

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix – Travail – Patrie

.....
UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I
FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

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

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

.....
LABORATOIRE DE PSYCHOLOGIE
DE L'ÉDUCATION



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace – Work – Fatherland

.....
THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I
THE FACULTY OF EDUCATION

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

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

.....
LABORATORY OF
PSYCHOLOGY OF EDUCATION

**FACTEURS DÉTERMINANTS DU DÉCROCHAGE DES
ÉTUDES AU PREMIER CYCLE UNIVERSITAIRE: CAS DE
LA FACULTÉ DES ARTS, LETTRES ET SCIENCES
HUMAINES DE L'UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I
(CAMEROUN)**

**THÈSE DE DOCTORAT/ Ph.D. PRÉSENTÉE ET SOUTENUE LE 14 JANVIER 2022 AU
DÉPARTEMENT DES ENSEIGNEMENTS FONDAMENTAUX EN ÉDUCATION**

Par

SUEBANG Alex Roméo

Matricule : 10L937

Jury

Président : ZAMBO BELINGA Joseph-Marie, Professeur, UY1 ;
Rapporteur : MAINGARI Daouda, Professeur, UY1;
Membres : BECHE Emmanuel, Maître de conférences, UMa ;
MVESSOMBA Adrien Edourd, Professeur, UY1;
EYENGA ONANA Pierre Suzanne, Maître de conférences, UY1.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET SYMBOLES MATHÉMATIQUES	iv
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES FIGURES.....	ix
RÉSUMÉ.....	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 1.....	53
CONSIDÉRATIONS SUR LE DÉCROCHAGE DES ÉTUDES	53
INTRODUCTION.....	53
CONCLUSION.....	88
CHAPITRE 2.....	89
APPROCHES THÉORIQUES DU DÉCROCHAGE DES ÉTUDES UNIVERSITAIRES	89
INTRODUCTION.....	89
CONCLUSION.....	123
CHAPITRE 3.....	124
FACTEURS PERSONNELS LIÉS À L'ÉTUDIANT ET DÉCROCHAGE DES ÉTUDES AU PREMIER CYCLE UNIVERSITAIRE	124
INTRODUCTION.....	124
CONCLUSION.....	171
CHAPITRE 4.....	172
FACTEURS SOCIOÉCONOMIQUES ET DÉCROCHAGE DES ÉTUDES AU PREMIER CYCLE UNIVERSITAIRE.....	172
INTRODUCTION.....	172
CONCLUSION ET PERSPECTIVES	224
CHAPITRE 5.....	226
FACTEURS ACADÉMIQUES/SCOLAIRES ET DÉCROCHAGE DES ÉTUDES AU PREMIER CYCLE UNIVERSITAIRE.....	226
INTRODUCTION.....	226
CONCLUSION.....	268
CONCLUSION GÉNÉRALE	269
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	278
ANNEXES.....	312
TABLE DES MATIÈRES	327

À mon épouse, Videlle FOUODJI MANFO, et mes filles,
Manuella MANFO SUEBANG et Ange TANEDONG SUEBANG.

REMERCIEMENTS

La réalisation d'un travail comme cette thèse de Doctorat/Ph. D par exemple est un exercice solitaire et difficile où l'on se heurte à ses propres limites, doutes et renoncements. Ceci étant dit, l'appui de nombreuses personnes au cours de notre cycle de recherche a été pour nous précieux et a rendu ce processus d'écriture moins solitaire. Nous tenons à remercier ici toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à l'aboutissement de ce travail. En particulier :

- le chef et tous les enseignants du département des Enseignements Fondamentaux en Éducation (EFE) de l'Université Yaoundé I pour leurs multiples enseignements, conseils et échanges;
- notre encadrant le Professeur Daouda MAINGARI, pour son suivi rigoureux et édifiant dans la rédaction du présent travail malgré ses multiples occupations ;
- les Docteurs Thierry DONG et Aline MAGUIABOU TCHIDO, respectivement en service à l'Université de Dschang et l'Université de Maroua ; ainsi que Madame Alida MANTHO, doctorante en Didactique du Français à l'Université de Yaoundé I pour la documentation et la relecture de notre travail malgré leurs multiples occupations ;
- tous les membres de l'équipe de recherche animée par le Professeur Daouda MAINGARI ainsi que tous nos camarades de promotion de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Yaoundé I pour avoir cheminé ensemble et des échanges réalisés en termes de connaissances et de documentation ;
- Monsieur Roméo DOUANLA, Directeur Régional de la Société de transport interurbain Général Express pour le Centre, ainsi que tout son personnel pour leur appui multiforme et encouragements durant tout ce travail ;
- nos parents Christine LOYEM, Régine MELI, Rosalie MESSONGUI et Valentine NOUBOUEM pour leur encadrement et affection ;
- tous nos cadets Idriss NGNINTEDEM, Imelda Vilidiane NGOUANYO, Léonel DJUFFOUO, Roberto DOUANLA, Vanessa KENNE pour leur soutien moral dans toutes les situations de la vie.

