergue la motivation comme un facteur clé du management. Celle-ci prend en compte les besoins internes et externes de l'être humain. Pour Herzberg (1959), la motivation repose sur deux facteurs fondamentaux, notamment, les facteurs physiologiques internes et les facteurs physiologiques externes ou d'hygiène. Dans cette approche théorique, Herzberg présente cette théorie en deux séries de facteurs. Ces facteurs sont opposés l'un à l'autre.

En effet, les facteurs physiologiques internes sont des facteurs propres à l'être humain. Ils font référence à l'épanouissement personnel de l'individu. Autrement dit, lorsque ces facteurs sont comblés, ils engendrent naturellement une source de satisfaction. En réalité, ils ne sont pas une source de démotivation lorsqu'ils ne sont pas pourvus. Cette catégorie de facteurs a généralement pour but de satisfaire les individus ; les besoins propres de chaque individu humain, mais ne sont pas considérés comme facteurs de motivation. Ces facteurs sont ceux qui, naturellement incitent l'individu humain a fourni des efforts pour satisfaire ses propres besoins personnels. Les facteurs relatifs aux besoins physiologiques internes sont : l'accomplissement d'un travail bien fait (réalisation de soi), la reconnaissance des accomplissements, l'intérêt du travail, la responsabilité, l'avancement (promotion) et l'autonomie personnelle ou possibilité de développement. De fait, lorsque les besoins physiologiques de l'individu sont pourvus, ils engendrent une grande motivation.

Pour ce qui est des facteurs externes ou facteurs d'hygiène, ceux-ci font références aux besoins externes aux individus. Ces facteurs physiologiques externes sont des facteurs propres à tous les individus humains. Ils mettent en exergue l'insatisfaction comme n'étant

pas l'antonyme de satisfaction, mais plutôt comme absence de satisfaction. Selon Herzberg (1971), cette catégorie de facteurs se présente comme nécessaire pour l'épanouissement interne de l'individu. Ces facteurs ne sont pas capables de satisfaction. Ils sont indifférents et peuvent être générateur d'insatisfaction. L'incapacité pour cette catégorie de facteur d'apporter satisfaction aux êtres humains, fait d'elle, des facteurs défavorables à la motivation. Ainsi, ils sont appelés facteurs d'hygiènes. Ces facteurs sont : le salaire, les politiques salariales, les conditions de travail, statut, système de supervision et la sécurité au travail. D'une manière ou d'une autre, ces facteurs influencent l'équilibre de l'individu. Selon Pinder (1984, p.23), ces facteurs existent pour réduire l'insatisfaction au travail, étant donné qu'ils ne peuvent pas inciter la satisfaction et générer le comportement motivé.

Herzberg dans sa théorie bi-factorielle pense que la motivation est un processus lié, à la fois, aux besoins internes et externes de l'individu. Autrement dit, lorsque les besoins physiologiques internes sont comblés et les besoins externes aussi, ils génèrent la motivation chez l'individu.

#### ➤ **Pertinence de la théorie pour l'étude**

Cette théorie met en avant les facteurs physiologiques internes et les facteurs d'hygiènes comme étant complémentaires et sources de motivation également. Au cours du processus de management, le manager pour l'atteinte de ses objectifs, devrait tenir compte non seulement des besoins externes de ses collaborateurs, mais aussi de leurs besoins internes. Autrement dit, le manager devrait adopter des stratégies de management qui prennent en considération les besoins externes comme les conditions de travail, c'est-à-dire que le manager devrait créer un environnement favorable et propice au processus enseignement apprentissage. Lorsque le manager (proviseurs, principaux d'établissement, enseignants, etc.) adopte également un système de supervision sécuritaire, il peut parvenir à de bons résultats. Toutefois, ces besoins n'ont pas la capacité de participer à l'équilibre total de l'individu. Le manager devrait également tenir compte des facteurs internes de ses collaborateurs par la considération de la réalisation de soi. Autrement dit, lorsqu'un travail est bien fait, il mérite des récompenses (promotion). En d'autres termes, les conditions du travail (environnement de travail) et la promotion de la réalisation de soi sont des facteurs qui influencent la motivation. De fait, pour susciter de la motivation chez ses collaborateurs le manager en interaction avec son environnement ne devrait pas se laisser embourber par des tâches accomplir des objectifs à atteindre et les missions à assigner. Celui-ci devrait prendre en considération la gestion relationnelle des hommes sachant que ceux-ci ont chacun une personnalité et des attentes personnelles. En effet, les pratiques managériales, lorsqu'elles sont bien organisées et bien

gérées par le manager, favorisent la motivation de l'équipe de travail et l'adhésion des travailleurs. Dans le processus enseignement apprentissage, l'équipe de travail peut être constitué des enseignants, du principal d'établissement ou proviseur, et les élèves à proprement parlé. Donc l'équipe de travail est un système fonctionnel composé des éléments interdépendants.

**Tableau 3 : Récapitulatif des hypothèses et variables de l'étude / Tableau synoptique**

Questions de Recherche	Hypothèses de recherche	Variables de l'Etude	Indicateurs	Instrument de collecte de données	Outil d'analyse des données
<b>QP</b> : Quelle est l'influence de l'environnement psychosocial sur le décrochage scolaire au Cameroun?	<b>HG</b> : l'environnement psychosocial influence le décrochage scolaire au Cameroun.	<b>Indépendante</b> :environnement psychosocial	- l'engagement social - l'engagement académique - la frustration-estime de soi	Guide d'entretien	Analyse des entretiens
		<b>Dépendante</b> : décrochage scolaire au Cameroun	Abandon des classes		
<b>QS1</b> :Quel est l'impact de l'engagement social sur le décrochage scolaire au Cameroun?	<b>HS1</b> : L'engagement social impacte sur le décrochage scolaire au Cameroun.	<b>Indépendante 1</b> : l'engagement social	- Conditions environnementales - facteurs familiaux - attitude de l'équipe managériale - attitude des élèves	Guide d'entretien	Analyse des entretiens
		<b>Dépendante</b> : décrochage scolaire au Cameroun	Abandon des classes		
<b>QS2</b> : Quelle est l'influence de l'engagement académique sur le décrochage scolaire au Cameroun?	<b>HS2</b> : L'engagement académique influence le décrochage scolaire au Cameroun.	<b>Indépendante 2</b> :l'engagement académique	- présence en classe - respect des règles scolaires - participation aux activités scolaires - méthodes d'enseignement - rendement (qualité des notes)	Guide d'entretien	Analyse des entretiens
		<b>Dépendante</b> : décrochage scolaire au Cameroun	Abandon des classes		
<b>QS3</b> : Quel effet la frustration-estime de soi sur le décrochage scolaire au Cameroun?	<b>HS3</b> : La frustration-estime de soi a un effet sur le décrochage scolaire au Cameroun.	<b>Indépendante 3</b> : la frustration-estime de soi	- manque de confiance - le doute - la peur - la sous-estimation	Guide d'entretien	Analyse des entretiens
		<b>Dépendante</b> : décrochage scolaire au Cameroun	Abandon des classes		
<b>QS4</b> : Quel est l'impact de la motivation managériale sur le décrochage scolaire ?	<b>HS4</b> : La motivation managériale impacte sur le décrochage scolaire.	<b>Indépendante 4</b> :La motivation managériale	- Conditions de travail - environnement de travail -épanouissement - appréciation, distinctions	Guide d'entretien	Analyse des entretiens
		<b>Dépendante</b> : décrochage scolaire au Cameroun	Abandon des classes		



## **Conclusion**

Dans cette section du travail, il était question de procéder à la définition des concepts clés de notre étude. Par la suite, nous avons procédé à la revue de la littérature et l'insertion théorique. Le chapitre s'est achevé par la présentation du tableau récapitulatif des hypothèses et des variables de l'étude.

## CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE

### Introduction

Dans le but de mener une investigation sur l'influence de l'environnement psychosocial sur le décrochage scolaire au Cameroun, il nous est nécessaire de présenter sous forme construite une approche méthodologique permettant de répondre à la question principale de notre étude. Ce présent chapitre présente de façon décrite les différents éléments méthodologiques de cette recherche qui sont : le type et la nature de l'étude, le site de l'étude, la population concernée par l'étude, la technique d'échantillonnage et l'échantillon, la description de l'instrument de collecte des données. Et enfin, la description de la procédure de collecte et d'analyse des données. Tous ces éléments présentés ici permettront d'explorer le phénomène d'abandon scolaire précoce par les jeunes. Ceci dans le but de comprendre pourquoi la majorité d'entre ces jeunes qui abandonnent l'école tôt considèrent le milieu scolaire comme inhospitalier (Smyth, 2005, p.119)

### 3.1. Type et nature de l'étude

Déterminer le type de la recherche est la base de toute recherche qui se veut scientifique. Il permet au chercheur de mieux cerner le phénomène de l'étude. Etant donné que l'objectif de notre recherche est de déterminer l'influence de l'environnement social sur le décrochage scolaire au Cameroun, nous pouvons dire que notre étude est de type qualitatif et de nature exploratoire. Elle est de qualitative en ce sens où, il permet d'étudier le phénomène du décrochage scolaire au Cameroun afin de comprendre et d'expliquer les facteurs qui y sont liés. Autrement dit, le choix de ce type de recherche nous permet de faire entendre les jeunes ayant prématurément leurs études secondaires afin de laisser ces jeunes brosser le tableau qu'ils se font du décrochage scolaire. En faisant fi des statistiques, le type de recherche qualitatif donne l'occasion aux jeunes ayant abandonnés les bancs scolaires sans avoir obtenu un baccalauréat ou l'équivalent, de présenter leurs perceptions qu'ils ont de la réalité de « décrocheurs ». Ce type de recherche, dans notre étude, nous permet d'entrer dans l'univers des décrocheurs afin d'explorer l'importance du diplôme dans leurs vies de tous les jours et leurs interactions avec leur environnement.

### 3.2. Site de l'étude

Il s'agit dans cette section de notre étude de situer l'espace dans lequel aura lieu notre travail de recherche. Dans cette étude, il s'agit de déterminer l'impact de l'environnement

psychosocial sur le décrochage scolaire au Cameroun. Cette étude a lieu dans la ville de Yaoundé, plus précisément dans les quartiers Elig-Essono et Pont de la gare. Le pont de la gare est une gare située dans la ville de Yaoundé et localisée dans les quartiers Nsam et Efoulan, à l'Ouest de cette ville cosmopolite. Cette gare est desservie par des trains voyageurs et marchandises. Ces quartiers Nsam et Efoulan se trouvent dans le département du Mfoundi, dans la commune de Yaoundé 3 plus précisément. Le choix de ces lieux est dû à la concentration dans ces secteurs ou rues des jeunes se bousculant pour la survie quotidienne. Pour ce qui est du quartier Elig- Essono, ce quartier est localisé dans l'arrondissement de Yaoundé 1 et Mvan quant à lui, se trouve dans l'arrondissement de Yaoundé 4.

### **3.3. Présentation de la population de l'étude**

#### **3.3.1. Population de l'étude**

La population de l'étude est l'ensemble des personnes auprès de qui doit être réalisée. Celle tient compte des objectifs et des hypothèses du chercheur (Fonkenget *al*, 2014). Elle présente un groupe d'individus ou d'objets ayant des caractéristiques communes (Olatunji&Ibokwe, 2010). Pour un bon travail de recherche, il conviendrait de repartir la population en sous-ensembles afin de tirer profit du temps qui nous est imparti et des moyens financiers que nous possédons.

##### ***3.3.1.1. Population cible***

Selon Bessala (2004, p. 54) la population cible d'une étude est la population générale directement concernée par les objectifs d'une étude. Autrement dit, la population cible est la population auprès de laquelle les informations seront recueillies afin de répondre aux questions relatives au phénomène de l'étude. Dans le cas de notre travail de recherche, la population cible est constituée de l'ensemble des enfants de la rue ayant suivis un cursus scolaire avant d'abandonner chemin faisant. Ceux-ci doivent être constitués des jeunes enfants de la rue n'ayant pas obtenu un BEPC ou l'équivalent ou du moins n'ayant pas obtenu un Baccalauréat ou l'équivalent.

##### ***3.3.1.2. Population accessible***

La population accessible est l'ensemble des individus disponibles au moment de l'enquête de terrain. Elle est la population directement à la portée du chercheur au moment de l'enquête. Dans le cadre de cette étude, il s'agit de l'ensemble des jeunes décrocheurs des quartiers Elig-Essono, Poste Centrale et Pont de la gare (Nsam et Efoulan). Dans ce sous-

ensemble de la population, nous déduirons notre échantillon. Cette population est constituée des jeunes décrocheurs n'ayant pas eu au moins le BEPC ou l'équivalent ou du moins, n'ayant pas eu le baccalauréat ou son équivalent.

### **3.4. Technique d'échantillonnage et échantillon**

#### **3.4.1. Technique d'échantillonnage**

Fonkenget *al* (2014, p. 87) définissent l'échantillonnage comme étant « *un processus qui consiste à sélectionner au sein de la population cible les répondants dont les réponses pourront être généralisées auprès de l'ensemble* ». L'échantillonnage est tributaire du type de la recherche (op.cit.). En effet, il existe deux types d'échantillonnage, notamment l'échantillonnage aléatoire ou probabiliste et l'échantillonnage non aléatoire ou non probabilistes. Dans le cadre de cette attitude, la technique d'échantillonnage qui nous sera d'utilité est l'échantillonnage non aléatoire, l'échantillonnage de commodité plus précisément. Il consiste, dans cette technique d'échantillonnage non probabiliste, à constituer un échantillon comprenant toute personne ayant une vision normale et être en mesure de partager son expérience par rapport au phénomène de l'étude tout en suivant les instructions données par le chercheur (Fonkeng *et al*, 2014, p. 91). De fait, nous pouvons dire que notre échantillon comprend les enfants de la rue ayant suivie un cursus scolaire et ayant abandonné les bancs scolaires avant d'avoir obtenu au leur BEPC ou l'équivalence. Ils ne devraient pas fréquenter au moment où l'on parle. On ne saurait oublier de faire mention du critère âge. Il est l'un des critères importants de la sélection des participants. Chacun d'eux devrait être âgé de 18 ans ou plus lors de l'entretien. Les participants à cette étude ont été sélectionnés de façon à représenter un échantillon contrasté de « décrocheurs scolaires ».

#### **3.4.2. Constitution et taille de l'échantillon**

##### **3.4.2.1. Constitution de l'échantillon**

L'échantillon est le fragment de la population cible auprès de qui les informations de notre étude seront collectées afin de répondre à la question de l'étude (Fonkeng *et al*, 2014, p. 84). Nous avons cherché à inclure des jeunes provenant des différents quartiers de la ville de Yaoundé et fréquentant différentes ressources. Ainsi, notre intérêt porte sur les jeunes décrocheurs de la ville de Yaoundé : les jeunes décrocheurs sillonnant les rues d'Elig-Essono, de la poste centrale et du pont de la gare. Notre échantillon est cependant homogène quant au genre (hommes et femmes). Pour rejoindre ces jeunes. Nous avons choisi d'entrer en contact avec les différents intervenants et membres responsables de ressources. Ce sont des

organismes chargés de venir en aide aux jeunes de la rue ou en situation précaire et un organisme d'insertion. De fait, à travers leurs réseaux de recrutement, nous avons recruté des participants. De ce fait, le contact direct et continu qu'entretiennent les intervenants et membres responsables des ressources, avec les jeunes qui ont permis au chercheur de les contacter. Pour rejoindre ces jeunes, le chercheur est entré en contact avec différents intervenants et membres responsables de ressources : deux organismes venant en aide aux jeunes de la rue ou en situation précaire et un organisme d'insertion. Le chercheur est aussi entré en contact avec son réseau afin de recruter des participants. C'est le contact direct et continu que les intervenants et membres responsables des ressources entretiennent avec les jeunes qui ont poussé le chercheur à les contacter. Selon lui, ils représentaient une chance unique de la mettre en contact avec des « décrocheurs » et de potentiellement sonder l'intérêt de ces derniers à participer à la présente étude.

En plus de permettre la mise en place d'une affiche, les personnes responsables qui ont été contactées ont permis au chercheur de leur présenter son projet ou de le présenter directement aux jeunes fréquentant leur ressource. Chacun à leur manière, les différents organismes où le chercheur a réussi à recruter des participants accompagnent des jeunes dans l'atteinte de certains objectifs personnels. Dans les besoins immédiats des jeunes de la rue et travaille avec eux afin qu'ils puissent acquérir les compétences et les ressources nécessaires pour mener une vie plus autonome et plus enrichissante. Dans la rue offre ses services via un centre de jour, un abri d'urgence, une roulotte, des appartements et des visites à domicile pour les jeunes de la rue qui deviennent nouveaux parents. Bread for life pour leur part, ils interviennent auprès des jeunes de la rue de 18 à 30 ans afin de les outiller vers l'insertion sociale. Ceci en offrant des repas, un lieu de repère pour une partie de la journée (centre de jour) et un accompagnement dans leurs démarches de reprise en charge. L'organisme met aussi à disposition des jeunes de la rue et des jeunes présentant des troubles de toxicomanie. Finalement, l'organisme offre la possibilité aux jeunes de profiter d'un studio d'enregistrement et de logements de transition. Insertech, quant à elle, est une entreprise d'insertion, à but non lucratif, qui aide des jeunes sans emploi à retourner sur le marché du travail. L'entreprise offre des contrats de travail de six mois aux jeunes de 18 à 35 ans sans emploi et qui ont de la difficulté à intégrer le marché du travail.