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET SYMBOLES MATHÉMATIQUES

α : seuil de signification

ADEA : Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique

BEPC : Brevet d'Études du Premier Cycle

CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle

CAPIEMP : Certificat d'Aptitude Professionnelle des Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire

CAPIET : Certificat d'Aptitude Professionnelle des Instituteurs de l'Enseignement Technique

CITE : Classification Internationale Type Éducation

CEP : Certificat d'Études Primaires

CPS : Cours Préparatoire Spécial

ENIEG : École Normale d'Instituteurs de l'Enseignement Général

ENIET : École normale d'Instituteurs de l'Enseignement Technique

ENS : École Normale Supérieure

ENSP : École Nationale Supérieure Polytechnique

FALSH : Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines

FS : Faculté des Sciences

FMSB : Faculté de Médecine et des Sciences Biomédicales

FSE : Faculté des Sciences de l'Éducation

FSLC: First School Living Certificate

GCE A /L: General Certificate of Education advanced Level

GCE O /L: General Certificate of Education Ordinary Level

Ha: Hypothèse alternative

HG : Hypothèse Générale

H₀ : hypothèse nulle

H_R : Hypothèse de Recherche

H_S : Hypothèse Secondaire

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

MINESEC : Ministère des Enseignements Secondaires

MINESUP : Ministère de l'Enseignement Supérieur

NDDL : Nombre de Degré de Liberté

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économique

r_{cal} : coefficient de corrélation calculé

r_{lu} : coefficient de corrélation lu

SAR/SM : Section Artisanale Rurale/ Section Ménagère

SIL: Section d'Initiation au Langage

SPSS: Statistics Package for Social Sciences

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

VD : Variable Dépendante

VI: Variable Indépendante

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: population accessible.....	25
Tableau 2: échantillon	28
Tableau 3 : nombre de questionnaires récupérés par filière.....	38
Tableau 4: valeurs du coefficient de corrélation (Ndie, 2006, p. 76).....	42
Tableau 5: tableau de contingence des fréquences observées et théoriques (avec pour exemple la relation d'indépendance entre le niveau de décrochage des études et le niveau socioprofessionnel du père).....	44
Tableau 6: le plan corrélationnel.....	151
Tableau 7 : répartition des répondants en fonction de la filière choisie.....	155
Tableau 8 : répartition des enquêtés en fonction du sexe.....	156
Tableau 9 : regroupement des répondants en fonction de leur tranche d'âge	156
Tableau 10: distribution des participants en fonction de leur situation matrimoniale	157
Tableau 11: distribution des participants en fonction du nombre d'enfants à leur charge.....	157
Tableau 12: distribution des participants en fonction de leur niveau d'estime de soi global quand ils étaient à l'Université	158
Tableau 13: répartition des répondants en fonction de leur trait de personnalité dominant ..	158
Tableau 14: regroupement des enquêtés en fonction de l'année académique au cours de laquelle ils ont décroché leurs études universitaires	159
Tableau 15: répartition des répondants selon leur force de décrochage des études universitaires	160
Tableau 16: regroupement des enquêtés en fonction du niveau de regrets perçus après le décrochage des études	160
Tableau 17: répartition des répondants selon leur niveau de décrochage des études universitaires	161
Tableau 18: relation croisée entre le niveau d'estime de soi de l'étudiant et celui du décrochage des études universitaires.....	162
Tableau 19: Corrélations	163
Tableau 20: relation croisée entre le trait de personnalité dominant chez l'étudiant et le niveau de décrochage des études.....	165
Tableau 21: Tests du Khi-deux	165
Tableau 22: le plan corrélationnel.....	192
Tableau 23: répartition des participants afin de savoir si au moment de leur inscription à l'université, leurs pères étaient encore en vie ou non.....	195
Tableau 24 : répartition des enquêtés selon le niveau d'instruction de leurs pères.....	195
Tableau 25: répartition des participants afin de savoir si au moment de leur inscription à l'université, leurs mères étaient encore en vie ou non	195
Tableau 26: répartition des enquêtés en fonction du niveau d'instruction de leurs mères.....	196

Tableau 27: distribution des participants en fonction du niveau socioprofessionnel de leur père	196
Tableau 28: distribution des enquêtés en fonction du niveau socioprofessionnel de leurs mères	197
Tableau 29: distribution des enquêtés en fonction du nombre d'enfants que comptent leurs parents	197
Tableau 30: distribution des enquêtés en fonction de leur mode de vie quand ils étaient à l'Université.....	198
Tableau 31: répartition des enquêtés en fonction du temps consacré à un emploi rémunéré quand il était à l'Université	198
Tableau 32 : regroupement des enquêtés en fonction du niveau de relation existant entre eux et leurs camarades étudiants quand ils étaient à l'université.....	199
Tableau 33: répartition des répondants afin de savoir s'ils ont eu à bénéficier de la part de ces camarades	200
Tableau 34: répartition de ceux qui ont bénéficié de leurs camarades en fonction des plans sur lesquels ils ont reçu de tels bénéfices	200
Tableau 35: répartition des participants afin de savoir si au moment où ils étaient étudiants, il était toujours facile d'aborder les enseignants de l'Université comme ceux du secondaire	201
Tableau 36: répartition des répondants afin de savoir s'ils ont eu à bénéficier de la part de ces enseignants	201
Tableau 37: répartition de ceux qui ont bénéficié de la part de leurs enseignants en fonction des plans sur lesquels ils ont reçu de tels bénéfices	202
Tableau 38: répartition des répondants afin de savoir s'ils avaient des camarades dans leur milieu de vie qui avaient abandonnés les études universitaires au cycle Licence avant eux.....	202
Tableau 39: répartition des répondants afin de savoir comment a été la maîtrise du métier étudiant quand ils étaient à l'Université de Yaoundé I	203
Tableau 40: distribution des répondants dans le but de recueillir leurs avis sur le fait qu'ils n'ont pas pu s'adapter à l'Université de Yaoundé I par ce qu'ils étaient très nombreux.....	203
Tableau 41: distribution des répondants dans le but de recueillir leurs avis sur le fait qu'ils n'ont pas pu s'adapter à l'Université de Yaoundé I à cause de la méthode d'enseignement.....	204
Tableau 42: Avis des répondants sur leur intérêt pour la lecture et l'écriture quand ils étaient à l'Université de Yaoundé I	204
Tableau 43: relation croisée entre le niveau socioprofessionnel du père et le niveau du décrochage des études universitaires.....	206

Tableau 44: répartition des enquêtés en fonction du temps consacré à un emploi rémunéré quand ils étaient à l'Université et le niveau de décrochage des études.....	208
Tableau 45: relation croisée entre le niveau d'intégration sociale de l'étudiant et celui du décrochage des études universitaires.....	210
Tableau 46: relation croisée entre le niveau d'intégration académique de l'étudiant et celui du décrochage des études universitaires.....	212
Tableau 47: le plan corrélationnel.....	248
Tableau 48: répartition des participants en fonction de la série étudiée en classe de Terminale	249
Tableau 49: regroupement des enquêtés en fonction de la mention obtenue au baccalauréat.....	250
Tableau 50: regroupement des enquêtés selon le vécu de leur passé scolaire au primaire et/ou au secondaire	250
Tableau 51: regroupement des enquêtés ayant vécu un mauvais passé scolaire primaire et/ou secondaire en fonction du niveau de perception de leurs regrets	251
Tableau 52: distribution des répondants selon qu'ils ont eu à décrocher les études secondaires et/ou primaires avant de recommencer.....	251
Tableau 53: distribution des répondants selon qu'ils attendaient ou non la veille des examens avant d'étudier les leçons	252
Tableau 54: répartition des répondants en fonction de leur participation ou non à au moins un examen semestriel	252
Tableau 55: répondants ayant pris part à au moins un examen semestriel et intervalle des notes aux unités d'enseignements	253
Tableau 56: relation croisée entre le passé scolaire au primaire et/ou au secondaire de l'étudiant et le niveau du décrochage des études universitaires.....	254
Tableau 57: Tests du Khi-deux	255
Tableau 58: relation croisée entre la fréquence d'étude des leçons par l'étudiant et le niveau du décrochage des études universitaires.....	257
Tableau 59: Test du Khi-deux	257
Tableau 60: relation croisée entre l'intervalle de la plupart des notes de l'étudiant aux unités d'enseignements et le niveau de décrochage des études universitaires.....	259
Tableau 61: calcul du coefficient de la corrélation de Pearson.....	260
Tableau 62: statut des hypothèses de recherche après vérification.....	270