Le recrutement officiel des participants s'est fait à la suite de la présentation du sujet. À une occasion, un intervenant de première ligne a participé activement au recrutement. Sinon, le recrutement a été effectué de manière autonome, par le chercheur, dans ces deux organismes. Pour ce qui est de l'organisme d'insertion, le recrutement des participants a

gracieusement été offert par le coordonnateur. En ce qui concerne le recrutement au sein du réseau du chercheur, le recrutement a consisté à obtenir les courriels de personnes souhaitant participer à la recherche et à entrer directement en contact avec elles.

#### ***3.4.2.2. Taille de l'échantillon***

L'échantillon doit représenter la population totale à environ 10-20% (Olatunji&Ibokwe, 2010, p. 4). L'échantillon est donc l'ensemble des individus représentatif de la population totale. De ce fait, la taille de l'échantillon renvoie au nombre de personnes ayant participé à une enquête. En raison du temps nécessaire à la réalisation des entretiens de type « récit de vie » et afin d'assurer une qualité des réponses plutôt qu'une quantité, le chercheur a décidé de travailler avec moins de participants afin que les entretiens ne soient pas traités superficiellement (McCracken, 1988). Si les auteurs ne s'entendent pas sur le nombre de participants à retenir dans le cadre d'une recherche qualitative, le chercheur est basé sur les écrits de Lunenberg et Irby (2008) pour cibler la taille de son échantillon. Selon ces auteurs, l'échantillon peut varier d'un à vingt participants pour ce type de recherche.

Dans le cadre de cette étude, dix personnes ont bien voulu participer à la recherche. Toutefois, par souci d'homogénéité, la candidature de l'unique fille n'a pu être retenue. Au-delà du fait qu'elle représentait la seule fille du groupe de répondants, elle ne satisfaisait pas le premier critère de sélection qui était de ne pas fréquenter d'institution scolaire au moment de l'entretien. Une autre candidature n'a pu être retenue pour l'étude puisque le participant en question ne semblait pas se percevoir comme un décrocheur. Bien qu'il doive faire face à la réalité de ne pas posséder le BEPC ou d'équivalence, cette réalité serait due à une scolarité non terminée en raison d'un parcours financier plutôt qu'en raison d'un abandon. Le chercheur aurait souhaité effectuer la recherche auprès d'hommes comme de femmes, mais trop peu d'entre elles ont répondu officiellement à l'appel. Ainsi, le chercheur a finalement réussi à rencontrer et à réaliser des entretiens avec huit hommes âgés de 21 à 30 ans. Leurs caractéristiques sont présentées dans le tableau 4.

Si les participants répondent à un critère d'homogénéité par leur genre, leurs parcours scolaires et personnels ne présentent pas que des similitudes. L'ensemble des participants a dû faire face à de nombreuses épreuves à l'école, au travail ou dans leur vie privée, mais tous n'ont pas développé la même perception des conséquences du décrochage scolaire. Cela est probablement dû à la vision qu'ils se font de leur fréquentation d'un organisme communautaire d'insertion ou pour jeunes en difficulté, de leur passage dans une

classe/spéciale ou de leur parcours socioprofessionnel. Chacun à sa manière bas sa vision du futur en partie en fonction de son parcours scolaire et de son passé de « décrocheur ». Le parcours scolaire de l'ensemble des participants a représenté une difficile épreuve à surmonter. Deux participants ont vécu un parcours dit normal, mais ont subi de l'intimidation qui les a empêchés de terminer leur cursus. Six participants ont, quant à eux, été retirés de leur classe/école régulière pour être intégrés à des classes/écoles pour troubles d'apprentissage/comportement ou pour être intégrés dans des programmes allégés qui favorisent le parcours professionnel plutôt que le parcours académique. Dans aucune des situations, le choix n'a été fait par les participants. Aujourd'hui, certains entretiennent une vision de changement positif en raison de bonnes expériences qu'ils ont vécues récemment (notamment ceux fréquentant l'organisme d'insertion), alors que d'autres sont plus pessimistes quant à leur chance de voir leur vie se transformer, notamment les deux candidats qui doivent affronter la réalité de l'itinérance (Participant 1 et Participant 4).

### **3.5. Description de l'instrument de collecte des données**

Dans cette sous-section de notre travail de recherche, il nous est donné de présenter et de décrire de façon succincte le ou les instruments utilisés pour collecter les données de notre étude. Dans le cadre de cette recherche, nous avons utilisé le guide d'entretien semi dirigé comme outil qualitatif de collecte des données. Ceci du fait de du caractère exploratoire de notre recherche. Ainsi, nous avons conçu un guide d'entretien adressé aux décrocheurs qui sont constituent notre population principale et un guide d'entretien adressé à l'équipe managériale.

#### **3.5.1. Description du guide d'entretien adressé aux décrocheurs**

Selon McCracken (1988), l'entretien permettrait d'avoir un meilleur aperçu de la façon de voir et de comprendre le monde des participants. L'intérêt du chercheur à vouloir découvrir le point de vue des participants par rapport au décrochage scolaire l'a menée à choisir le type d'entretien semi dirigé et de nature récit de vie. Ainsi, selon Coulon (2002), la seule manière d'arriver à comprendre la réalité ou le monde d'un individu est de lui donner l'occasion d'en parler et de le décrire lui-même.

L'entretien est un processus au cours duquel le chercheur échange avec les individus concernés par une étude en vue d'appréhender le problème de cette étude. L'entretien permet aux sujets concernés par l'étude de devenir. C'est-à-dire, des sujets capables de donner leur façon de percevoir et de concevoir la réalité (Demba, 2010, p.96). Ce regard analytique est

essentiel à la réalisation de cette recherche. Par le fait même, ils deviennent « les porte-parole de leur histoire, les représentants de leur passé, les informateurs sur leurs conduites et leurs actions » (Peneff, 1994, p.27). Les récits de vie permettent au chercheur de mieux comprendre le phénomène complexe du décrochage en mettant en évidence les influences, les expériences, les problèmes et les leçons de vie d'un individu (Atkinson, 2002). Dans cette recherche, les récits de vie sont utilisés afin de mettre en relief les perceptions des jeunes ayant quittés l'école prématurément et de présenter les conséquences que leur décrochage scolaire leur a fait vivre. Si les liens ne sont pas toujours évidents à établir, le récit de vie permet de faire ressortir des connexions entre des phénomènes qui sont, à première vue, non connectés (Massey, Cameron, Ouellette et Fine, 1998).

En effet, en ce qui concerne le guide d'entretien adressé aux décrocheurs, il est constitué de cinq sections, notamment : **la Section A qui est la section d'identification**, celle-ci est constituée de six questions interconnectées entre elles. Ces questions sont cohérentes et suivent une logique.

De plus, on a **la Section B** de notre guide d'entretien qui est constituée cinq items relatifs au premier indicateur « engagement académique » de la variable indépendante de notre étude. En outre, on a **la Section C (engagement académique)**. Cette section est constituée de Quatre items relatifs au deuxième indicateur de notre variable indépendante.

Par ailleurs, on a la quatrième section qui est **la Section D (frustration-estime de soi)**. Cette dernière est constituée de quatre items également. Ces items sont relatifs au troisième indicateur de notre variable indépendante.

Enfin, on a la cinquième et la dernière section qu'on a nommé **Section E**. Cette section est constituée de **quatre items** relatifs au troisième indicateur (décrochage scolaire) de la variable dépendante de notre étude.

### 3.5.2. Description du guide d'entretien avec l'équipe managériale

Dans le cadre de cette recherche, l'entretien semi-dirigé a été retenu pour recueillir les récits de vie. Ce type d'entretien, qui résulte en une combinaison d'écoute attentive et de questionnements (Bertaux, 1980). Selon le contexte de l'entretien, une de ces deux attitudes a pu être adoptée par le chercheur afin d'établir un système interactionnel (Chanfrault-Duchet, 1988) avec les participants et afin de faciliter la production de leur discours. Par le biais de l'attitude directive, le chercheur a pu assurer une ligne directrice à l'entretien. Selon Mayer et Ouellet (1991), ce type de récit se limite à explorer une période particulière de la vie d'un individu plutôt que sa vie complète. Pour atteindre une représentation sociologique des



composantes sociales et collectives d'une situation sociale (Bertaux, 2013), le chercheur a multiplié et mis en commun une variété de témoignages portant sur l'expérience du décrochage scolaire. Cette mise en commun a permis de s'éloigner de la simple accumulation de différentes singularités intrinsèques (Bertaux, 2013). Afin de mener à bien les différents entretiens, le chercheur a décidé de suivre certaines étapes. En premier lieu, pour instaurer un climat de confiance et de stricte confidentialité. A cet effet, il était primordial de bien se présenter en tant que chercheur, de bien expliquer le sujet de recherche et d'encourager les participants à poser des questions en cas d'incompréhension ou de doute. Puis de prendre place dans le dialogue afin de s'entretenir avec les participants et de les amener à construire leur témoignage (Peneff, 1994). Notre guide d'entretien est constitué de **cinq items** relatifs à la motivation managériale. Celle-ci est en effet, le quatrième indicateur de notre variable indépendante. De ce fait, la participation du chercheur a ce niveau, se résumait à poser ces quelques questions conçus de façon logique et cohérentes.

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

#### **3.6.1. La pré-enquête**

La pré-enquête peut être comprise comme la phase où le chercheur administre le test aux sous échantillons (Fonkenget *al*, 2014). Cette phase s'est déroulée du 10 au 26 février 2020. En effet, cette première partie de notre enquête de terrain nous a permis de vérifier la clarté des questions, le niveau de langue pour la tranche d'âge de la population choisie. Notre pré-enquête s'est faite auprès de trois élèves de la classe de cinquième. Soit 2 garçons et une fille. L'ébauche du guide d'entretien aux participants, que nous avons remise aux répondants, nous a permis de vérifier si les questions peuvent être comprises par nos participants ou non du quartier. Cette phase a juste précédé la phase d'entretien proprement dite.

#### **3.6.2. Phase d'entretien avec les décrocheurs**

Pour favoriser les jeunes à participer ou non à la présente recherche, un formulaire d'information et de consentement leur a été présenté en début d'entretien. Dans le but de s'assurer de la bonne compréhension des objectifs de l'entretien par les participants et de leurs attentes le chercheur s'est assuré que tous les termes étaient bien compris et qu'aucun n'avait besoin d'être expliqué. En cas d'incompréhension, une explication supplémentaire était fournie afin d'assurer le consentement éclairé de tous les participants. Un exemplaire du formulaire présenté aux participants se trouve en annexe. Notre enquête a lieu dans la période allant du 05 au 17 décembre 2020.

### **3.7.Procédure d'analyse des données d'enquête**

Dans cette section, il s'agit pour le chercheur de décrire la ou les méthodes qu'il emploiera pour analyser les données collectées sur le terrain de recherche.

#### **3.7.1. L'analyse des contenus des entretiens avec les décrocheurs**

Étant donné que notre étude est type qualitatif et nature exploratoire, il nous est important de nous servir de l'analyse des contenus comme outils d'analyse des données issues de notre terrain de recherche. Nous devons procéder d'une part, par l'analyse des données issues de l'entretien avec les décrocheurs, et d'autre part, l'analyse des données d'entretiens avec l'équipe managériale.

**Table 4** : Présentation sommaire des personnes interviewées et de leurs caractéristiques

Participant	Âge	Caractéristiques scolaires	Problématiques scolaires	Caractéristiques personnelles , académiques et sociale au moment de la fréquentation scolaire
Participant 1	22 ans	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A cessé d'aller à l'école des adultes à 17 ans, en 4<sup>ème</sup>, dans un collège privé laïc</li> <li>- classe pour troubles de comportement et d'apprentissage</li> <li>- formation préparatoire au travail 1<sup>ère</sup> année</li> <li>- école des adultes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- troubles de comportement</li> <li>- problèmes d'apprentissage</li> <li>- échecs répétés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- relations interpersonnelles difficiles</li> <li>- consommation de drogues et d'alcool</li> <li>- relations familiales conflictuelles</li> </ul>
Participant 2	30 ans	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A cessé d'aller à l'école à 16 ou 17 ans en 3<sup>ème</sup>, dans un lycée</li> <li>- classe « motivation jeunesse » où l'on n'enseigne que le français et les mathématiques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- difficultés de concentration</li> <li>- problèmes d'apprentissage</li> <li>- échecs répétés</li> <li>- conciliation travail/étude difficile</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rupture parentale</li> <li>- consommation de drogue et de jeux vidéo</li> <li>- acceptation du décrochage de la part du père (en raison de la présence de son fils sur le marché du travail au moment de l'arrêt de ses études)</li> </ul>
Participant 3	22 ans	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A cessé d'aller à l'école des adultes à 17-18 en 4<sup>ème</sup> dans un collège missionnaire</li> <li>- aurait repris ces matières à 4 reprises - stages en emplois</li> <li>- école des adultes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- absences scolaires répétées</li> <li>- troubles de comportement</li> <li>- problèmes d'apprentissage</li> <li>- échecs répétés</li> <li>- a subi de l'intimidation, du rejet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- relations familiales conflictuelles</li> <li>- manque d'encadrement de la part de la grand-mère</li> <li>- pauvreté</li> <li>- consommation de drogues en grande quantité</li> <li>- criminalité + liens avec des gangs de rue</li> <li>- déménagement à l'autre bout de la région</li> </ul>

Participant 4	27 ans	<p>A cessé d'aller à l'école des adultes à 18 ans en seconde, sans avoir eu le BEPC dans un lycée</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mais spécifie n'avoir réussi qu'un cours de français</li> <li>- En raison de son âge, il a dû poursuivre son cursus primaire dans une école secondaire. Il ne nomme cependant pas le nom du programme</li> <li>- école des adultes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- difficultés de concentration</li> <li>- troubles de comportement</li> <li>- problèmes d'apprentissage</li> <li>- échecs répétés</li> <li>- fréquentation de 5 écoles en 2 ans et demie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- déménagements déstabilisants</li> <li>- pauvreté</li> <li>- relations familiales conflictuelles (implication de la protection de la jeunesse)</li> <li>- manque d'encadrement parental</li> <li>- consommation de drogues et d'alcool</li> <li>- criminalité</li> </ul>
Participant 5	26 ans	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A cessé d'aller à l'école des adultes à 18 ans en 3<sup>ème</sup>, dans un lycée</li> <li>- Il aurait atteint la seconde en anglais</li> <li>- école des adultes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- problèmes d'apprentissage - échecs répétés</li> <li>- difficultés de concentration</li> <li>- rébellion envers l'école</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vivait beaucoup de colère</li> <li>- manque de confiance en lui</li> <li>- consommation de drogue</li> <li>- parents avaient des troubles de santé mentale</li> </ul>
Participant 6	23 ans	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A cessé d'aller à l'école à 16 ans, après son 4<sup>ème</sup> année électricité, au CETIC</li> <li>- n'a jamais fréquenté de classe ou d'école spéciale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- changement d'école déstabilisant</li> <li>- a subi de l'intimidation, du rejet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- perte de sa mère en bas âge</li> <li>- centre d'accueil (implication de la protection de la jeunesse)</li> <li>- manque d'encadrement scolaire par le père</li> <li>- consommation de drogue</li> <li>- support familial</li> </ul>
Participant 7	25 ans	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A cessé d'aller à l'école des adultes à 18 ans 3<sup>ème</sup> F4, dans un CETIC</li> <li>- Il aurait atteint la seconde en maths et en anglais</li> <li>- école spécialisée pour les jeunes présentant des défis d'adaptation</li> <li>- cursus scolaire en centre d'accueil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- problèmes d'apprentissage</li> <li>- échecs répétés</li> <li>- difficultés de concentration</li> <li>- troubles de comportement (a été placé en centre d'accueil 3 fois)</li> <li>- expulsions et suspensions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rébellion</li> <li>- rupture parentale</li> <li>- manque d'encadrement familial</li> <li>- trouble de personnalité limite</li> <li>- criminalité + liens avec des gangs de rue - déménagement déstabilisant</li> <li>- peu de liens significatifs avec le père</li> </ul>

Participant 8	21 ans	- école des adultes - A cessé ses études à l'âge de 14 ans et demi, en Form 2 dans un collège privé laïc - n'a jamais fréquenté de classe ou d'école spéciale	fréquentes - a subi de l'intimidation et du rejet - troubles de comportement	- très faible estime personnelle - isolement - consommation de drogues - support familial
---------------	--------	---	--	---

Il aurait été intéressant de pouvoir inclure dans les caractéristiques des participants une note sur le passé scolaire ou celui de la consommation de leur famille. Cependant, très peu de détails ont été fournis à ce sujet. Néanmoins, il ressort de leur discours que leur environnement familial a généralement été instable et qu'ils n'ont pas pu jouir de l'implication de leur famille pendant leurs propres études.

### **3.8. Définition des variables de l'étude**

On peut définir le terme variable comme étant un phénomène, une donnée voire l'aspect d'une situation ou d'un aspect pouvant changer à un moment donné. Elle est une entité comportant les caractéristiques pouvant la distinguer de l'autre (Fonkenget al, 2014). Notre sujet d'étude est composé de deux variables principales, à savoir : la Variable Indépendante (VI) et la Variable Dépendante (VD). Ces deux variables sont :

- **La variable indépendante** : environnement psychosocial

La variable indépendante est la variable que le chercheur se doit de manipuler au cours de la recherche afin d'étudier et de prédire d'éventuels événements. La **Variable dépendante(VD) de notre recherche est** : environnement psychosocial

- **Variable dépendante** : décrochage scolaire

La variable dépendante quant à elle, est la variable sur laquelle, le chercheur observe les hypothèses de l'étude émises afin de procéder à des vérifications. Elle est la variable problème de l'étude. La **Variable Dépendante(VD)de notre étude est** : Décrochage scolaire

### **Conclusion**

Dans le cadre de cette étude, il s'agissait pour nous, de poser les jalons de notre recherche à travers les éléments suivants : dans un premier temps, il s'agissait de définir le site et la nature de l'étude. Puis, de déterminer la population de l'étude, la technique d'échantillonnage et l'échantillon. Par ailleurs de procéder à la description de l'instrument de recherche. En outre, de décrire la procédure d'analyse des données. Tout ceci a pour but de recenser tous les éléments pouvant permettre au chercheur d'analyser le phénomène du décrochage scolaire au Cameroun afin de mieux le cerner.

## CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION - ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

### Introduction

Ce quatrième chapitre porte sur la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats de l'étude ; obtenus après l'administration de l'instrument de collecte de données aussi bien auprès des décrocheurs que de l'équipe managériale. Il s'agira dans un premier temps des données relatives aux élèves ayant prématurément abandonné les études. Dans un second temps, on présentera celles collectées auprès de l'équipe managériale.

### 4.1. Analyse des entretiens avec les décrocheurs

#### 4.1.1. Identification

##### Item 1 : Genre des participants

D'après notre échantillon, tous les enquêtés sont de sexe masculin. Ceci laisse donc à penser que les élèves de sexe masculin sont plus enclins au décrochage que ceux de sexe féminin.

##### Item 2 : Tranche d'âge

La tranche d'âge des répondants de cette étude se situe entre 21 et 30 ans. L'âge moyen au cours duquel les élèves quittent l'école en termes de décrochage est approximativement de 17ans. C'est une période qui correspond à la puberté. Cette situation laisse penser que la puberté peut avoir une influence sur le décrochage scolaire.

##### Item 3 : Langue parlée

La langue d'expression la plus parlée est le français. Car un seul répondant sur les 8 enquêtés est d'expression anglaise. On peut comprendre que cette prédominance du français sur l'anglais peut se justifier par le fait que l'étude a lieu dans une zone majoritairement dominée par la langue française.

##### Item 4 : Dernière classe fréquentée

Trois répondants sur huit ont quitté l'école en classe de quatrième, tandis que trois ont abandonné les études en classe de troisième. Une personne a décroché en classe de seconde, sans évidemment avoir obtenu le BEPC. Et une autre en classe de Form 2. Cette lecture laisse comprendre que les élèves des classes de troisième et de quatrième sont les plus frappés par le phénomène du décrochage scolaire.

**Item 5 : Dernier établissement fréquenté**

Deux répondants sur huit ont quitté l'école étant élèves dans un établissement privé laïc. Un seul est parti de l'école en fréquentant un collège missionnaire, tandis que cinq ont laissé tomber leurs études étant un établissement public. Il ressort ici que la majorité des élèves qualifiés de décrocheurs sont issus des collèges publics. On peut donc dire que les élèves des collèges publics sont affectés par le décrochage scolaire.

**Item 6 : Type d'enseignement**

Six répondants sur huit taxés de décrocheurs ont fait l'enseignement général contre deux qui ont fait l'enseignement technique. Ceci porte à croire que les élèves des établissements d'enseignement général sont les plus portés vers le décrochage scolaire.

**4.1.2. Engagement social**

**Item 7 : Comment était le climat familial avant que tu ne quittes l'école ?**

D'après la quasi-totalité des réponses données par les enquêtés au sujet du climat familial qui prévalait à la maison, il ressort que tous avaient des problèmes familiaux ; du moins, le climat familial n'était pas du tout paisible. Il s'agit notamment d'un déséquilibre causé soit par la perte d'un parent cher, soit causé par la rupture parentale. Dans l'un ou l'autre cas, il ressort un délaissement des enfants, qui ne retrouvent plus leurs repères aussi bien dans le cadre familial que dans le cadre scolaire. On peut donc comprendre l'engagement social influence le décrochage scolaire.

**Item 8 : Comment était le cadre scolaire dans lequel tu as quitté l'école (les bâtiments, la propreté...)?**

D'après les répondants, les avis restent partagés. Pour deux répondants, le cadre scolaire était convivial. Il y trouvait de l'ordre, la propreté et les bâtiments étaient plutôt modernes. Il y avait même des stades pour le sport et une infirmerie. Pour les six autres répondants, le cadre manquait de modernité. Les bâtiments étaient vétustes. Les éléments essentiels étaient soit absents, soit de très mauvaise qualité. Au regard du nombre élevé de répondants qui dépeignent négativement leur cadre scolaire, on peut conclure que le cadre scolaire impacte sur le décrochage scolaire.

**Item 9 : Comment se comportaient les enseignants, les surveillants envers toi ?**

Au moment où la plupart des décrocheurs ont quitté l'école, presque tous ont rejeté la faute sur soit leurs enseignants, soit sur les surveillants. Après quelques années, quand ils atteignent l'âge adulte, ils commencent à réaliser leur part de responsabilité. D'après les



répondants, la plupart des enseignants et surveillants ont contribué à leur décrochage. Puisque compte tenu de leur conduite, ils subissaient des moqueries et des railleries orchestrées par les enseignants, surtout en ce qui concerne les notes ou les absences. Somme toute, bien qu'ils aient aussi leur part de responsabilité, pour les répondants, le comportement moqueur et injurieux des enseignants et ou surveillants n'était pas du tout une bonne chose. Cependant cinq répondants sur les 8 ont tout de même reconnu que le comportement des enseignants envers eux variait. Peut-être pensent-ils que c'était sans doute en fonction de leur état d'esprit.

***Item 10 : Avaient-ils raison de te traiter ainsi ?***

D'après les huit répondants rencontrés dans le cadre de cette recherche, ils se sont unanimement accordés sur le fait que les enseignants n'avaient pas du tout raison de les traiter comme ils le faisaient. Cependant, deux d'entre eux sont actuellement d'avis que les enseignants se comportaient certainement ainsi pour les réveiller de leur inconscience. Mais il ressort de toute évidence d'après les répondants que les méthodes employées par les enseignants ou les surveillants n'étaient pas adéquats. Car d'après ceux-ci, ils n'étaient ni compris, ni écoutés.

***Item 11 : Tes problèmes personnels (problème familiaux et scolaires) influençaient-ils tes études ? En quoi, comment ?***

Les différents enquêtés de cette étude ont tous eu des problèmes familiaux. Ceux-ci ont inévitablement influencé leurs études. D'après les répondants, la situation familiale dans laquelle ils se sont retrouvés a contribué de façon significative à leur abandon scolaire. Pour le participant 3 par exemple, les relations conflictuelles entre les parents ont favorisé le manque de suivi par sa grand-mère. Une grand-mère sans force et analphabète de surcroît ne pouvait pas contrôler les mouvements du jeune élève. Il est de même pour les participants 5, 6, 7 qui ont vécu des expériences similaires. De ce qui précède, il ressort ici que la situation et le cadre familial est un facteur primordial dans le phénomène décrochage scolaire.

**4.1.2. Engagement académique**

***Item 12 : Participais-tu à tous les cours ? Si oui lesquels ? Si non, pourquoi ? Etais-tu régulier en classe ? Environ combien de fois t'absentais-tu par semaine ? Qu'est-ce qui te poussait à rester hors de l'école ?***

Tous les répondants sont d'avis qu'en début d'année, bien évidemment l'année où ils ont définitivement quitté l'école, ils étaient réguliers à l'école. Pour ce qui est de leur participation, trois sur les huit ne participaient presque à aucun cours. La majorité accuse un problème de concentration, de mauvaise volonté, et dans une certaine mesure, l'isolement.

Certains soulignent qu'ils étaient abandonnés à leurs propres sorts dus à leurs inconduites. D'autres soulignent plutôt le fait qu'ils ne comprenaient presque pas grand-chose ; d'où le manque d'intérêt. Les participants affirment que les absences n'étaient pas fréquentes au début. Ils pouvaient venir à l'école, mais être absents en classe. Au fur et à mesure que le manque d'intérêt devenait considérable, plus le nombre d'absence augmentait. D'après les répondants, ils ne trouvaient pas dans le cadre scolaire, des éléments ou des raisons solides leur permettant de continuer à fréquenter l'établissement. Il ressort de cette opinion que le côté académique doit être accrocheur afin de permettre aux apprenants de trouver ne serait-ce qu'une seule raison leur permettant de ne pas quitter l'école.

***Item 13 : Que faisaient camarades les enseignants, les surveillants, et les responsables de l'école par rapport à tes nombreuses absences ?***

Cinq répondants sur huit reconnaissent que la quasi-totalité des camarades versaient plutôt dans les railleries en leur donnant des noms tels que « élève fantôme, élève clignotant, élève revenant ». Trois répondants par contre reconnaissent que certains de leurs camarades étaient un peu courtois, leur témoignant un peu de sympathie à travers des conseils. D'après les enquêtés, la réaction des camarades étaient soutenue et encouragée par plusieurs enseignants. D'après les participants 4 et 7, ce sont même les enseignants et les surveillants qui leur attribuaient en premier ces qualificatifs. Pour le participant 3, deux de ses enseignants lui témoignaient de temps en temps un peu de sympathie, punissant parfois les camarades à cause de leur réaction moqueuse. Il ressort ici l'existence d'une réaction conjointe de la part des enseignants et des camarades de classe. Or personne ne peut se sentir motivée de continuer les études dans un environnement hostile. Ceci laisse penser que les réactions des élèves et des responsables d'école ont une influence sur le décrochage scolaire.

***Item 13 : Combien de fois étais-tu puni ? Pour quel motif étais-tu puni ? Qu'est-ce qui t'empêchait de suivre les règles scolaires ?***

Les différents participants ont été incapables de donner le nombre de fois qu'ils ont été punis. Mais ce qu'on retient ici est qu'ils ont été punis plusieurs fois. Les punitions étaient chaque fois un peu plus importantes. En plus de leur absentéisme très prononcé, les motifs de punition étaient généralement relatifs aux cas d'indiscipline à travers le non-respect des règles scolaires. Parmi celles-ci, on note les cas de bagarres, le refus de balayer, de faire les devoirs, les tentatives d'escalader le mur de l'établissement, la flânerie dans les toilettes, les stades... Les différentes punitions reçues par les répondants révèlent une attitude de rébellion, de révolte auprès des décrocheurs. Ceci montre que les participants incompris et frustrés étaient

poussés à poser des actes de violence. Donc la répression a de plus en plus conduit ces derniers au décrochage scolaire.

***Item 14 : Qu'est-ce tu aimais faire quand tu étais encore élève ? Avais-tu une matière préférée ? Si oui laquelle ? Quelles autres activités scolaires aimais-tu exercer ? Qu'est-ce qui t'empêchait de prendre part aux activités scolaires ?***

Les participants 1 et 5 préféraient faire des dessins représentant les acteurs et autres personnages des bandes dessinées. Ceux de l'enseignement technique préféraient le dessin technique comme matière préférée. Ceux de l'enseignement général se sentaient à l'aise pendant les cours de biologie, avec notamment le cours de reproduction. Le participant cinq aimait bien les cours de physique, chimie et technologie. Il ressort d'après ce premier volet que chaque participant avait au moins une matière préférée. En dehors des participants 1 et 5 qui avaient pour passion la représentation des dessins animés et les jeux vidéo, les autres aiment les activités sportives notamment le football et le tennis et la danse pour le participant 8. Sur le plan purement académique, presque tous les participants n'aimaient pas du tout s'impliquer dans les activités. En ce qui concerne les activités post et périscolaires, sept participants sur les huit se sentaient plutôt à l'aise et essayaient de s'impliquer. Ce qui les empêchait d'évoluer dans cette lancée reste l'attitude railleuse des camarades. Pour ce qui est des activités purement académiques, les participants accusent le fait de ne pas véritablement comprendre ce dont il était souvent question. Il ressort d'après les réponses données par les répondants que chacun avait au moins une matière préférée et presque tous s'intéressaient aux activités extra scolaires ; même s'ils n'avaient suffisamment pas d'engouement pour les activités scolaires. Cependant le peu de volonté à s'impliquer dans les activités était contré par l'attitude des camarades. On remarque que ce sont les activités extra scolaires pouvaient même constituer un moyen de les empêcher d'abandonner les classes. Mais malheureusement, l'attitude des personnes dans l'environnement psychosocial de ces répondants, a plutôt conduit à départ de l'école.

***Item 15 : Dans quelle(s) matière(s) avais-tu de bonnes notes ? Quelles étaient tes plus grandes notes ? Qu'est-ce qui justifie ton mauvais résultat (les mauvaises notes) ?***

Pour la question relative aux grandes notes dans certaines matières, la majorité des participants est restée évasive. On a noté une réelle incertitude dans les réponses qu'ils ont données à cet effet. Le point commun dans les différentes réponses données est qu'il y avait juste quelques matières, environ une ou deux dans lesquelles les participants de cette étude avaient des notes acceptables. Les participants 5 et 6 semblaient avoir de bonnes notes en

anglais. Pour les autres, il leur a été très difficile de s'en souvenir. Cependant, chacun avait au moins une matière qui l'intéressait, si nous tenons compte de leurs opinions sur la question précédente. Pour ce qui est du troisième volet de la question, trois participants ont attribué leurs mauvaises notes au fait qu'ils n'avaient pas de cours et ne pouvaient donc pas étudier. Ceci se justifie par le fait qu'ils étaient tout le temps absent. Cinq participants ont attribué leurs mauvaises notes au fait qu'ils ne comprenaient rien du tout et ceci les amenait à ne plus s'intéresser aux cours et donc à ne pas étudier. Par ailleurs six participants ont par la suite attribué leur mauvais travail tout d'abord au cadre familial dans lequel ils évoluaient. Mais ensuite, ils ont ajouté que l'environnement scolaire avait aussi beaucoup contribué. Puisque d'après eux, l'école et tout ce que cela comporte ne les a pas du tout compris. Personne ne s'est intéressé de près à leur situation. A cela s'ajoute l'attitude railleuse des enseignants/responsables d'établissements et des camarades. De ce qui précède, il ressort que la plupart des participants n'avait pas de bonnes notes. Plusieurs facteurs en étaient les causes. Le cadre familial et l'environnement psychosocial. On peut donc affirmer ici que l'environnement psychosocial exerce une influence sur l'engagement académique.

#### **4.1.3. Frustration estime de soi**

##### ***Item 16 : Etant élève, comment te sentais-tu au milieu de tes camarades ? Pourquoi ?***

Sept participants sur huit affirment qu'en présence de leurs camarades, ils se sentaient presque toujours diminués, frustrés et non acceptés voire marginalisés. C'était très pénible et effrayant pour eux de se retrouver au milieu de ces camarades ; ceci même en présence d'un enseignant. D'après eux, les élèves étaient comme de véritables ennemies qui avaient le soutien de la majorité de leurs enseignants. Il faut noter ici que le fait de se savoir différents en termes de comportement et de rendement en classe les amenait à se voir inférieurs aux autres. Pour le participant huit par exemple, l'école n'était pas un endroit fréquentable et il n'y trouvait aucune raison de pouvoir s'y accrocher. A travers leur opinion, on peut comprendre que l'attitude non réprimée des camarades de classe a contribué de façon significative à éloigner les élèves dits décrocheurs de l'école.

##### ***Item 17 : Quelle était l'attitude de tes camarades lorsque tu avais une mauvaise note ?***

Les huit participants déclarent que le moment le plus sombre à l'école était le jour de la remise des copies. C'était pour eux la plus grande épreuve. Car c'est en ce moment qu'ils subissaient la plus grande des humiliations. C'est pourquoi d'après les participants 4, 6 et 7, l'astuce permettant d'échapper à cette torture était tout simplement de réussir à obtenir une permission qui permettait de passer toute la période du cours hors de la salle de classe et à y

retourner seulement après le départ de l'enseignant. Compte tenu du fait que la plupart des enseignants classent généralement les notes de façon ascendante. « C'était toujours par mon nom que commençait le professeur de français, qui le faisait en chœur avec toute la classe, après quoi, s'en suivaient un grand remue-méninge mêlé de cris et de rire », a laissé entendre le participant 7. De façon générale, on remarque ici la réaction des camarades était une réaction orageusement moqueuse à l'endroit des potentiels décrocheurs. Ceci permet de comprendre une fois de plus que le décrochage est inévitable lorsqu'on est frustré à un certain degré.

***Item 18 : Comment réagissaient les enseignants face à tes performances ?***

D'après les participants, la majorité des enseignants leur attribuaient des noms comiques, qui donnaient davantage de force aux camarades de les désigner par ces noms et de se moquer à ciel ouvert. Certains participants disent même avoir gardé rancune à certains enseignants pour s'être donné à cœur joie de se moquer d'eux ou de les insulter, sans miséricorde. Parfois d'après les participants 1 et 4, certains enseignants prenaient un malin plaisir à les humilier ouvertement. C'est-à-dire à les envoyer au tableau, même lorsqu'ils savaient pertinemment qu'ils ne pouvaient en aucun cas donner une réponse appropriée à une question donnée. Ceci était généralement suivi de commentaires désobligeants et de nombreux éclats de rire des camarades. Toutefois, même si la majorité des enseignants se distinguaient par une attitude moqueuse, trois participants ont cependant reconnu le fait que certains enseignants avaient plutôt une attitude sympathique et répressive à l'endroit des camarades qui avaient tendance à se moquer d'eux. Il faut noter que ça n'était pas systématique et cela dépendait peut-être de l'humeur du jour ou de leur état d'esprit. On retient donc d'après les différentes opinions, l'attitude condescendante des enseignants n'a pas été un élément salvateur pouvant empêcher aux élèves de quitter prématurément leurs études. On peut donc conclure que l'équipe managériale a une influence sur le décrochage scolaire.