LISTE DES FIGURES

Figure 1: diagramme des corrélations (Ndie, 2006, p.75)	41
Figure 2 : Schéma du décrochage solitaire (Université Libre de Bruxelles, 2003).....	74
Figure 3: Schéma du décrochage familial (Université Libre de Bruxelles, 2003).....	74
Figure 4 : Schéma du processus de décrochage amical (Université Libre de Bruxelles, 2003)	75
Figure 5 : Illustration du processus de décrochage scolaire à partir de la dynamique motivationnelle (Vallerand et Sénécal, 1992)	83
Figure 6 : Modèle motivationnel du décrochage des études (Vallerand <i>et al.</i> , 1997).....	84
Figure 7: Schéma du processus d'inappétence conduisant au décrochage scolaire (Bloch et Gerde, 2009).....	85
Figure 8 : Impact de l'instruction sur la productivité et le revenu d'emploi (Cohn et Geske, 1990).....	102
Figure 9: modèle de l'intégration des étudiants de Tinto (1975) tel qu'illustré par Dubeau <i>et</i> <i>al.</i> (1994) et DeRemer (2002)	114
Figure 10 : modèle révisé de l'intégration des étudiants de Tinto (1993) tel qu'illustré par DeRemer (2002), Liu (2002) et Titus (2003)	115
Figure 11: construction de la motivation selon la théorie des attentes valeurs (Fréchette Simard, Plante, Dubeau, Duchesne, 2019).....	138
Figure 12: Construction de la motivation scolaire selon le modèle 2 X 2 de la théorie des buts d'accomplissement (Fréchette Simard, Plante, Dubeau, Duchesne, 2019).....	139
Figure 13: Continuum de la motivation selon la théorie de l'autodétermination (Fréchette Simard, Plante, Dubeau, Duchesne, 2019).....	141
Figure 14: Self-concept selon Raynal et Rieunier (2012, p. 444)	142

RÉSUMÉ

La présente thèse intitulée « facteurs déterminants du décrochage des études au premier cycle universitaire » examine les facteurs pouvant expliquer le décrochage des études au premier cycle de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines (FALSH) à l'Université de Yaoundé I. La question principale de cette recherche est la suivante : quels sont les facteurs qui déterminent le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I ? La recherche de la réponse à cette question nous a permis de formuler l'hypothèse générale suivante : les facteurs personnels, socioéconomiques et académiques sont en relation avec le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I.

La population d'étude est constituée des étudiants ayant pris une inscription à la FALSH en 2015 et qui ont décroché de leurs études avant la fin du cycle Licence en 2018. Notre devis de recherche est de type quantitatif. En effet, nous avons construit un questionnaire et l'avons soumis à un échantillon représentatif de la population d'étude afin de vérifier le lien existant entre les facteurs individuels, socioéconomiques et académiques/scolaires et le décrochage des études au premier cycle de l'institution. Ce questionnaire a été administré à un échantillon de 338 participants sélectionnés à partir des méthodes d'échantillonnage stratifié et par commodité. La taille de l'échantillon a été définie à partir de la table de la taille de l'échantillon (E) requise pour chaque population (P) de Krejcie et Morgan reprise par Amin (2005). Comme technique d'analyse des données, nous avons fait usage de la corrélation et du Khi-deux Pearson. La posture théorique de cette recherche convoque la théorie interactionnelle qui se décompose à travers les théories psychologiques, sociologiques, économiques et organisationnelles. Concernant les résultats de cette recherche, en dehors de la relation entre le passé scolaire et le décrochage des études universitaires qui a été infirmée, toutes les autres hypothèses de recherche ont été confirmées ; ce qui confirme l'hypothèse générale. Ces résultats nous ont conduit à inférer l'existence d'une relation entre les facteurs personnels, socioéconomiques, académiques/scolaires et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I. Les résultats obtenus nous amènent à faire des suggestions à l'endroit de plusieurs parties du public comme le politique, les parents, les conseillers d'orientation universitaire.

Mots clés : décrochage des études, Université de Yaoundé I, facteurs personnels, facteurs socioéconomiques, facteurs académiques.

ABSTRACT

This thesis, entitled *Determinants of Dropping Out of Undergraduate Studies* examines the factors that may explain dropping out of undergraduate post-secondary studies at the Faculty of Arts, Letters and Human Sciences (FALSH) at the University of Yaounde I. The main question of this research is as follows: what are the factors that determine the dropout from FALSH undergraduate studies at the University of Yaounde I? The research to the answer of this question allowed us to formulate the following general hypothesis: personal, socioeconomic and academic factors are related to dropping out of studies in the first cycle of FALSH at the University of Yaounde I.

The study population is made up of students who registered at the FALSH in 2015 and who dropped out of their studies before the end of the License cycle in 2018. Our research estimate is quantitative. Indeed, we constructed a questionnaire and submitted it to a representative sample of the study population in order to verify the link between individual, socioeconomic and academic/school factors and dropping out of undergraduate studies in the first cycle of the institution. This questionnaire was administered to a sample of 338 participants selected using stratified and convenience sampling methods. The sample size was defined from the table of sample size (E) required for each population (P) of Krejcie and Morgan taken up by Amin (2005). As data analysis technique, we used correlation and Pearson chi-square. The theoretical posture of this research summons the interactional theory which breaks down through psychological, sociological, economic and organizational theories. Regarding the results of this research, apart from the relationship between schooling and dropping out of university studies, which has been invalidated, all the other research hypotheses have been confirmed; which confirms the general hypothesis. These results led us to infer the existence of a relationship between personal, socio-economic, academic/school factors and dropping out of FALSH undergraduate studies at the University of Yaoundé I. The results obtained lead us to make suggestions for several parts of the public such as politicians, parents, university guidance counsellors.

Keywords: dropping out of studies, University of Yaoundé I, personal factors, socioeconomic factors, academic factors.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Cette thèse est consacrée à l'étude du décrochage des études universitaires dicté par les facteurs personnels, socioéconomiques et académiques. Pour atteindre ce but, elle se concentrera sur le repérage de ces facteurs suscités et l'examen de leurs modes d'influence sur le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I (Cameroun). Cette partie introductive vise à présenter d'une part la construction théorique du travail et des options méthodologiques choisies ; d'autre part de questionner et de délimiter les contours de cette recherche en développant sa problématique ainsi qu'en présentant les centres d'intérêt et les démarches qu'elle a employées.

I. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

Dans cette partie, nous aborderons tour à tour l'importance de l'éducation pour l'homme, les types d'éducatifs au Cameroun, les différentes fonctions de l'école ainsi que le système éducatif camerounais.

I.1. L'éducation, un droit fondamental pour l'Homme

L'éducation constitue un droit humain fondamental. Elle est consacrée par plusieurs documents juridiques internationaux. *La déclaration universelle des droits de l'homme* de 1948 stipule en son article 26 que:

toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous et en fonction de leur mérite¹.

l'article 29 de la « Convention Internationale des Droits de l'Enfant » (en vigueur depuis 1990), demande aux États parties de reconnaître que l'objectif de l'éducation est de favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant, le développement de ses dons, sa préparation à assumer les responsabilités de la vie active d'un adulte, à inculquer au petit de l'homme le respect des droits humains fondamentaux et à développer le respect de ses propres valeurs nationales et culturelles, ainsi que celles des autres. L'importance de l'éducation est également mentionnée par la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (en vigueur depuis 1981), et le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (en vigueur depuis 1976). Les conférences de Jomtien en 1990, de Dakar en 2000 ou l'Association pour le Développement de l'Éducation

¹ Article 26, le droit à l'éducation, Déclaration universelle des droits de l'homme, adoptée et proclamée par l'Assemblée générale des Nations Unies, le 10 décembre 1948

en Afrique (ADEA) en 2012 constituent une illustration de l'engagement mondial pour une gouvernance de l'éducation. L'éducation en dehors de cette fonction capitale de socialisation de l'Homme est un catalyseur des autres domaines de la vie en société. Bayémi (2011) montre à cet effet l'existence d'une forte relation entre l'éducation et les revenus individuels, la croissance économique, ainsi que le progrès social des pays développés tout comme des pays en développement. L'auteur ajoute que l'éducation valorise l'ensemble des activités intellectuelles et manuelles nécessaires pour la production des biens et services (en un mot le travail). Elle reste donc considérée comme le socle de développement du capital humain.

L'éducation au Cameroun est soutenue par le préambule de la Constitution du pays qui stipule que « l'État assure à l'enfant le droit à l'instruction. L'organisation et le contrôle de l'enseignement à tous les degrés sont des devoirs impérieux de l'État ». Nous avons également la loi n°98/004 du 4 Avril 1998 portant sur l'Orientation de l'Éducation au Cameroun qui stipule en son article 4 que « l'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux ». Allant dans le même sens, la loi n° 005 du 16 avril 2001 portant sur l'Orientation de l'Enseignement Supérieur au Cameroun stipule en son article 2 que « l'État assigne à l'Enseignement Supérieur une mission fondamentale de production, d'organisation et de diffusion des connaissances scientifiques, culturelles, professionnelles et éthiques pour le développement de la nation et le progrès de l'Humanité ». De tout ce qui précède, nous pouvons dire que l'éducation est une clé indispensable à l'exercice des autres droits humains. C'est à travers elle que les individus s'autonomisent et développent les outils nécessaires pour participer entièrement à la vie de leur communauté.