***Item 19 : Comment te sentais-tu face aux réactions de tes camarades et de tes enseignants ?***

Huit participants sur huit affirment avoir passé des moments difficiles face à la réaction conjointe de leurs enseignants et camarades. Le participant 5 se sentait si frustré que le seul moyen de défense était de se battre régulièrement avec ses camarades, d'où les multiples punitions relevées à l'item 13. Les participants affirment tous s'être sentis frustrés. Ils avaient peur et se sentaient rejetés. Les participants 7 et 8 trouvent que l'école était

devenue un milieu hostile, et toutes les personnes qui s'y trouvaient étaient considérées comme des ennemies.

#### **4.1.4. Décrochage scolaire**

##### **Item 20 : Quelles sont les raisons qui t'ont poussé à abandonner les classes ?**

Les participants 1, 6, 7, 8, affirment avoir quitté l'école parce qu'il n'y avait rien dans cet univers qui pouvait les motiver à y rester. Les participants 2 et 3 ont quitté l'école parce qu'ils n'étaient pas à leur place. Le participant 4 a quitté l'école parce qu'il se sentait injuriés et qu'il ne comprenait rien du tout. Le dénominateur commun à tous les participants est qu'ils ont abandonné les études parce qu'ils n'avaient trouvé en l'école, aucun élément motivateur pouvant les retenir. Loin de répondre à un quelconque besoin, l'école était devenue pour eux un milieu hostile qui ne leur apportait que peine et désarroi. En plus du fait que les participants avaient déjà un cadre familial conflictuel, l'école qui pouvait servir de refuge n'a pas pu jouer le rôle escompté. Ceci se comprend avec le participant 7 qui dit n'avoir trouvé aucune raison d'être suffisamment forte lui permettant de s'y accrocher. D'après tous les participants, ni les éléments trouvés dans le milieu scolaire, ni les personnes n'ont pas pu leur permettre de rester attachés à ce milieu. Bien au contraire, presque tout à l'école les repoussait. On peut donc affirmer que l'environnement scolaire ou du moins psychosocial influence grandement le décrochage scolaire.

##### **Item 21 : Parmi ces raisons, laquelle trouves-tu la plus importante ?**

Il a été un peu difficile de classer la raison la plus importante qui a poussée les participants de cette étude à quitter l'école avant l'obtention d'un diplôme. Car d'après eux toutes les raisons évoquées dans l'item précédente ont été toutes très importantes. Toutefois, après beaucoup d'insistance, on a noté pour le participant 1, le manque d'intérêt, pour le participant 2, 4, 5, 7,8 c'était l'attitude moqueuse des camarades et surtout des enseignants. Pour les participants 3 et 6 le fait de ne pas comprendre les leçons dispensées ou de vouloir faire autre chose différente de ce qu'ils voulaient réellement faire. De ce qui précède, on note la prédominance des éléments du milieu scolaire, comme étant ceux ayant le plus influencé le décrochage scolaire chez les participants.

##### **Item 22 : Que penses-tu aujourd'hui du décrochage scolaire ?**

A l'heure actuelle, deux participants sur huit suivent une formation dans un centre afin de s'insérer sur le plan professionnel. Cette formation est due au fait que les décrocheurs se sont plusieurs fois heurtés à la recherche de l'emploi. L'abandon prématuré des études avant l'obtention d'un diplôme les empêche d'avoir ou même de postuler à un quelconque emploi.

C'est donc fort de cette situation que tous les participants de cette étude ont été formels sur le caractère négatif et destructeur du décrochage scolaire. Plusieurs ont exprimé des regrets pour avoir quitté l'école avant le temps. Certains éprouvent même le besoin d'y retourner ne serait-ce qu'en cours du soir, afin de pouvoir obtenir un diplôme, gage d'une possibilité d'emploi. Somme toute il ressort de toute évidence que les participants pensent que le décrochage est un phénomène négatif qu'il faut absolument bannir.

***Item 23: D'après toi, que faut-il faire pour empêcher les élèves d'abandonner leurs études ?***

D'après nos participants, de nombreux jeunes abandonnent les bancs scolaires pour diverses raisons. Selon les participants 2 et 3, les jeunes décrochent souvent à cause du fait de la mauvaise orientation. Autrement dit, de nombreux jeunes n'arrivent pas souvent à faire ce qu'ils voudraient faire. Ils sont souvent orientés vers des disciplines dont ils ne voulaient guère. Ce qui les amène dans une certaine mesure à renoncer. Pour ce faire, selon eux, les parents devraient, avant d'orienter leurs enfants vers une discipline, tenir compte de leurs avis. Et surtout de leur aviser de ce que pourrait rapporter cette discipline. En ce qui concerne les participants, 1, 6, 7 et 8, les enseignants devraient amener les jeunes élèves à travers de bonnes méthodes, à comprendre le bien fondé de leurs disciplines d'enseignement. Autrement dit, à travers l'usage des méthodes adéquates devraient amener les jeunes à comprendre qu'ils pourront faire mieux s'ils travaillaient dur au lieu de les punir incessamment. Pour ce qui est des enquêtés 4, 5, 8 et 1, ce qui pourrait empêcher les jeunes d'abandonner leurs études relève aussi bien de la responsabilité de leurs parents que de celle des enseignants. En définitive, pour la majorité de nos répondants, les parents et les enseignants pourraient participer au ralentissement de l'abandon des études par les jeunes. Ceci, dans la mesure où, les parents devraient cesser de se battre devant leurs enfants. Du moins, éviter le divorce. Car celui-ci entraîne un déséquilibre psychologique chez l'enfant, tant donné que chacun des deux parents à un rôle à jouer dans le développement de l'enfant. Ils devraient également tenir compte des avis de leurs enfants au moment de les orienter.

#### **4.2. Analyse des entretiens avec l'équipe managériale**

Cette section du travail porte sur l'analyse des entretiens avec l'équipe managériale. Ceux-ci visent à apprécier l'impact de la motivation managériale sur le décrochage scolaire.

#### 4.2.1. Facteurs internes de la motivation

**Item 1 :** *En quoi votre épanouissement propre (accomplissement de soi, responsabilité...) impacte-t-il sur la qualité de votre travail et de vos relations avec les élèves ?*

D'après les cinq managers interviewés (enseignant, chargé de discipline, préfet des études) dans le cadre de cette recherche, il ressort que clairement que l'épanouissement propre a un impact fondamental sur la qualité du travail et sur les relations qu'ils entretiennent avec leurs élèves. L'épanouissement qui peut se définir par un état d'esprit dans lequel l'être humain se sent comblé, joyeux et accompli ; est en fait une force qui joue sur le travail et les relations interpersonnelles. Ceci est d'autant vrai dans la mesure où c'est lorsque l'être humain est pleinement comblé qu'il peut réaliser des exploits. En effet, à travers l'accomplissement de soi, la personne se sent plus galvanisée, encouragée à faire toujours mieux et même à se surpasser. Ce souci de se surpasser foncièrement sur la qualité du travail, sur son rendement. Il en est de même pour les relations humaines. On peut mieux le cerner à travers les propos de l'un d'eux qui déclare : *“ en effet, il n'y aucun défi qui soit insurmontable quand on est vraiment épanoui. En réalité, tout le monde autour de vous qui en est bénéficiaire de cette force interne, qui vous fait réaliser des exploits. C'est une force qui vous pousse relever plusieurs défis. Cette gaieté de l'âme assainit en quelques sortes vos relations aussi bien avec les collègues qu'avec les élèves.”*

#### 4.2.2. Facteurs externes de motivation

**Item 2 :** *Comment les relations avec votre hiérarchie (appréciations, blâmes, inconsiderations, ...) influencent-elles votre attitude envers tous ceux qui sont sous votre autorité (collègues, élèves... ?*

Il ressort d'après les interventions recueillies auprès des cinq managers que les relations entre la hiérarchie et un tiers est un point essentiel pour tout manager, quelle que soit sa position dans une structure. Lorsque les relations entre la haute hiérarchie et une personne quelconque de l'équipe managériale sont bonnes, conviviales et harmonieuses, l'attitude qu'adopte de cette dernière envers ceux qui sont sous son autorité tendent épouser la même ambiance. Puisqu'une personne dont le besoin d'être apprécié n'est pas comblé, aura tendance à ne pas apprécier ceux de son entourage. Cette situation est bien délicate dans la relation enseignant / élève par exemple. Parmi les besoins fondamentaux de l'être humain, figure le besoin d'être apprécié, d'être considéré. Un manager qui malgré les nombreux efforts ne reçoit que des blâmes, non seulement va développer l'aigreur, mais celle-ci va impacter



chacune de ses attitudes dans sa relation non seulement avec ses collègues, mais aussi avec ses élèves, considérés comme victimes de son aigreur. Car comme le déclare le manager n° 1 : *« la façon donc me traitent mon ou mes supérieurs hiérarchiques modifie mes attitudes envers les autres en bien ou en mal. Ce qui fait que je peux sans le vouloir blesser, offenser ou frustrer un apprenant, simplement parce que je suis sous le coup d'une inconsideration de la part de la hiérarchie ».*

Il ressort d'après les interventions recueillies auprès des cinq managers que les relations entre la hiérarchie et un tiers sont un point essentiel pouvant affecter positivement ou négativement son attitude envers ses collègues et ses élèves.

**Item 3 :** *Quels effets votre environnement de travail (le salaire, le système de supervision, statut, les conditions de travail, sécurité au travail) a-t-il sur votre conduite et votre travail envers vos collègues et surtout sur ses élèves ?*

L'environnement de travail est considéré comme le cadre dans lequel, un travailleur passe au moins le tiers de la journée. Ce milieu, d'après les managers rencontrés dans le cadre de cette investigation, revêt une importance capitale pouvant affecter le travailleur dans divers angles de sa personnalité. De façon unanime, tous se sont accordés sur le fait que l'environnement de travail et tout ce que cela implique influence non seulement la conduite de celui qui y est, mais également son rendement. Même si les éléments relatifs à l'environnement de travail restent tous importants, les personnes rencontrées lors de l'entretien restent formelles sur le fait que le salaire, ou du moins la qualité du salaire perçu et sa régularité ont inévitablement un incident sur la conduite envers toutes les personnes de l'environnement de travail, et surtout les élèves, considérés ici comme le maillon faible de toute la chaîne scolaire. L'absence des éléments relatifs à tout ce qui concerne l'environnement de travail peut altérer le comportement de n'importe quel manager

**Item 4 :** *Quelles conséquences les conditions de travail (bonifications, primes de rendement, avantages de service...) ont-elles sur la façon de traiter, de parler aux apprenants ?*

Les responsables rencontrés pendant cette investigation s'accordent tous sur le fait que les conditions de travail d'un manager donné ont une forte répercussion sur la façon dont il traite ou parle aux apprenants, bref sur son comportement de façon générale. D'après ces derniers, vous ne pouvez pas vous sentir entièrement satisfait d'être dans un milieu dénué de toute forme d'avantage de service. Car des éléments comme des primes de rendement

permettent d'encourager à faire mieux, à aller de l'avant. L'un des interviewés souligne par exemple que ces éléments, aussi minimes qu'ils peuvent paraître agissent comme des éléments qui renforcent et encouragent la volonté de se surpasser. Car recevoir une prime de rendement par exemple est un signe qui prouve les efforts et le dévouement au travail sont reconnus par la hiérarchie. Ceux-ci peuvent pousser à revoir notre façon d'agir avec les élèves. Ils peuvent raffiner notre conduite avec les élèves. Par contre, leur absence peut pousser à une conduite intolérable envers les apprenants, ce qui peut même les amener ces derniers à poser des actes extrêmes.

**Item 5 :** *En quoi l'amélioration de l'environnement de travail influence-t-elle sur vos relations avec les élèves ?*

L'environnement de travail étant le milieu dans lequel évoluent les travailleurs et les élèves, a une influence positive ou négative sur les relations avec autrui. L'un des managers rencontré, pense par exemple que l'amélioration de l'environnement de travail conduit à des relations saines et conviviales avec les élèves. D'après ce dernier, on ne s'est jamais senti mal à l'aise dans un cadre confortable. Il ajoute par la suite que la satisfaction produite par le fait d'être dans un cadre où la sécurité a par exemple été renforcée, non seulement vous met à l'aise, mais aussi chasse toute méfiance et par conséquent, impacte sur la relation avec les élèves.

### **Conclusion**

Il était question dans ce quatrième chapitre de présenter et d'analyser les résultats obtenus après l'administration des instruments. Somme toute, cette section du travail a porté sur deux grands volets : l'analyse des entretiens avec les décrocheurs et l'analyse des entretiens avec l'équipe managériale.

## **CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS ET IMPLICATION THÉORIQUE ET SUGGESTIONS**

Il nous importe dans ce chapitre de procéder à la discussion des résultats obtenus de l'analyse des entretiens avec nos enquêtés. Ces résultats sont issus de notre enquête de terrain avec les décrocheurs. De plus, dans ce chapitre, à la lumière des théories relatives à notre sujet de recherche, nous procéderons à l'analyse des facteurs liés au phénomène du décrochage scolaire en contexte camerounais. Nous finirons ce chapitre avec des suggestions permettant d'améliorer l'environnement psychosocial et le phénomène du décrochage scolaire au Cameroun.

### **5.1. Discussion des résultats**

Dans cette section de notre étude, il nous paraît important de procéder hypothèse par hypothèse afin de profiter des résultats de notre terrain de recherche.

#### **5.1.1. Résultats des hypothèses spécifiques de l'étude**

D'abord, nous débuterons avec la discussion des résultats de la première hypothèse spécifique. Ensuite, avec la discussion des résultats de la deuxième hypothèse. Puis, avec la discussion des résultats de la troisième hypothèse spécifique. Enfin, avec la discussion des résultats de la quatrième et dernière hypothèse spécifique de notre recherche.

##### ***5.1.1.1. Première hypothèse spécifique***

#### **HS1: L'engagement social impacte sur le décrochage scolaire au Cameroun.**

Les résultats de l'analyse des entretiens avec les décrocheurs de notre première hypothèse spécifique révèlent que l'engagement social impacte sur le décrochage scolaire au Cameroun. Au regard des résultats obtenus des entretiens avec les enfants, nous pouvons constater que le concept d'engagement social est fortement lié au phénomène du décrochage scolaire au Cameroun.

En effet, le concept d'environnement psychosocial est caractérisé par un bon nombre de concept parmi lesquels l'engagement social. L'engagement social quant à lui revêt les notions d'autonomie (don contre-don), puis la reconnaissance ou la satisfaction personnelle. De fait, l'engagement social en soi est le fait de donner ce dont on a reçu de façon autonome. Ce don est le plus souvent sanctionné par la reconnaissance ou du moins la satisfaction personnelle. Autrement dit, les individus sociaux sont marqués par les bienfaits qu'ils ont en interagissant avec la société. Comme le souligne Marc Henri Soulet *et al.* (1970), le concept

d'engagement social est le plus souvent utilisé pour décrire les comportements, les interactions des individus à l'intérieur d'une société, d'une organisation ou d'une communauté. L'engagement social est donc le fait qu'un individu est responsable de ses propres actes comportementaux. Puisque l'individu agit ou réagit de façon autonome lorsqu'il est confronté à une situation vitale. Cependant, en raison des besoins personnels et du but ultime qu'il voudrait atteindre, l'engagement social de l'individu, de l'enseignant plus précisément devrait être reconnu et promu. Le concept d'engagement social (des enseignants), porteur de sens au préalable, devient de moins en moins important et considéré au Cameroun, du fait qu'il ne participe pas à la réduction de l'abandon scolaire des jeunes. La question du décrochage scolaire des jeunes étant sans cesse importante. Cela nous amène à nous poser un certain nombre de questions sur le concept d'engagement social des enseignants au Cameroun. Les enseignants dans la pratique de leur profession sont-ils réellement engagés afin de favoriser un processus enseignement apprentissage équilibré ? Leur engagement est-il socialement reconnu ? Quels sont les facteurs qui influencent sur le décrochage scolaire au Cameroun ?

A partir des observations empiriques et de celles de notre terrain de recherche, nous nous sommes rendus compte que bon nombre de jeunes abandonnent les bancs scolaires avant d'avoir obtenu au moins le BEPC à cause de bon nombre de facteurs liés à l'engagement social. **A l'item 7** de savoir comment était le climat familial, la majorité de nos participants décrocheurs ont révélé un que le cadre familial était défavorable. Il en ressort que la plupart des participants décrocheurs ont des antécédents familiaux avant de sortir de la maison. Dans nos items permettant de bien comprendre le phénomène du décrochage scolaire au Cameroun, nous nous sommes rendu compte que le cadre scolaire est un facteur déterminant pouvant entraîner le décrochage scolaire au Cameroun. C'est sans doute dans ce sens que vont Fortin, Lecocq et Lessard (2014), Robertson et Collerette (2005) lorsqu'ils pensent que l'abandon scolaire prématuré évolue généralement dans un environnement familial qui les empêche de s'épanouir et de les préparer à trouver leur place à l'école. Pour ces auteurs la scolarisation de l'enfant pourrait devenir déficitaire si le milieu familial propose un mauvais encadrement affectif des pratiques éducatives ; une supervision non adaptée et de faibles aspirations.

**A l'item 8** de savoir comment était le cadre scolaire dans lequel ils ont fréquenté, les réponses que nous avons obtenu se sont avérées importante. Pour la plupart de nos participants, les bâtiments scolaires étaient délabrés manquant dans une certaine mesure les éléments essentiels. Dans ce sens, le cadre scolaire apparait comme un facteur significatif du

décrochage scolaire. Dans la mesure où, lorsqu'un établissement est bien organisé de par sa structuration et ses ressources matérielles nécessaires, celui-ci facilite le processus enseignement-apprentissage. Celui-ci peut participer d'une manière ou d'une autre à la motivation du jeune à ne pas abandonner les bancs scolaires. Il s'agit ici de ce que Janosz (2000) qualifie de facteur institutionnel, présentant l'école comme un milieu de vie et aussi comme un facteur d'influence de persévérance ou d'abandon scolaire en raison de ses structures, de son organisation du curriculum et de son climat. Tout comme le proposent les écrits à ce sujet, les participants à cette étude auraient souhaité bénéficier d'un environnement dans lequel ils auraient pu découvrir leurs intérêts et leurs habiletés et où ils auraient pu jouir de la reconnaissance de leurs enseignants ou de la direction (Janosz, 2000).