Étymologiquement, le mot « éducation » a une double origine latine : « educare » qui veut dire nourrir, et « educere » qui signifie tirer hors de, conduire vers, en un mot élever. Pour Kant cité par Raynal et Rieunier (2010), l'éducation est l'action de développer en l'individu toute la perfection dont il est susceptible. Les pédagogues quant à eux mettent l'accent sur les actions, les moyens et techniques pour rendre efficace et efficiente l'action sur les enfants. Dans le même sens, Leif(1974) définit l'éducation comme la mise en œuvre des moyens propres à former, à développer physiquement, affectivement, intellectuellement, socialement, moralement un enfant, un adolescent par l'exploitation, l'orientation, la valorisation des ressources de son être. Chez les sociologues, ces définitions sont fonctions du type de société

pour laquelle on éduque l'individu. Durkheim cité par Tsafak (2001, p. 20) soutient dans ce sens que « l'éducation est l'action exercée volontairement par un adulte sur un jeune ou par une génération adulte sur une génération jeune en vue du développement physique, intellectuel et moral et de l'intégration dans la société ». Il demeure que l'éducation est l'action exercée par une personne sur une autre ou (un groupe de personnes) avec l'intention de transformer positivement cette dernière dans le sens de son épanouissement physique, intellectuel et moral au sein d'une société donnée. L'éducation cherche à modeler le comportement, les attitudes, les savoirs et les valeurs des membres d'une société donnée.

L'éducation revêt pour l'homme une importance capitale. Les finalités de l'éducation peuvent être considérées comme les objectifs que l'action éducative se fixe dans le processus de transformation de l'être humain de son état de nature où il jouit de toute sa liberté à l'état de culture. Ces finalités de l'éducation sont formalisées dans la loi N°98/004/ du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun. Dans son article 4, l'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant sur les plans intellectuel, physique et moral en vue de son insertion harmonieuse dans la société, tout en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux. Cet article trouve des explications dans l'article 5 qui précise le modèle d'Homme que l'éducation est sensée bâtir, à savoir former les citoyens de sorte qu'ils puissent s'ajuster à l'idée de l'Homme que le Cameroun voudrait bâtir. C'est-à-dire des hommes enracinés dans leur culture et ouverts au monde, respectueux de l'intérêt général et du bien commun, dignes, honorables, honnêtes, intègres, disciplinés, démocrates, respectueux des droits de l'homme, justes, tolérants, responsables ; aimant la paix, le travail bien fait, le dialogue, l'effort, l'excellence et l'esprit de partenariat ; créatifs, entrepreneurs, sains d'esprit et de cœur et éduqués à la vie familiale.

Ces finalités de l'éducation comprennent trois grandes constances qui sont :

- la formation de l'être humain ;
- la tendance à un état supérieur de perfection ;
- l'équilibre d'une pluralité de dimensions de la formation (pluralité liée à la pluralité des potentialités humaines).

Ces constantes nous renseignent que les finalités de l'éducation portent sur le développement harmonieux de toutes les potentialités de l'être humain en vue d'un état supérieur de perfection conférant à l'autonomie de penser, de juger, d'agir, de vivre dans le respect des

responsabilités morales et sociales. L'éducation permet donc le développement d'une société et l'épanouissement de ses membres.

I.2. Types d'éducation au Cameroun

On distingue au Cameroun trois secteurs d'éducation et de formation des jeunes et adultes : les secteurs formel, informel et non formel.

L'éducation informelle concerne toutes les activités éducatives non structurées et non organisées. C'est l'éducation que tout individu acquiert dans la société à travers des moyens diversifiés comme la cellule familiale, les communautés traditionnelles et religieuses, les organisations politiques, les groupes sociaux, les mass media et les autres moyens de communication, les mouvements associatifs, les scènes de la vie et le spectacle de la rue, etc. Allant dans le même sens, La Belle, cité par Tapsoba (2017, p. 104), définit l'éducation de type informel comme « un processus permanent par lequel chacun acquiert et accumule des connaissances, des compétences, des attitudes et des imprégnations tirées des expériences quotidiennes et de l'exposition à l'environnement ». L'éducation informelle renvoie à un domaine de l'action éducative de tous les agents non conventionnels qui agissent généralement de manière intentionnelle ou non sur les jeunes, sans que leurs actions soient systématiquement organisées à ces fins. Ainsi, en dehors de la famille dont l'action est complémentaire à celles des autres secteurs éducatifs, les jeunes exposés sans contrôle à l'action de ce secteur risquent plutôt une non-éducation : il s'agit le plus souvent des enfants et adolescents en situation de déscolarisation, de chômage ou de mal emploi et qui échappent au contrôle de toute offre institutionnalisée. Il est à noter que cette acception de l'éducation informelle se précise selon les pays. L'État, avec le concours de la cellule familiale et des groupes sociaux, exerce un contrôle sur les canaux de diffusion de l'éducation informelle et sur les messages diffusés, afin que soient respectées les valeurs sociales et culturelles de la société.