Nous avons également pu constater que l'équipe managériale (enseignants, surveillants généraux d'établissements) ont leur part à jour sur le phénomène du décrochage scolaire au Cameroun. Ceci se matérialise par les avis apportés par nos répondants en ce qui concerne **la question 9** de savoir comment se comportaient les enseignants et les surveillants envers toi. Nos répondants ont parlé de moqueries orchestrées par les enseignants. Ce qui est dû à leur mauvaises notes voire à leur absentéisme inconsidéré.

Somme toute, nous pouvons dire que le concept d'engagement social fait ressortir un bon nombre facteurs lié dont la prise en considération par les parties prenantes de la société en général et du système éducatif en particulier pourrait contribuer à la réduction du décrochage scolaire au Cameroun. Les enseignants sont certes les moteurs du processus enseignement apprentissage, mais il n'en demeure pas moins de rappeler que le système d'enseignement ne peut véritablement fonctionner de façon univoque, sans l'apport quelconque des élèves ou apprenants qui ont besoin des savoirs.

#### ***5.1.1.2. Deuxième hypothèse spécifique***

#### **HS2 : L'engagement académique influence le décrochage scolaire au Cameroun.**

Au regard des résultats obtenus des entretiens avec nos décrocheurs, nous pouvons dire que le concept d'engagement académique apparaît comme un élément essentiel influençant le décrochage scolaire au Cameroun.

D'emblée, les résultats obtenus des participants à notre étude révèlent un bon nombre de caractéristique de l'engagement académique. Ceci dit, la notion d'engagement académique est caractérisée par les tâches académiques et l'achèvement des devoirs en revenant à ce que dit Appleton *et al.* (2006). A ce niveau, nous voyons que ce concept se penche beaucoup plus sur

les élèves ou les apprenants. Ceci voudrait juste dire que les élèves sont les acteurs principaux de ce concept. L'élève est le moteur central de l'apprentissage. Celui-ci est lié à son environnement ou sa société du fait de son interaction avec la société à laquelle il appartient. Ceci revient à considérer le volet psychosocial de la vie en contexte scolaire comme l'a mentionné Willis (1993). Selon cet auteur, de l'engagement scolaire ou académique est un phénomène à double dimension qui situe le jeune élève dans son environnement par rapport aux responsabilités et aux actes qu'il entretient avec cet environnement.

En effet, le concept d'engagement académique ou scolaire s'avère être l'un des facteurs liés au phénomène du décrochage scolaire au Cameroun. Autrement dit, les tâches qui reviennent aux jeunes élèves d'accomplir leur permettent d'interagir avec leurs environnements scolaires. Mais ceux-ci ont également besoin de savoir qu'ils appartiennent à une société, du moins à un environnement. Ceci non seulement parce qu'ils ont des tâches à accomplir envers cette société, mais aussi parce que cette société agit sur elle. A la **question 12** de savoir comment si nos jeunes décrocheurs participaient à tous les cours et les raisons qui accompagnaient leurs décisions, nous avons eu des avis intéressants. Certains de nos participants ont révélé qu'ils ne participaient à aucun cours, du fait du manque de concentration, et du manque de volonté. D'autres révèlent leurs manques d'intérêts par rapports certains cours, dû au fait qu'ils ne comprenaient rien du tout. Celle-ci est l'une des raisons principales de leurs absentéismes incessants. De nos jours, les élèves ne sont plus seulement récepteurs des apprentissages, mais ils doivent également participer l'efficacité de cet apprentissage. Il ressort de ces avis que les jeunes élèves ont leur part à jouer dans l'apprentissage. Autrement dit, le non accomplissement des tâches scolaire par les élèves est un facteur déterminant du décrochage scolaire. Les avis de nos participants sur la **question (13)** de savoir ce que faisaient les enseignants, du moins les responsables de l'école face à leurs nombreuses absences, nous avons eu les réponses importantes. La majorité des enquêtés ont révélé que les enseignants incitaient des railleries, leur donnaient même des qualificatifs péjoratifs, élève revenant par exemple. Au-delà de tout ceci, les enquêtés révèlent les punitions à répétition. A cet effet, nous pouvons dire que le concept d'engagement académique est un concept caractérisé par des facteurs considérables pouvant affecter le décrochage scolaire chez les jeunes. Il nous convient de dire ici que lorsque les jeunes font leurs devoirs et participent à toutes activités scolaires, il contribue d'une manière ou d'une autre à l'amélioration du système d'apprentissage. Du point de vue de nos enquêtés, la pratique la plus utilisée par les responsables de l'école pour atténuer les élèves indisciplinés,

était les punitions et l'incitation à la moquerie. Lorsque les élèves sont bien suivis, bien avisés sur le bien-fondé de ce qu'ils sont appelés à faire au cours du système d'enseignement, ils se sentent impliqués et regagnent, de ce fait, un sentiment d'appartenance au milieu de leur environnement d'apprentissage. Le sentiment d'appartenance d'un élève à son environnement scolaire le pousse à fournir des efforts lui permettant de répondre efficacement au phénomène du décrochage scolaire au Cameroun. Comme le révèlent Macey et Schneider (2008), le concept d'engagement académique ou scolaire est processus à la fois psychologique et attitudinal. Ainsi, nous pouvons dire que les facteurs caractéristiques de l'engagement social sur le décrochage scolaire au Cameroun sont les attitudes que les élèves ont à l'endroit de leurs devoirs d'écoles d'une part, et des attitudes des enseignants face aux mauvais comportements et mauvaises performances des élèves d'autre part. Cette attitude à double face montre que les enseignants aussi bien que les apprenants sont responsables du décrochage scolaire au Cameroun. Toutefois, il ressort de cette attitude à double facette, un aspect psychologique, notamment celui de la frustration ou de l'estime de soi.

### **5.1.1.3. Troisième hypothèse spécifique**

**HS3 : La frustration-estime de soi a un effet sur le décrochage scolaire au Cameroun.**

L'analyse des entretiens avec les décrocheurs nous a permis de voir que la frustration est un facteur entraînant le décrochage scolaire au Cameroun. Ce résultat obtenu de l'analyse des entretiens avec nos participants nous permet de voir que la frustration estime de soi influence le phénomène du décrochage scolaire au Cameroun, étant donné qu'il apparaît même comme un facteur déterminant de ce phénomène en contexte camerounais. Pour commencer, nous pouvons dire que la frustration est une condition de déshonneur ou de disgrâce qu'un avec laquelle un individu vit dans une société. Cette condition de disgrâce ou de déshonneur paraît à cet effet, comme un ressentiment qui empêche l'épanouissement efficace d'un individu, instance sociale de vivre librement dans une société, communauté voire environnement.

En effet, nous savons déjà que l'estime de soi, étant la capacité à faire face à toute chose auxquelles font face les individus sociaux, n'est pas toujours constante. Elle est un phénomène qui devrait être cultivé au quotidien afin de participer à la réduction du sentiment de frustration causé par bon nombre de situations vitales. Celle-ci (estime de soi) devant être possible non seulement par la mise en œuvre de l'effort fourni par les élèves, mais aussi par les encouragements et la reconnaissance de ces efforts par l'équipe managériale (enseignants,

surveillants généraux, proviseurs ou principaux d'établissements). Les encouragements, du moins la reconnaissance de l'équipe managériale sont un facteur de motivation tant soient intrinsèques qu'extrinsèques chez les élèves qui veulent sincèrement apprendre. En bref, généralement, ces élèves qui sombrent dans les sentiments de frustration et de manque de confiance sont en réalité les élèves qui ont subis des railleries de leurs camarades encouragées par leurs enseignants, parfois leurs surveillants généraux. Lesquelles les poussent à croire qu'ils ne connaissent rien et ne peuvent rien faire en réalité. Ceci se matérialise par les avis de nos participants à la **question (16)** de savoir : **en tant qu'élève, comment te sentais-tu au milieu de ses camarades ? Et pourquoi ?** Les avis donnés par nos enquêtés par rapport à cette question sont intéressants et bénéfiques. D'après l'analyse des discours produits par nos enquêtés par rapport à cette question, nous constatons que la plupart (les enquêtés de 1 jusqu'à 7) des décrocheurs, participants à notre recherche, ont subis des sentiments de marginalisation, de frustration voire de diminution. Le sentiment de frustration de diminution ; d'où le manque de confiance en sa propre personne. Tandis que d'autres (le participant 8 par exemple), considère l'environnement scolaire pas du tout fréquentable du fait de la marginalisation et de la frustration, qui impactent sur leurs rendements scolaires de façon négative. Ceci du fait non seulement d'une faible estime personnelle mais aussi d'un état affectif négatif (Blaya, 2010). Cette intimidation des élèves est un phénomène récurrent le plus souvent lors de la remise des copies dans les salles de classe. Généralement, lors de la remise des copies, les enseignants la font de façon ascendante, c'est-à-dire, de la note la plus faible et médiocre à la note la plus élevée afin d'attirer leur attention sur leurs manques de concentration sur la matière. En revanche, ceci apparait pour ces élèves comme un acte d'intimidation, suivis des comportements moqueurs de leurs camarades. Cet argument trouve sa pertinence dans les opinions de nos enquêtés par rapport à la **l'item 17 qui stipule : quelle était l'attitude de tes camarades lorsque tu avis une mauvaise note ?** La réponse globale de nos répondants révèle un comportement outrageant de la part de leurs camarades. Cette réaction outrageante provenant également des enseignants, guide et facilitateur du processus enseignement-apprentissage. Ceci se laisse voir par les avis de nos répondants sur **l'item 18 permettant de savoir comment réagissaient les enseignants face à leurs performances.** A cet effet, il résulte de cette analyse discursive, les idées d'intimidation, de manque de confiance, de perte de confiance conduisant ainsi à la frustration de l'élève apprenant. De ce fait ils sont considérés comme les facteurs affectant le décrochage scolaire au Cameroun. Après un échange fructueux avec nos répondants, ceux-ci semblent se représenter une idée d'échecs face à leurs attentes, aux attentes sociales de formation, de diplomation et de



performance académique. Etant donné que ces attentes sont désormais basées sur les savoirs considérés comme les qualifications minimales requises pour avoir accès au marché du travail. Car comme le pensent Paquin et Parent (1994), en ne possédant pas ces qualifications minimales, les jeunes quittant l'école prématurément sont catégorisés de déviants, deviennent stigmatisés par le reste de la société et doivent subir les conséquences d'une marginalisation imposée. Le discours des participants à cette étude semble traduire cette conception. Bien que cette stigmatisation et cette marginalisation soient apparues récemment avec la mise en place de l'exigence d'obtenir un diplôme pour occuper un emploi (et une place dans la société), la société continue à accorder une grande valeur à la diplomation en raison de la manière dont leur sont présentées les conséquences du décrochage scolaire par les discours institutionnels (Paquin et Parent, 1994). Ces conséquences représenteraient les indices significatifs que les acteurs d'influence auraient choisis pour laisser anticiper une déviance (Ogien, 2012) chez les « décrocheurs ».

Selon Vultur (2009), un jeune quittant l'école prématurément vit une désaffiliation institutionnelle. En ne réussissant pas à s'intégrer sur le marché du travail, c'est comme s'il vivait une seconde désaffiliation. Bien qu'ils désirent faire leurs preuves et obtenir des emplois qui ont du sens pour eux, les participants soulèvent la limitation qui découle de leur absence de qualification et qui les force à postuler pour des emplois qui ne leur permettent pas de mettre à profit leurs compétences.

#### **5.1.1.4. Quatrième hypothèse spécifique**

##### **HS4 Motivation managériale impacte sur le décrochage scolaire**

Dans le cadre de cette investigation, il ressort clairement que le management a une influence non négligeable sur le devenir des apprenants en termes d'engagement et d'identification à l'école ou de leur démobilisation et décrochage. Ces différents points ont été relevés par certains participants qui n'ont pas trouvé en l'équipe managériale une main salvatrice pouvant leur apporter un certain soutien. D'après Sébastien Thomas (2012), la qualité du travail et la nature des relations que peuvent avoir des employés entre eux ou avec des clients est fortement tributaire de la façon dont ils sont traités par leur hiérarchie. Cet argument se matérialise par les avis des enseignants (managers) par rapport à **l'item 2 qui stipule : *Comment les relations avec votre hiérarchie (appréciations, blâmes, inconsiderations, ...) influencent-elles votre attitude envers tous ceux qui sont sous votre autorité (collègues, élèves... ?***

De fait, pour les managers (enseignants), Il ressort de l'analyse des entretiens avec les cinq managers que les bonnes relations avec la hiérarchie affecte fructueusement la motivation des enseignants en ce sens où, l'appréciation de l'effort fourni par encouragement et stimule même sa volonté à accomplir favorablement la tâche qui lui est confiée.

Dans cette étude, il a été découvert que l'état d'esprit d'un enseignant, d'un surveillant ou de toute autre personne de l'équipe managériale, dont les facteurs internes de la motivation ne sont pas suffisamment comblés, impactera non seulement sur son rendement, mais aussi sur la nature de ses relations avec son entourage. On peut donc comprendre pourquoi que le participant trois n'avait trouvé aucun soutien de la part de ses enseignants, pouvant l'aider à s'accrocher au milieu scolaire. Tout ceci nous pousse à comprendre la motivation managériale impacte sur le décrochage scolaire.

Dans un autre angle, les personnes interviewées dans cette recherche se sont accordées sur le fait que l'absence d'un certain nombre d'éléments dans le cadre ou l'environnement du travail a une forte incidence sur les employés et leurs attitudes envers les élèves, puisqu'ils sont les principaux concernés ici. D'après Granger (op. cit.), le fait qu'une structure reconnaisse les efforts abattus par un employé se révèle être un élément qui impulse la motivation à se surpasser. Cette étude va encore plus loin et démontre qu'au-delà des éléments matériels et ou financiers tels que les primes de rendement, des distinctions, une simple reconnaissance telles que des paroles valorisantes, des félicitations se trouvent être des éléments qui galvanisent le travailleur et disposent favorablement son état d'esprit, de telle sorte à affecter positivement ses relations avec les élèves. Il ressort de ce fait qu'une équipe managériale motivée a un impact sur le devenir des apprenants. Cette section du travail porte sur l'analyse des entretiens avec l'équipe managériale

## **5.2. Discussion et implication théorique des résultats de l'analyse des entretiens avec les décrocheurs**

Il s'agit pour le chercheur ici de discuter de l'influence de la variable de l'environnement psychosocial sur le décrochage scolaire au Cameroun. Autrement dit, de déterminer à partir des résultats obtenus du terrain de recherche, les facteurs de l'environnement psychosocial influençant le décrochage scolaire au Cameroun. Au terme de l'analyse des entretiens avec nos enquêtés, nous pouvons conclure que les facteurs qui impactent sur le décrochage scolaire au Cameroun, sont divers et variés.

**Hypothèse Générale :** L'hypothèse générale de notre étude est la suivante : l'environnement psychosocial le décrochage scolaire au Cameroun.

Notre hypothèse Générale formulée dans le but d'explorer influence de l'environnement psychosocial sur le décrochage scolaire au Cameroun nous ont permis de comprendre le phénomène d'abandon précoce des bancs scolaires par les jeunes est lié à un certains nombres de facteurs, notamment, les facteurs familiaux, institutionnels, personnels, les facteurs sociaux et environnementaux.

**HS1 :** L'engagement social impacte sur le décrochage scolaire au Cameroun.

**HS 2 :** L'engagement académique influence le décrochage scolaire au Cameroun.

**HS 3 :** La frustration-estime de soi aun effet sur le décrochage scolaire au Cameroun.

**HS 4 :** La motivation managériale impacte sur le décrochage scolaire.

Pour mieux cerner la quintessence de l'hypothèse principale de notre étude ; il nous a été judicieux de décomposer notre variable principale en plusieurs indicateurs afin de formuler des hypothèses subsidiaires vérifiables après l'analyse des entretiens avec les participants à notre enquête de terrain.

Il sera question dans cette de section du travail de montrer comment les différentes théories s'arriment à cette étude. Il s'agira des théories comportementalistes de Finn (1989) et Rumberger et Larson (1998) d'une part et de la théorie des deux facteurs de Herzberg (1959) d'autre part.

Ce travail d'investigation avait pour objectif de déterminer l'influence de l'environnement psychosocial sur le décrochage scolaire. Les résultats obtenus après administration de l'instrument montrent donc à suffisance que l'environnement psychosocial influence le décrochage scolaire au Cameroun. En effet, d'après les théories comportementalistes avec notamment les modèles de Finn (1989) et de Rumberger et Larson (1998) il ressort que l'environnement psychosocial qui se présente comme étant le milieu dans lequel l'apprenant interagit avec tous les éléments et les personnes qui se s'y trouvent, a un grand rôle à jouer pour maintenir les apprenants. Ainsi appliquée à cette étude, le modèle de Finn nous fait comprendre que l'environnement psychosocial de l'élève doit être conçu de telle sorte à susciter de la part des apprenants de l'attachement, l'engagement ; ce qui sera nécessaire pour produire en lui un sentiment d'identification et valorisation envers l'école. Il faudrait donc que les milieux scolaires soient conçus de façon prendre en compte tout ce qui peut amener l'apprenant s'y accrocher.