L'éducation non formelle est un concept très vaste dont la définition reste parfois ambiguë. Cette notion, de manière simple, est le plus souvent perçue négativement, c'est-à-dire, toute éducation qui a lieu en dehors d'un établissement scolaire. Pour Dalbéra, cité par Tapsoba (2017), l'« éducation non-formelle » est une expression qui est très récente. Ce n'est que dès le début des années 1990, à la suite de la conférence de Jomtien qu'elle a été employée en dehors des cercles de la recherche où elle fut consacrée. Cette expression selon l'auteur, est

très pratique parce qu'à première vue, elle s'oppose à l'éducation de type formel, laquelle est perçue par tous, comme une désignation savante de la scolarisation classique. En termes d'image mentale, le terme d'éducation non formelle semble donc assez clair ; en effet : est non formel tout ce qui n'est pas formel, c'est-à-dire scolaire, tout en restant organisé et structuré. L'éducation non formelle selon cette perception, concerne donc des programmes ou des activités organisées en dehors du système scolaire établi mais dirigés néanmoins vers les objectifs d'éducation. Simkins cité par Tapsoba (2017, p. 105), soutient qu'est non formelle « toute activité d'éducation organisée en dehors du système formel établi, orientée vers une clientèle bien identifiée avec des objectifs d'apprentissage bien définis ». Selon Poizat, cité par Tapsoba (2017, p. 105), « toute définition devrait prendre en compte le rapport de l'éducation non formelle avec le cadre formel ». L'auteur relève que dans l'éducation de type non formel, les programmes peuvent être de durée variable et ne suivent pas nécessairement le système d'échelle. Il est important de signaler que l'éducation de type non formel est souvent confondue avec l'éducation extrascolaire, l'éducation permanente et l'éducation tout au long de la vie.

L'éducation non formelle, selon La Belle, cité par Tapsoba (2017), se définit comme toute activité éducative systématique et organisée mise en œuvre en dehors du système formel en vue de promouvoir des types spécifiques d'apprentissages à des sous-groupes particuliers. Sa particularité est qu'elle n'est pas graduée dans le temps, ni institutionnalisée. Elle n'est pas caractérisée par des tests d'admission, la fréquentation obligatoire, la standardisation des curricula, de prérequis, ni par l'exigence souvent brandie de l'obtention des certificats résultant de collation des grades. De plus, elle n'est hiérarchiquement pas structurée pour couvrir les premières années de l'école primaire jusqu'aux plus hauts niveaux des classifications universitaires. Si l'éducation non formelle peut être planifiée et systématisée, elle ne dépend pas des préoccupations standardisées ou de fins propres à son existence comme l'éducation formelle.

En contexte camerounais, l'éducation non formelle propose des offres de formation professionnelle aux jeunes en quête d'un emploi, à travers les centres de formation. Ce secteur est en général sous le contrôle du Ministère de l'emploi et de la Formation Professionnelle (MINEFOP). La clientèle de ce secteur se recrute parmi les scolarisés. Les offres généralement faites ici, présupposent que les candidats sachent lire et écrire au moins une des deux langues officielles que sont l'anglais et le français. Cette clientèle est ainsi composée aussi bien des jeunes ayant décroché de leurs études dès l'enseignement primaire, que des

diplômés des enseignements secondaire et supérieur. Aussi, l'accès à ce secteur éducatif requiert un passage dans le secteur formel conventionnel.

L'éducation formelle selon la Classification Internationale Type Éducation (CITE) cité par Tapsoba (2017, p. 104), est définie comme :

tout enseignement dispensé dans le système des écoles, des collèges, des universités, et des autres établissements éducatifs formels. Il constitue normalement une échelle continue d'enseignement à plein temps, destinées aux enfants et aux jeunes, commençant en général entre 5 et 7 ans et se poursuivant jusqu'à 20 ou 25 ans.

En d'autres termes, l'éducation formelle est un enseignement institutionnalisé, volontaire et planifié à travers d'organismes publics et d'entités privées reconnues qui ensemble constituent le système éducatif formel d'un pays (UNESCO, 2011). L'éducation de type formel s'organise donc au sein des institutions scolaires, domaines de compétences de l'État. Elle se répartie de façon hiérarchisée en primaire, secondaire et supérieur. Pour Ouédraogo cité par Tapsoba (2017, p.104), l'apprentissage formel renferme :

un type d'enseignement dispensé dans les institutions scolaires structurées, publiques ou privées telles que les écoles primaires, les collèges, les lycées, les universités et les grandes écoles, elles-mêmes faisant partie de l'ensemble d'un système éducatif donné ... l'éducation formelle représente un système institutionnalisé d'enseignement scolaire hiérarchiquement structuré et chronologiquement gradué allant de l'enseignement de base à l'enseignement supérieur.