En effet, selon les modèles théoriques du contrôle social de Finn (1989), l'engagement social de l'enseignant ou de l'élève provient de l'idée selon laquelle l'élève voire l'enseignant, étant des instances sociales, s'adaptent à leurs environnements et interagissent avec eux. Il en résulte de ce fait, les notions d'attachement, d'engagement, d'implication et des croyances que les individus apprenants et enseignants se font de l'école. Pour cet auteur, pour se sentir comme appartenant à une école ou à une communauté ou encore une association, l'on devrait participer aux activités qu'elle offre afin de se faire une identité ou du moins de donner un sens à son existence à l'intérieure de cette école, de la communauté ou de l'association à laquelle, on appartient. Autrement dit, l'élève devrait apprendre à s'adapter à l'environnement scolaire auquel il appartient afin de ne pas faillir au sentiment d'abandon. Tout ceci, en se conformant aux règles et normes de cet environnement. De ce fait, (Archambault et Vandebossche-Makombo, 2014) pensent que, bien que l'élève ne soit pas motivé intrinsèquement ou que sa motivation externe par régulation identifiée ne soit pas développée, l'environnement de l'école secondaire lui demande de s'adapter à cet environnement et de se conformer aux règles, le tout en développant des stratégies et des moyens pour organiser et vérifier son travail

De plus, dans un monde aussi modernisé qu'il paraît, il convient de relever que les risques du décrochage sans cesse croissants ne sont pas à négliger, étant donné que ceux-ci conduisent à la baisse de l'économie. L'usage de ce modèle théorique dans cette étude nous a permis de comprendre que la participation de l'élève aux activités scolaires est un facteur stimulateur permettant de se donner un sens, de se définir et de trouver en l'école, les éléments d'accrochage. Car pour Finn (1989), un élève qui ne participe aux activités scolaires est un élève proche du désengagement. En raison de toutes les difficultés rencontrées, l'ensemble des participants semble ne pas avoir développé de sentiment d'appartenance ou de valorisation de l'école. C'est pourquoi Fredricks, Blumenfeld et Paris (2004) mentionnent que les efforts et la volonté mis en place par les élèves lors de leurs apprentissages peuvent, en partie, prévenir l'abandon prématuré des études. C'est dans ce sens que vont Finn (1989) et Tinto (1975) lorsqu'ils considèrent l'expérience scolaire globale comme un élément contribuant à la persévérance ou l'abandon scolaire. Ainsi, le modèle d'engagement tel qu'évoqué par Brault Labbé et Dubé (2010), permet d'évaluer la perception que les élèves se font de leur propre engagement scolaire. Selon ces auteurs, les élèves seraient en mesure de réfléchir aux mécanismes psychologiques qui sous-tendent leur engagement scolaire. Le discours des participants semble très éloquent à ce sujet. Ces derniers ont été en mesure d'établir des liens entre leur engagement scolaire et certains aspects de leur vie comme leur

état affectif, leurs interactions interpersonnelles, leur sentiment de développement personnel et scolaire ainsi que leur sentiment de compétence.

Ensuite, les modèles théoriques de Rumberger et Larson (1998) nous ont permis de comprendre plus clairement les facteurs familiaux, environnementaux et sociétaux du décrochage scolaire au Cameroun. Tous ces facteurs comme le divorce des parents, la perte d'un parent, les comportements désobligeants des élèves envers leurs camarades de classes, les attitudes moqueuses sont là les caractéristiques pouvant enfreindre l'engagement scolaire de l'individu. Ce qui finit par naître la frustration de l'élève intimidé par son entourage entraînant ainsi le manque de confiance en sa propre personne, l'introversion, parfois l'introversion, etc... Il s'agit là des différents troubles de comportements que Rumberger a qualifié de comportements déviants qui soutiendraient la baisse d'estime de soi des élèves qu'on pourrait associer au mauvais rendement scolaire. Toutefois, il faudrait noter que Rumberger et Larson (1998) étendent leurs modèles sur deux concepts fondamentaux, tels que : l'engagement social et l'engagement académique : Finn 1989 va plus loin en faisant ressortir les notions de Frustration estime de soi. Ces modèles théoriques, à savoir : les théories de Rumberger (1998), de Finn (1989) nous amener à explorer le phénomène du décrochage scolaire au Cameroun en vue de mieux la comprendre et de pouvoir l'expliquer. Elles ont permis de voir que le phénomène du décrochage scolaire est lié à de multiples facteurs.

En outre, Rumberger et Larson (1998) et Finn (1989) vont plus loin en expliquant dans leurs théories la difficulté à trouver une définition consensuelle du concept de décrochage scolaire. Ces auteurs examinent les risques de décrochage scolaire des jeunes en prenant en considération le concept d'environnement psychosocial de l'individu dans son sens plus large.

Ceci nous permet de voir que bon nombre de jeunes abandonne leurs études tôt du fait de l'influence social du milieu dans lequel l'élève grandi et évolue. Ceci tient également compte des facteurs psychologiques liés à cet effet. Donc la reconsidération du milieu d'apprentissage pourrait contribuer à la réduction des risques de décrochage, tout en suscitant l'envie à l'élève de vouloir s'identifier et de se définir par rapport à son milieu scolaire. Par ailleurs, ces modèles théoriques permettent de voir que les enseignants, guides du processus enseignement-apprentissage devraient se s'enquérir des méthodes de gestions adéquates permettant de résoudre les problèmes liés au risque du décrochage scolaire au Cameroun. Ces méthodes prenant en considération l'aspect psychologique de l'enseignant et de l'élève en même temps. Le mauvais rendement scolaire des élèves, matérialisé par le phénomène du

décrochage scolaire au Cameroun, est lié non seulement au milieu environnement du déroulement du système d'enseignement, mais également aux aspects psychologiques et émotionnels aussi bien de l'enseignant que de l'apprenant. Cependant, nous pouvons dire que le phénomène d'abandon précoce des études par les jeunes entraîne le déséquilibre économique, augmente le taux de chômage, et par extension la délinquance juvénile dans nos cités. Le système d'enseignement d'aujourd'hui et même d'antan a toujours constitué un champ d'investigation pour l'amélioration des pratiques éducatives. C'est ce qui traduit la volonté politique à vouloir éradiquer le phénomène du décrochage scolaire au Cameroun à travers la promotion de l'Education Pour Tous adopté à Jomtien en Thaïlande en 1990. L'environnement psychosocial de l'apprentissage de nos jours est marqué par l'évolution fulgurante des activités d'apprentissage. Autrement dit, l'environnement psychosocial devrait tenir compte de l'environnement global dans lequel le monde évolue. C'est-à-dire, prendre en considération les effets des médias sur les apprenants ; la modernisation des salles multimédia, des salles de classes également serait un atout pour contrecarrer les risques du décrochage scolaire des jeunes au Cameroun.

Seulement, nous ne saurions évoluer, sans tenir compte du fait que l'enseignant qui s'engage socialement par phénomène du don contre don a besoin d'être motivé régulièrement. Cette motivation dont les enseignants ont besoin sont au nombre de cinq et se résument dans ce que Blanchard, Pelletier, Otis et Sharp (2004), Vallerand, Fortier et Guay (1994), qualifient de motivations extrinsèques et intrinsèques. Selon ces auteurs (op.cit.) les comportements qui prédiraient une intention d'abandonner l'école prématurément se regroupent sous cinq types de motivation dont les deux plus importants pour la réussite scolaire seraient ceux de la motivation intrinsèque et de la motivation extrinsèque par régulation identifiée.

C'est dans cette optique que va Herzberg lorsqu'il développe sa théorie bi-factorielle encore appelée théorie des deux facteurs. Cette théorie prend en compte les facteurs internes et externes de la motivation.

Hertzberg (1959) pense que le manager devrait tenir compte de l'environnement de travail de ses collaborateurs afin de favoriser la motivation de l'enseignant dans la salle de classe. Il fait référence aux facteurs d'hygiènes ou facteurs externes. L'environnement de travail, les conditions de travail favorables sont un facteur stimulant un rendement efficace et durable ; mais il faut également penser au fait que ces facteurs ne sont que des besoins externes de l'individu. L'individu a des besoins internes qui devraient être considérées par le manager (enseignant, chef d'établissement, etc.) afin de contribuer à l'efficacité et à la durabilité du bon rendement scolaire (facteur réducteur du décrochage scolaire). Autrement dit, les

facteurs physiologiques ou facteurs internes sont des facteurs de prise en considération de l'épanouissement de l'individu placé sous une autorité managériale (élèves, enseignants, surveillants généraux, censeurs, etc.). Cet aspect de la motivation prend en compte les besoins internes de l'individu. Ces besoins sont les attentes que les individus placés sous l'autorité managériale, ont vis-à-vis de l'équipe managériale.

A cet effet, nous pouvons dire que pour une bonne motivation durable de l'équipe managériale, il faudrait prendre en considération non seulement les facteurs d'hygiène, mais aussi les facteurs physiologiques. Puisque ceux-ci favorisent une motivation efficiente et durable de l'équipe managériale ; ce qui impacte positivement sur le phénomène du décrochage scolaire des jeunes. N'oubliant pas le fait que le phénomène du décrochage scolaire des jeunes entraîne plusieurs conséquences. Pour finir, nous pouvons dire que, à travers la théorie des deux facteurs de la motivation de Herzberg (1959), il ressort ici la prise en compte des facteurs internes et les facteurs d'hygiène chez chaque membre de l'équipe managériale. Car ceux-ci sont sources de motivation. Ainsi dans l'optique de réduire de façon significative les risques de décrochage scolaire, le manager doit prendre en considération aussi bien les besoins internes (la reconnaissance, les promotions, l'intérêt du travail, la responsabilité...) et que les besoins externes (le salaire, les conditions de travail, le statut et la sécurité au travail...) de toute son équipe. Car en effet, la satisfaction de ces besoins conduira l'équipe managériale à une implication qualitative, gage d'une réduction significative du phénomène du décrochage scolaire.

### **5.3. Limites de l'étude et difficultés rencontrées**

Il s'agit pour le chercheur dans cette sous-section de notre travail de recherche de montrer les limites de notre étude et de faire mention de difficultés auxquelles nous avons fait face.

#### **5.3.1. Limite de l'étude**

Les limites, que nous avons pu relever au cours de notre étude, sont : la population cible de l'étude et le faible échantillon.

##### **-La population cible**

Notre étude a eu lieu dans la ville de Yaoundé au Cameroun, plus précisément dans les quartiers Nsam et Efulan (pont de la gare), Elig-essono et Mvan. Cette étude aurait pu être faite dans toute l'étendue du territoire nationale, étant donné que la ville de Yaoundé n'est pas la seule ville touchée par la question du décrochage scolaire des jeunes au Cameroun. Mais

faute du pouvoir faible pouvoir financier et du temps imparti pour sa réalisation, nous avons dû nous limiter à cette seule ville.

#### - **Échantillon**

En vue de mener une étude exploratoire sur l'impact de l'environnement psychosocial sur le décrochage scolaire des jeunes au Cameroun, nous avons choisi par commodité un échantillon de huit jeunes diplômés des différents quartiers de la ville de Yaoundé au Cameroun. Ce qui n'est pas assez suffisant pour la généralisation d'une étude.

#### **5.3.2. Difficultés rencontrées**

Au cours de cette étude, nous avons fait face à d'énormes difficultés. Il s'agit de :

- La collecte des données a été pour nous un challenge, dans la mesure où, il était souvent difficile de convaincre les participants de à notre étude de dévoiler leurs points de vue par rapport aux différents items de notre guide d'entretien.
- La difficulté d'accès à la documentation. Dans le cadre de ce travail de recherche, nous avons eu autant de difficulté d'entrer en possession des documents relatifs à notre sujet d'étude.
- Pour ce qui est de l'instrument de collecte des données, nous avons eu à travailler avec un guide d'entretien semi dirigé. Il fallait de temps en temps, ramener les participants à l'objectif fondamental, notamment celui de comprendre la question posée afin de ne donner que des éléments de réponse par rapport à la question posée.

#### **5.4. Recommandations**

Dans le but d'explorer le problème d'abandon scolaire des jeunes au Cameroun, nous nous sommes fixés l'objectif pour objectif principal de déterminer l'influence de l'environnement psychosocial sur le décrochage scolaire au Cameroun. Ceci dans l'optique de comprendre les facteurs liés au phénomène du décrochage scolaire au Cameroun afin de les améliorer et de les remédier.

##### **5.4.1. Au gouvernement**

Le présent travail explore les facteurs liés au phénomène du décrochage scolaire au Cameroun. Il permet au gouvernement de comprendre son rôle en matière de régulation et de contrôle des pratiques éducatives au Cameroun à travers les politiques des objectifs du développement durable (ODD4).

- Revoir les conditions de travail des enseignants à travers le paquet minimum ;



- Reconsidérer l'épanouissement personnel du personnel enseignant à travers les promotions qui conduisent à une motivation durable. et par là, on pourra assister à un engagement efficace du personnel enseignant et par extension de l'engagement académique des élèves ;
- Revoir la structuration du cadre du déroulement du système d'enseignement et d'apprentissage tout en tenant compte du phénomène de la mondialisation aussi bien académique qu'économique ;
- Reconsidérer le nombre d'élève par salle de classe afin de motiver l'enseignant à suivre aisément et efficacement les élèves ; laquelle reconsidération pourra permettre également à l'élève de se sentir interpellé par le processus enseignement-apprentissage.

#### **5.4.2. À l'équipe managériale ou corps enseignants**

L'équipe managériale d'une école est constituée des enseignants, des surveillants généraux, des censeurs et des principaux ou proviseurs d'établissements. Ceux-ci sont des instances sociales chargée d'inculquer aux apprenants ce qui est meilleur pour leur équilibre physique, émotionnel et psychique et intellectuel. Ils sont des individus socialement engagés, c'est pourquoi, ils devraient :

- Revoir les méthodes employées pour la mise en œuvre effective des pratiques éducatives ;
- Employer les stratégies adéquates permettant de réduire les risques de décrochage scolaire au Cameroun ;
- Aviser les élèves les objectifs fondamentaux de chaque cours ;
- Amener les élèves à comprendre que l'intelligence est un processus instable ;
- Tenir compte des différences individuelles qui existent dans les salles de classes afin d'éviter de causer le sentiment de frustration et du manque d'efficacité personnelle. Etant donné que ceux-ci grandissent dans des milieux différents, ils apprennent aussi différemment ;
- Récompenser les élèves lorsqu'ils fournissent d'effort afin de stimuler le dur labeur chez l'élève.

### 5.4.3. Aux parents

Les parents sont des instances faisant parties intégrantes du système d'enseignement dans une société. Pour cette raison, ils devraient être avisés des devoirs à accomplir afin de permettre à leurs enfants de participer favorablement à l'implémentation des pratiques éducatives. Ainsi, ils devraient :

- Prodiguer des bons conseils aux enfants afin qu'ils sachent le bien fondé de chaque cours ;
- Vérifier les cahiers de notes des enfants (élèves) régulièrement ;
- Eviter des conflits d'ordre conjugaux devant les enfants (élèves), car ceux-ci affectent généralement les enfants même de façon inconsciente ;
- Tenir compte des intérêts des enfants lors de leurs orientations vers une discipline donnée, car ceux-ci permettent d'une certaine manière de contrecarrer le phénomène du décrochage scolaire.
- Renseigner les enfants sur les rôles qu'ils ont à jouer dans les salles de classes.

### 5.4.4. Aux élèves

De nos jours, au 21<sup>ème</sup> siècle, l'enseignant, n'est plus le seul détenteur du savoir, mais plutôt un guide du processus enseignement apprentissage. Ce qui voudrait dire que l'élève est aussi acteur actif du système d'enseignement et d'apprentissage. A cet effet, ils devraient très souvent :

- Etre présents, assidus, ponctuels à tous les cours afin de s'imprégner des explications des enseignants par rapport aux cours proprement dits ;
- Participer aux activités du processus enseignement-apprentissage à travers l'accomplissement de leurs devoirs d'écoles ;
- Participer aux activités post et périscolaires afin de stimuler le sentiment d'appartenance au milieu scolaire ;
- Stimuler le dynamisme et le travail d'équipe afin de ne point succomber aux railleries des élèves ;
- Définir ses propres objectifs d'apprentissage afin de faciliter la compréhension des contenus de cours et par conséquent de palier le problème d'abandon scolaire.

### **5.5. Suggestions**

Notre souhait serait de travailler avec tous les décrocheurs des cités camerounaises afin de comprendre de fond en comble les facteurs liés à ce phénomène en vue de sa généralisation. Ceci dans le but de proposer un cadre de référence permettant de procéder à la réinsertion des jeunes décrocheurs dans la société afin de contrecarrer les fléaux sociaux auxquels ils sont exposés.

### **Conclusion**

Ce cinquième chapitre qui s'achève portait sur la discussion, l'implication théorique, les apports et les limites de l'étude ; enfin les suggestions ont été faites pour de prochaines recherches. A l'issue de la discussion des résultats, il ressort que l'environnement psychosocial influence le décrochage scolaire. Nous avons par la suite montré comment les différentes théories s'appliquent à notre étude. Enfin, nous avons souligné quelques limites à cette étude et nous avons achevé par des suggestions relatives aux recherches ultérieures.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

Il était question dans ce travail, d'investiguer sur le thème 'environnement psychosocial et décrochage scolaire au Cameroun, une étude appliquée dans quelques quartiers de la ville de Yaoundé'. L'objectif de cette étude était de déterminer si l'environnement psychosocial influence le décrochage scolaire au Cameroun.

Pour mener à bien cette recherche, la question principale de recherche ci-après a été formulée : quelle est l'influence de l'environnement psychosocial sur le décrochage scolaire au Cameroun ? De cette dernière, l'hypothèse générale ci-après a été émise : l'environnement psychosocial influence le décrochage scolaire au Cameroun.

Pour une meilleure compréhension du sujet, le chercheur a opérationnalisé la variable indépendante en quatre sous variables, à savoir l'engagement social, l'engagement académique, la frustration estime de soi et la motivation managériale. Cette opérationnalisation lui a permis non seulement d'obtenir les questions secondaires, mais aussi quatre hypothèses spécifiques.

Dans cette étude qualitative et de nature exploratoire, le chercheur s'est basé dans un premier temps sur quatre composantes fondamentales que sont l'engagement social, l'engagement académique, la frustration-estime de soi et la motivation managériale. Par la suite et pour une meilleure compréhension du thème de recherche, il a convoqué les théories comportementalistes avec les modèles de Finn (1989) et Rumberger et Larson (1998) d'une part et de la théorie des deux facteurs de Herzberg (1959) d'autre part. Ensuite, il a procédé par une technique d'échantillonnage non aléatoire, à travers un échantillonnage de commodité plus précisément pour constituer un échantillon de 08 personnes pour les décrocheurs et de 05 personnes issues de l'équipe managériale.

La vérification des quatre hypothèses spécifiques de l'étude s'est faite sur la base de l'analyse des contenus ; au travers de laquelle, il est clairement ressorti que l'environnement psychosocial influence le décrochage scolaire au Cameroun.

Il ressort d'après cette étude entre autre, un besoin impérieux de réviser les conditions de travail concourant à l'épanouissement du personnel, de définir une politique stratégique permettant la réduction du phénomène du décrochage scolaire et par extension de toutes ses conséquences sur le plan personnel, économique et social ; et enfin une implication parentale plus accrue dans l'éducation des enfants.

Enfin dans le but d'aller plus en profondeur, il a été suggéré pour le compte des recherches ultérieures, dans un premier temps de mener des investigations similaires dans d'autres régions du pays afin de comprendre de fond en comble tout autre facteur lié à ce phénomène en vue de la généralisation des résultats de cette recherche. Ceci dans le but de proposer un cadre de référence permettant de procéder à la réinsertion des jeunes décrocheurs dans la société afin de contrecarrer les fléaux auxquels la société est exposée.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Afsa, C. (2013). Qui décroche ? (Éducation et formations - publication n° 84). Repéré à [http://cache.media.Education.gouv.fr/file/revue\\_84/44/1/DEPP\\_EetF\\_2019\\_84\\_qui\\_decroche\\_294441.pdf](http://cache.media.Education.gouv.fr/file/revue_84/44/1/DEPP_EetF_2019_84_qui_decroche_294441.pdf)
- Alsaker, F. D., & Olwens, D. (1993). Global self-evaluations and perceived instability of self in early adolescence: A cohort longitudinal study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2, 123-145.
- Archambault, I. (2006). *Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire : une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage*. (Thèse de Ph.D. en Psychologie psychoéducation). Université de Montréal.
- Archambault, I., & Janosz, M. (2009). Fidélité, validité discriminante et prédictive de l'Indice de prédiction du décrochage. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 41(3), 187-191.
- Archambault, I., *et al.* (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670.
- Atkinson, R. (2002). The Life Story Interview. Dans Gubrium, J. F. et Holstein, J. A. (dir.), *Handbook of Interview Research Context & Method*, Thousand Oaks. London, New Delhi: Sage Publications.
- Bachmann, J. G., *et al.* (1971). *Dropping out: problem or symptom?* Ann Arbor: Institute of social research, University of Michigan.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman.
- Ballion, R. (1995, avril). *La démobilisation scolaire. Communication présentée au collège Saint-Exupéry*. Vélizy, France.
- Barbier, P-Y. (2006). Perspectives méthodologiques et épistémologiques entourant l'influence du phénomène étudié sur la formation de la sensibilité du chercheur dans les approches inductives à la lumière des notions ricœuriniennes d'expérience vive, d'attestation de l'Autre et de fidélité à soi. *Recherches qualitatives*, 26(2), 110-130
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582.

- Beck, L., & Muia, J. A., (1980). A portrait of a tragedy: Research findings on the dropout. *The High School Journal*, 64(2), 65-72.
- Becker, H-S. (1985). *Outsiders : Études de sociologie de la déviance*. Paris: Métailié.
- Bennacer, H. (2000). How the socioecological characteristics of the classroom affect academic achievement, *European Journal of Psychology of Education*, 15, 173-189.
- Bernard, P. Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Bertaux, D. (2013). *Le récit de vie* (3<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Colin.
- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique. Sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers internationaux de sociologie*, 69, 197-225.
- Blanchard, C., Pelletier, L., Otis, N., & Sharp, E. (2004). Rôle de l'autodétermination et des aptitudes scolaires dans la prédiction des absences scolaires et l'intention de décrocher. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 30(1), 105-123.
- Blaya, C. (2010). Décrochage scolaire : parents coupables, parents décrocheurs ? *Informations Sociales*, 5(161), p. 46-54.
- Blaya, C. (2010). *Le décrochage scolaire : l'école en difficulté*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Blaya, C., & Fortin, L. (2011). Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40(1), 55-85.
- Bloch, M.-C., & Gerde, B. (2009). De l'inappétence au décrochage : quel processus ? Que proposer en amont et en aval ? Repéré à <http://www.repid.com/De-linappetence-au-decrochage.html>
- Boekaerts, M. (1987). Situation-specific judgments of a learning task versus overall measures of motivational orientation. In E. De Corte, H. Lodewijks, R. Parmentier & P. Span (Eds.), *Learning and instruction: European research in an international context* (Volume 1, pp. 169-179). Oxford: Pergamon.
- Brandibas, G. (2005). La construction de l'objet dans la recherche clinique : l'exemple du refus de l'école. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34(2), 249-263.
- Brehm, J. W. (1972). *Responses to loss of freedom: A theory of psychological reactance*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Broadwin, I. T. (1932). A contribution to the study of truancy. *American Journal of Orthopsychiatry*, 2, 253-259.

- Bryk, A. S., & Thum, Y. M. (1989). The effects of schools organization on dropping out: An explanatory investigation. *American Educational research journal*, 26(3), 353-383.
- Cairns, R.B. *et al.* (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child development*, 60, 1437-1452.
- Cervantes, L. F. (1966). *The dropout*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Chanfrault-Duchet, M. F. (1988). Le système interactionnel du récit de vie. *Revue des Sciences Humaines et Sociales*, 18, 26-31.
- Chouinard, R., & al. (2007). *Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire en fonction de leur milieu socioéconomique, de leur sexe et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants* (Rapport n°103515).
- Cicourel, A. (1968). *The Social Organization of Juvenile Justice*. New-York: Wiley.
- Connell, J. P., et Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: a motivational analysis of self-esteem processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (dir.), *Self processes and development: The Minnesota symposia on child psychology* (vol. 23, p. 43-78). Hillsdale: L. Erlbaum.
- Commission européenne. (2011). *Communication de la commission au parlement européen, au conseil, au comité économique et social européen et au comité des régions. La lutte contre l'abandon scolaire: une contribution essentielle à la stratégie Europe 2020* (Publication n° COM(2011) 18 final). Repéré à <http://eurlex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0018&from=FR>
- Costa-Lascoux, J., *et al.* (2002). *Malaise dans la scolarisation: Rapport de recherche sur les processus de déscolarisation à Corbeil et Grigny, Essonne*. France : Direction de la Protection Judiciaire de la Jeunesse.
- Coulon, A. (2002). *L'École de Chicago*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Motivation and creativity: Toward a synthesis of structural and energetic approaches to cognition. *New Ideas in Psychology*, 6(2), 159-76.
- Daoust, H., *et al.* (1988). Motivation in education: A look at some important consequences. *Canadian Psychology*, 29, 172.
- Darveau, P., & Viau, R. (1997). *La motivation des enfants: le rôle des parents*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique Inc.
- Deci, E. L., & Porac, J. (1978). Cognitive evaluation theory and the study of human motivation. In M. R. Lepper et D. Green (Eds.), *The hidden costs of reward: New perspectives on the psychology of human motivation* (p. 149-176). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



- Deci, L.E., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Plenum Press: New York & London.
- Demba, J-J. (2010). *La face subjective de l'échec scolaire : récits d'élèves gabonais du secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval.
- Dupont, P., & Ossandon, M. (1987). Prévenir l'abandon scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 81, 17-30.
- Elliott, D.S., & Voss, H. (1974). *Delinquency and dropout*. Lexington, MA: D.C. Heath.
- Ekstrom, R. B., et al. (1986). Who drops out of high school and why? Findings of a national study. In Natriello (Ed.), *School dropouts, patterns and policies* (pp. 89-105). New York, NY: Teachers College Press.
- Entwisle, D. R. (1990). Schools and the adolescent. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 197-224). Cambridge: Harvard University Press.
- Erpicum, D., & Murray, Y. (1975). Le problème du drop-out dans le monde moderne. *Orientation Professionnel*, 11(1), 9-24.
- Eurostat. (2011). *Les sorties précoces du système scolaire (indicateurs européens)*. Calcul à partir de l'enquête sur les forces de travail. Repéré à [http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0CD4QFjAE&url=http%3A%2F%2Fwww.statistiques.developpementdurable.gouv.fr%2Ffileadmin%2Fdocuments%2FProduits\\_editoriaux%2FIndicateurs\\_et\\_Indices%2FDeveloppement\\_durable%2FIndicateurs\\_de\\_developpement\\_durable\\_nationaux%2FDefi2%2F211-sortiesprecoces2.xls&ei=8Mf0U53EEYmr0QXcloAI&usg=AFQjCNHWKvRhwKbgOB6tVQQEsVdHJn8mzQ&bvm=bv.73231344,d.d2k](http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0CD4QFjAE&url=http%3A%2F%2Fwww.statistiques.developpementdurable.gouv.fr%2Ffileadmin%2Fdocuments%2FProduits_editoriaux%2FIndicateurs_et_Indices%2FDeveloppement_durable%2FIndicateurs_de_developpement_durable_nationaux%2FDefi2%2F211-sortiesprecoces2.xls&ei=8Mf0U53EEYmr0QXcloAI&usg=AFQjCNHWKvRhwKbgOB6tVQQEsVdHJn8mzQ&bvm=bv.73231344,d.d2k)
- Fallu, J., & Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence: Un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation*, 32(1), 7-29.
- Festlinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of educational research*, 59(2), 117-142.
- Fonkeng, G. E., & al. (2014). *Précis de méthodologie de recherche en sciences sociales*. Yaoundé: Graphicam.
- Fortin, L. (2012). *Programme de prévention du décrochage scolaire au secondaire: Trait d'Union*. Québec: CEREQ.

- Fortin, L., *et al.* (2006). A typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363-383.
- Galand, B., & *al.*(2011). *Etat des lieux du risque de décrochage scolaire en Région Bruxelloise: Rapport de l'enquête menée par les cellules de veille*. Forum Belge pour le Prévention et la Sécurité Urbaine, Bruxelles, p. 56.
- Garnier, H. E., *et al.*(1997). The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. *American Educational Research Journal*. 34(2), 395-419.
- Guigue M. (1998). Le décrochage scolaire. In M. C. Bloch & B. Gerde (dir.), *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse* (pp. 25-38). Lyon : Chronique Sociale.
- Guillemette, F. et Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). *Recherches qualitatives*, 28(2), 4-21
- Glasman, D. (2000). Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle. VEI Enjeux, 122. Repéré à <http://www2.cndp.fr/revuevei/122/01002511.htm>
- Glasman, D., & F. Œuvrard, F. (2004). *La Déscolarisation*. Paris: La Dispute.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. France : Les éditions de minuit.
- Grisay, A. (1997). *Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège* (n° 88). Les dossiers d'Éducation et Formations, Ministère de l'Éducation Nationale : Direction de l'évaluation et de la prospective.
- Granger, R. (2020). Agir sur les facteurs de motivation. Récupéré sur : <https://www.manager-go.com/management/facteurs-motivation.html>
- Granger, R. (2020). Les 4 dimensions du management de Birkinshaw pour une efficacité optimale. Récupéré sur : <https://www.manager-go.com/management/facteurs-motivation.html>
- Bouid, F. (1972). Motivation et comportement individuels dans l'entreprise. Quelles motivations au travail. Société française de psychologie du travail. Paris, entreprise moderne d'édition, 1972, p. 176.
- Hardy, J.-Y. (1994). Le décrochage scolaire au secondaire : Phénomène complexe. *Québec français*, 95, 71-74.
- Howell, F. M., & Frese, W. (1982). Early transition into adult roles: Some antecedents and outcomes. *American Educational Research Journal*, 19(1), 51-73.

- Horwich, H. (1980). *Drop-out or stay-in The social-cultural factors affecting the option.*(Vol. 11). Québec : Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Laval et Département de Sociologie, Université de Montréal.
- Hull, C. A. (1943). *Principles of behavior: an introduction to behavior theory.* New York: Appleton-Century-Crofts.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology.* New York, NY: Henry Holt and Co.
- Janosz, M., Archambault, I., Lacroix, M., & Lévesque, J. (2007). *Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels.* Université de Montréal : GRES.
- Janosz, M., & Le Blanc, M. (1997). Les décrocheurs potentiels au secondaire: prévalence, facteurs de risque et dépistage. *Prisme*, 7(2), 12-27.
- Janosz, M., *et al.*(2000). La prévention de l'abandon scolaire : facteurs de risque et efficacité des programmes d'intervention. In F. Vitaro & C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les jeunes* (pp. 177-199). Sainte-Foy, Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, 122, 105-127.
- Janosz, M., & Le Blanc, M. (2005). L'abandon scolaire à l'adolescence : des déterminants communs aux trajectoires multiples. In G. Brandibas et R. Fourastié. *Les accidentés de l'école* (pp. 67-97). Paris: Harmattan.
- Janosz, M., *et al.*(2000). Predicting different types of school dropout: A typological approach on two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190.
- Johnson, A. M., Falstein, E. I., Szurek, S. A., & Svendsen, M. (1941). School Phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*, 11, 702-711.
- Katambwe, J., *et al.*(2014). Approches méthodologiques et objets d'induction organisationnels : la pertinence d'une stratégie de recherche multiétagée. *Approches inductives : Travail intellectuel et construction des connaissances*, 1(1), 239-268. Doi : 10.7202/1025752ar
- Keller, J. M. (1992). Motivational Systems. In H. Stolovitch, et E. Keeps (Eds.), *Handbook of Human Performance Technology.* San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Laliberté, L., *et al.* (1983). *Le P.A.S. : Prévention de l'abandon scolaire, administration et guide d'intervention.* Granby : Commission scolaire régionale Meilleur.
- Leclercq, D., & Dupont, P. (2005). Le décrochage scolaire. In G. Brandibas et R. Fourastié (dir.), *Les accidentés de l'école* (pp. 49-65). Paris, France: L'Harmattan.

- Leclercq, D., et al. (2000). *À la rencontre de décrocheurs: Plaidoyer pour une « pédagogie du cœur »*. Récupéré à <http://www.agers.cfwb.be /pedag/doc/point/point04/point4a.htm>
- Lessard, A., et al. (2007). Cheminements de décrocheurs et de décrocheuses. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 64-662.
- Lessard, A., et al. (2013). Synthèse des connaissances concernant l'intervention auprès des élèves à risque de décrochage scolaire à l'enseignement secondaire en classe ordinaire. CRIRES: Université de Sherbrooke Repéré [http://crires.ulaval.ca/site/s/default/files/utilisateurs/tlaf/synthese\\_decrochage\\_alessard\\_2019.pdf](http://crires.ulaval.ca/site/s/default/files/utilisateurs/tlaf/synthese_decrochage_alessard_2019.pdf). Repéré [http://crires.ulaval.ca/site/s/default/files/utilisateurs/tlaf/synthese\\_decrochage\\_alessard\\_2019.pdf](http://crires.ulaval.ca/site/s/default/files/utilisateurs/tlaf/synthese_decrochage_alessard_2019.pdf)
- Lévesque, J., & West, W. (1986). *Le décrochage scolaire: Une perspective holistique* (Thèse de doctorat). Université de Laval.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Longhi, G., & Guibert, N. (2003). *Décrocheurs d'école : Redonner l'envie d'apprendre aux adolescents qui craquent*. Paris : Éditions de la Martinière.
- Lunenberg, F. C. et Irby, B. J. (2008). *Writing a Successful Thesis or Dissertation: Tips and Strategies for Students in the Social and Behavioral Sciences*. Thousand Oaks : Corwin Press
- MacNeal, R. B. (1997). High school dropouts: A closer examination of school effects. *Social Science Quarterly*, 78(1), 209-222.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. New York, NY: Harper & Row.
- Massey, S., Cameron, A., Ouellette, S. et Fine, M. (1998). Qualitative Approaches to the Study of Thriving: What Can Be Learned?. *Journal of Social Issues*, 54(2), 337-355.
- McCaul, E. J., et al. (1992). Consequences of dropping out of school: Findings from high school and beyond. *Journal of Educational Research*, 85(4), 198-207.
- McCracken, G. (1988). The Long Interview. *Qualitative Research Methods*, 13.
- Michinov, N. (2003) Stigmates sociaux et comparaisons interpersonnelles. Dans Croizet, J. C. et Leyens, J. P. *Mauvaises réputations : réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*. Paris : Armand Colin.
- Millet, M., & Thin, D. (2003). « Ruptures scolaire » et « déscolarisation » des collégiens en milieux populaires : parcours et configuration. Université Lumière Lyon 2: *Groupe de recherche sur la socialisation*.

- Millet, M. (2007). « Souffrance » d'école. Entre vulnérabilité sociales et vulnérabilités scolaires. Dans F. Chauveau (dir.), *Histoires de la souffrance sociale. XVIIe-XXe siècles* (pp. 169-178). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Monnard, I., *et al.* (1999). Evaluation des composantes de la motivation pour les apprentissages scolaires. In C. Depover & B. Noël (Eds.), *L'évaluation de compétences et des processus cognitifs* (pp. 197-210). Bruxelles: De Boeck.
- National Center for Educational Statistics (2005). National Education Longitudinal Study of 1988. Repéré à <http://nces.ed.gov/surveys/nels88/>
- Nembot, T. (2007). *Environnement psychosocial et attitudes vis-à-vis de la langue maternelle : le cas des adolescents « Balengs » de la ville de Yaoundé*. Université de Yaoundé I.
- Newcomb, M. D., & Bentler, P. M. (1986). Drug use, educational aspirations, and work force involvement: The transition from adolescence and young adulthood. *American Journal of Community Psychology*, 14(3), 303-321.
- Neuburger, R. (2006). *Les Rituels Familiaux*. Paris: Payot.
- Nicholls, J.G., *et al.* (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- Ogien, A. (2012). *Sociologie de la déviance*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Organisation de Coopération et de Développement Économique. (2005). Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE. Paris 2005.
- Organisation des Nations Unies. (1989). Conventions Internationale des Droits de l'Enfant.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pain, J. (2010, Juin). *Déscolariser le décrochage ? Communication présentée au 16ème Congrès de l'AMSE, Monterrey, Mexique*.
- Pelletier, L.G. & *al.* (2001). Perceived autonomy support, levels of self-determination and persistence for an activity: A longitudinal investigation. *Motivation and Emotion*, 25, 279-306.
- Peneff, J. (1994). Les grandes tendances de l'usage des biographies dans la société française. *Politix*, 27, 25-31.
- Picard, Y. *et al.* (1995). Troubles du comportement et habiletés sociales d'élèves à risques au secondaire. *Revue québécoise de psychologie*, 3(16) 159-175.
- Pierce, C. (1994). Importance of classroom climate for at-risk learners. *Journal of Educational Research*, 88, 37-42.

- Pintrich, P.R., & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E., & Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(4), 441-453.
- Potvin, P., Doré-Côté, A., Fortin, L., Royer, É., Marcotte, D., & Leclerc, D. (2007). *Questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire (logiciel)*. Québec: CEREQ éditeur.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Deslandes, R. (2004b). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. Québec: Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.
- Potvin, P., Fortin, L., & Rousseau, M. (2009). Qualités psychométriques du questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire. *Revue de psychoéducation*, 38(2), 263-278.
- Quirouette, P. (1988). *Décisions*. Orléans, ON : PIOR Recherche en éducation.
- Tinto, V. (1975). Dropouts from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. New-York: PrenticeHall, Englewood Cliffs.
- Roy, G. (1992). Du bon usage des statistiques en matière de décrochage scolaire. *Apprentissage et socialisation*, 15(1), 7-17.
- Royer, E. (2010). *Leçons d'éléphants : Pour la réussite des garçons à l'école*. Québec: École et Comportement.
- Ruble, D. N., & Martin, C. (1998). Genderdevelopment. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3, Personality and Social Development*. New York, NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Ryan, A.M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38, 437-460.
- Sandefur, G. D., et al. (1992). The effects of parental marital status during adolescence on high school graduation. *Social Forces*, 71(1), 103-121.
- Schreiber, S. (1964). *The school dropout*. Washington, DC: National Education Association.
- Seegers, G., & Boekaerts, M. (1993). Task motivation and mathematics achievement in actual task situations. *Learning and Instruction*, 3, 133-150.

- Shaw, L. B. (1982). High school completion for young women: Effects of low income and living with a single parent. *Journal of family Issues*, 3(2), 147-163.
- Sicot, F. et al. (2002). *La déscolarisation en Haute-Garonne: Rapport à l'école et dispositifs de scolarisation*. France: Université de Toulouse Le Mirail.
- Smyth, J. (2005). An argument for new understandings and explanations of early school leaving that go beyond the conventional. *London Review of Education*, 3(2), 117-130.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint Laurent: Editons du Renouveau Pédagogique Inc.
- Weiner, B. (1984). Principles for a theory of student motivation within an attributional framework. In R. Ames & C. Ames (Dir.), *Research on Motivation in Education: Student Motivation* (Tome 1, pp. 15-38). New York, NY: Academic Press.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Xiberras, M. (2000). *Les théories de l'exclusion*. Paris : Armand Colin.

## ANNEXES

### Annexe 1 : GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES DECROCHEURS

Cher jeune, nous menons une recherche en sciences de l'éducation qui s'intitule « **environnement psychosocial et décrochage scolaire au Cameroun : une recherche appliquée dans quelques quartiers de la ville de Yaoundé** ». Elle a pour objectif de déterminer l'influence de l'environnement psychosocial sur le décrochage scolaire au Cameroun. Les réponses données seront traitées dans la stricte confidentialité et ne serviront que dans le cadre de cette recherche. Vous êtes donc prié(e) d'exprimer librement votre opinion par rapport aux différentes questions ci-dessous.

Consentez-vous à répondre à ces questions ?    Oui                          Non   

#### **Section A : Identification**

1. Genre : Masculin \_\_\_\_\_ Féminin \_\_\_\_\_
2. Tranche d'âge :
3. Langue parlée : Anglais \_\_\_\_\_ français \_\_\_\_\_
4. Dernière classe fréquentée : \_\_\_\_\_
5. Dernier établissement fréquenté : public \_\_\_\_ missionnaire \_\_\_\_ privé laïc \_\_\_\_
6. Enseignement : Général \_\_\_\_\_ technique \_\_\_\_\_

#### **Section B : Engagement social**

7. Comment était le climat familial avant que tu ne quittes l'école ?
8. Comment était le cadre scolaire dans lequel tu as quitté l'école (les bâtiments, la propreté...) ?
9. Comment se comportaient les enseignants, les surveillants envers toi ?
10. Avaient-ils raison de te traiter ainsi ?
11. Tes problèmes personnels influençaient-ils tes études ? en quoi, comment ?

#### **Section C : Engagement académique**

12.    - Avant ton départ définitif de l'école, étais-tu régulier en classe ? \_\_\_\_\_  
       - Environ combien de fois t'absentais-tu par semaine ? \_\_\_\_\_



- Qu'est-ce qui te poussait à rester hors de l'école ? \_\_\_\_\_
- 
- Tes camarades, que faisaient-ils et quelle était la réaction des responsables de l'école ? \_\_\_\_\_
- 
- Les responsables de l'école (enseignants, surveillants) que faisaient-ils ? \_\_\_\_\_
- 
- toi-même (problèmes personnels), lesquels \_\_\_\_\_ ?
13. - Combien de fois étais-tu puni ?
- Pour quel motif étais-tu puni ?
- Qu'est-ce qui t'empêchait de suivre les règles scolaires ?
14. - Qu'est-ce tu aimais faire quand tu étais encore élève ?
- Avais-tu une matière préférée ? Si oui laquelle ?
- Quelles autres activités scolaires aimais-tu exercer ?
- Qu'est-ce qui t'empêchait de prendre part aux activités scolaires ?
15. - Dans quelle(s) matière(s) avais-tu de bonnes notes ?
- Quelles étaient tes plus grandes notes
- Qu'est-ce qui justifie ton mauvais résultat (les mauvaises notes)

#### **Section D : Frustration estime de soi**

16. Etant élève, comment te sentais-tu au milieu de tes camarades ? Pourquoi ?
17. Quelle était l'attitude de tes camarades lorsque tu avais une mauvaise note ?
18. Comment réagissaient les enseignants face à tes performances ?
19. Comment te sentais-tu face aux réactions de tes camarades et de tes enseignants ?

#### **Section E : décrochage scolaire**

20. Quelles sont les raisons qui t'ont poussé à abandonner les classes ?
21. Parmi ces raisons, laquelle trouves-tu la plus importante ?
22. Que penses-tu aujourd'hui du décrochage scolaire ?
23. D'après toi, que faut-il faire pour empêcher les élèves d'abandonner leurs études ?

Je vous remercie

## ANNEXE 2 : GUIDE D'ENTRETIEN POUR L'EQUIPE MANAGERIALE

Cher Monsieur / Madame, cet entretien a pour but d'obtenir vos réponses aux questions ci-dessous autour du thème : **Environnement psychosocial et décrochage scolaire : une étude appliquée dans quelques quartiers de la ville de Yaoundé**. Votre opinion exprimée par les différentes réponses que vous donnerez, nous permettra de recueillir des données afin vérifier si l'environnement psychosocial à travers la motivation managériale. Il est notamment question de déterminer si la motivation managériale a un impact sur le décrochage scolaire. Vos réponses seront traitées de manière confidentielle. Je vous remercie.

### La motivation managériale

1. En quoi votre épanouissement propre (accomplissement de soi, responsabilité...) impacte-t-il sur la qualité de votre travail et de vos relations avec les élèves ?

---



---



---



---



---

2. Comment les relations avec votre hiérarchie (appréciations, blâmes, inconsiderations, ...) influencent-elles votre attitude envers tous ceux qui sont sous votre autorité (collègues, élèves.... ?

---



---



---



---



---

3. Quels effets votre environnement de travail (le salaire, le système de supervision, statut, les conditions de travail, sécurité au travail) a-t-il sur votre conduite et votre travail envers vos collègues et surtout sur s élèves ?

---



---



---

---

---

4. Quelles conséquences les conditions de travail (bonifications, primes de rendement, avantages de service...) ont-elles sur la façon de traiter, de parler aux apprenants ?

---

---

---

---

---

5. En quoi l'amélioration de l'environnement de travail influence-t-elle vos relations avec les élèves ?

---

---

---

---

---

Je vous remercie

### ANNEXE 3 : AUTORISATION DE RECHERCHE

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

\*\*\*\*\*

Paix – Travail – Patrie

\*\*\*\*\*

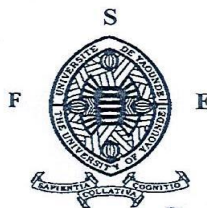
UNIVERSITE DE YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

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 CURRICULA  
AND EVALUATION

Le Doyen

The Dean

N°...91.../19/UYI/VDSSE

#### AUTORISATION DE STAGE ET DE RECHERCHE

Je soussignée, **Professeure Christiane Félicité EWANE ESSOH**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant **NGANKAM Francis**, Matricule : **17S3191**, est inscrit en Master II à la *Faculté des Sciences de l'Education*, Département de *CURRICULA ET EVALUATION*, Filière : *MANAGEMENT DE L'EDUCATION*, Option : *ADMINISTRATION DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES*

L'intéressé doit effectuer un stage, et mener des travaux de recherche en vue de l'obtention de son diplôme de Master.

Je vous saurais gré de bien vouloir le recevoir pour le stage et/ou mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider dans sa recherche.

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

Fait à Yaoundé, le...7...A...M.A.I...2019.

Pour le Doyen et par ordre



*Clouga Martin, Ph.D*  
Professeur

**ANNEXE 4 : ATTESTATION DE RECHERCHE**ATTESTATION OF FIELD TRIP

We

Principal of the private college Anglo Saxon General and Technical Group of School, Etoug-Ebe Yaoundé.

We certify that Mr. NGANKAM Francis, Master II student, Discipline: Management of Education; Option: School Administration in the University of Yaoundé I.

Conducted a survey in our institute as part of the drafting of its thesis entitled: "Psychosocial environment and school dropout: An applied study in few quarters in the city of Yaoundé".

Its target was dropouts on one hand and a few teaching staff on the other.

In witness where of this certificate issued to him to serve and assert that of right.

Done in Yaoundé on the 20 DEC 2019

The Principal

*Abah Martin Anjal*  
Ph.D



## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX.....	ii
REMERCIEMENTS.....	vi
LISTE DES ABREVIATIONS.....	vii
RÉSUMÉ.....	viii
ABSTRACT.....	ix
INTRODUCTION GENERALE.....	1
CHAPITRE 1: PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE.....	3
1.1. Contexte et justification de l'étude.....	3
1.2. Formulation et position du problème.....	8
1.3. Objet de l'étude.....	10
1.4. Question de recherche.....	10
1.4.1. Question principale .....	10
1.4.2. Questions Spécifiques de Recherche .....	10
1.5. Objectifs de l'étude.....	11
1.5.1. Objectif Général de l'étude .....	11
1.5.2. Objectifs spécifiques de l'étude .....	11
1.6. Hypothèses de l'étude.....	11
1.6.1. Hypothèse Générale de l'étude .....	11
1.6.2. Hypothèses Spécifiques de l'étude .....	12
1.7. Délimitation de l'étude.....	12
1.7.1. Délimitation Thématique du Sujet .....	12
1.7.2. Délimitation Spatiale .....	12
1.7.3. Délimitation temporelle .....	13
1.8. Intérêt de l'étude.....	13
1.8.1. Intérêt académique .....	13
1.8.2. Intérêt psychosocial .....	13
1.8.3. Intérêt social.....	13
Conclusion.....	14
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTERATURE ET INSERTION THÉORIQUE....	15
Introduction .....	15
2.1. Définition des concepts et émergence du phénomène.....	15

2.1.1. Environnement psychosocial .....	15
2.1.2. Décrochage scolaire.....	16
2.1.2.1.    Décrocher : un terme « ambigu » .....	16
2.1.2.2.    La déscolarisation .....	18
2.1.2.3.    L'abandon scolaire .....	19
2.1.2.4.    Le décrochage scolaire .....	20
2.1.2.5.    Le refus scolaire.....	20
2.1.    Revue de la littérature.....	21
2.2.1. Travaux des auteurs sur l'environnement psychosocial .....	22
2.1.2.    Travaux de quelques auteurs sur le concept d'engagement social.....	22
2.1.3.    Travaux de quelques auteurs sur le concept d'engagement académique.....	23
2.1.4.    Travaux de quelques auteurs sur le concept de frustration-estime de soi.....	24
2.1.5.    Travaux des auteurs sur la motivation managériale.....	25
2.1.6.    Travaux des auteurs sur le décrochage scolaire .....	27
2.1.3.    Les travaux de Blaya (2010) et Glasman (2000) sur l'intériorisation dustigmate de déviance à l'école .....	27
2.1.4.    Les travaux sur le risque de décrochage estimé de Janosz, Archambault, Lacroix et Levesque, 2007 .....	28
2.1.5.    Les travaux de Pelletier, Fortier, Vallerand et Brière (2001) sur le risque de décrochage déclaré.....	29
2.1.6.    Les travaux sur la personnalité et troubles du comportement de Limerson (2000) Bachman, Green et Wirtanen (1971) .....	30
2.1.7.    Les travaux de Beck, L et Muia , J . A (1980) sur l'estime de soi et le décrochage scolaire .....	31
2.3. Les théories explicatives de l'étude.....	33
2.3.1.    Les théories comportementalistes .....	33
2.3.1.1 Le Modèle de Finn (1989) .....	33
2.3.1.2.    Le Modèle de Rumberger et Larson (1998) .....	34
2.3.2 La théories des deux facteurs de la motivation de Herzberg (1959) .....	36
CHAPITRE 3: METHODOLOGIE DE L'ETUDE.....	41
Introduction .....	41
3.1. Type et nature de l'étude .....	41
3.2. Site de l'étude .....	41
3.3. Présentation de la population de l'étude.....	42
3.3.1.    Population de l'étude.....	42

3.4. Technique d'échantillonnage et échantillon .....	43
3.4.1. Technique d'échantillonnage .....	43
3.4.2. Constitution et taille de l'échantillon .....	43
3.5. Description de l'instrument de collecte des données.....	46
3.5.1. Description du guide d'entretien adressé aux décrocheurs .....	46
3.5.2. Description du guide d'entretien avec l'équipe managériale .....	47
3.6. Procédure de collecte des données .....	48
3.6.1. La pré-enquête .....	48
3.6.2. Phase d'entretien avec les décrocheurs .....	48
3.7. Procédure d'analyse des données d'enquête .....	49
3.7.1. L'analyse des contenus des entretiens avec les décrocheurs.....	49
3.8. Définition des variables de l'étude .....	53
Conclusion .....	53
<b>CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION - ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES</b>	
<b>RÉSULTATS.....</b>	<b>54</b>
Introduction .....	54
4.1. Analyse des entretiens avec les décrocheurs .....	54
4.1.1. Identification .....	54
4.1.2. Engagement social .....	55
4.1.2. Engagement académique .....	56
4.1.3. Frustration estime de soi .....	59
4.1.4. Décrochage scolaire .....	61
4.2. Analyse des entretiens avec l'équipe managériale .....	62
4.2.1. Facteurs internes de la motivation.....	63
4.2.2. Facteurs externes de motivation .....	63
Conclusion .....	65
<b>CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS ET IMPLICATION THÉORIQUE ET</b>	
<b>SUGGESTIONS.....</b>	<b>66</b>
5.1. Discussion des résultats .....	66
5.1.1. Résultats des hypothèses spécifiques de l'étude .....	66
5.2. Discussion et implication théorique des résultats de l'analyse des entretiens avec les décrocheurs.....	73
5.3. Limites de l'étude et difficultés rencontrées.....	78
5.3.1. Limite de l'étude .....	78



5.3.2. Difficultés rencontrées .....	79
5.4. Recommandations .....	79
5.4.1. Au gouvernement .....	79
5.4.2. À l'équipe managériale ou corps enseignants .....	80
5.4.3. Aux parents .....	81
5.4.4. Aux élèves .....	81
5.5. Suggestions .....	82
Conclusion .....	82
CONCLUSION	
GÉNÉRALE.....	83
REFERENCES	
BIBLIOGRAPHIQUES.....	85
ANNEXES.....	95