Toutefois, Diouf, Mbaye et Natchmann cités par Tapsoba (2017), soulignent que dans l'éducation de type formel, les structures de formations d'enseignants sont mandatées par l'État, les enseignants formés par l'État et les objectifs, contenus, méthodes et outils d'enseignement sont prédéfinis par l'État.

L'éducation formelle est celle à laquelle l'État accorde une très grande importance. C'est dans ce secteur que les enfants sont supposés accomplir leur obligation de scolarité instituée par la loi de 1998 portant Orientation de l'Éducation au Cameroun. Il est sous la responsabilité de trois ministères que sont : le Ministère de l'Éducation de Base (MINEDUB) qui gère les enseignements offerts aux enfants des écoles maternelle et primaire ; le Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC) qui gère quant à lui les enseignements offerts aux adolescents des cycles post primaire (SAR/SM) et secondaire (lycées et collèges d'enseignement général et technique) ; et le Ministère de l'Enseignement Supérieur (MINESUP) qui, pour sa part, contrôle les universités ainsi que les autres institutions de l'enseignement supérieur.

Le secteur formel de l'éducation sur lequel nous voulons ici porter une attention particulière en raison de son importance sociale, se développe principalement dans les institutions scolaires. Certaines sociétés, notamment occidentales se sont développées au cours de l'histoire des institutions ayant explicitement pour objectif la modification ou le façonnement des comportements et des modes de pensées et de ressentis. L'école appartient à ces institutions, elle partage avec la société la fonction de contrôle des comportements et des attitudes. De manière explicite, il s'agit d'une institution humaine où prédomine l'éducation formelle. Elle est caractérisée par les classes, les enseignants qualifiés, les programmes d'études et les méthodes d'enseignements. De ce fait, l'école reste un pôle par excellence d'acquisition des aptitudes physiques, morales et intellectuelles. De nos jours, l'école semble avoir une mission de plus en plus vaste dans la construction de la société. Quel que soit l'angle sous lequel cette problématique est analysée par les chercheurs, les responsabilités de l'école se croisent à un carrefour commun : la société. En effet, toutes les études se retrouvent à un carrefour social obligatoire : le rapport étroit que l'école entretient avec la société. La mission de l'école est permanente, continuelle et répond de façon constante, en fonction de l'époque et du pays, aux besoins de la société en question.

I.3. Fonctions de l'école

Selon Dubet et Martuccelli (1996), tout système scolaire doit remplir trois fonctions essentielles notamment une fonction éducative, une fonction de socialisation et une fonction de distribution.

- La fonction éducative de l'école

A priori, le terme école renvoie à la fonction éducative, c'est-à-dire l'ensemble des connaissances surtout intellectuelles que l'enfant doit acquérir pendant son jeune âge. C'est la raison pour laquelle Dubet et Martuccelli insistent sur la démarcation de la fonction éducative et celle de la socialisation de l'école.

Alors que la socialisation vise l'intégration dans un système et une société, la fonction d'éducation est liée au projet de production d'un type de sujet qui n'est pas totalement adéquat à son utilité sociale. [...] il reste que cette fonction éducative est présente dans tout système éducatif, dans une mesure qui ne peut être considérée comme une simple adaptation au monde tel qu'il est (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 24).

Crahay (2000, p. 20), tout en gardant l'idée d'un projet de la formation de l'individu, confirme que cette fonction « sera qualifiée éducative dans la mesure où elle est liée au projet

de construction d'une personne qui, capable de réflexivité, s'autodétermine et s'autorégule en fonction de ses analyses rationnelles dans les situations qu'elle est amenée à affronter ». En inculquant les connaissances, la fonction éducative se charge de former l'individu lui-même pour son épanouissement, son bien être ainsi que la satisfaction de soi. L'école prend toutefois pour rôle de former en même temps le type d'homme dont la société a besoin.

- La fonction de socialisation de l'école

Les missions de l'école ne se limitent pas uniquement aux apprentissages des matières et disciplines enseignées dans les établissements scolaires dont l'enfant aura besoin pour répondre à certaines exigences de la société. Il lui est attribué d'autres fonctions qui ne sont pas toujours visibles aux yeux de tous et qui sont aussi importantes que celles-là. C'est en ce sens que nous avons par exemple la fonction de socialisation de l'école qui se doit de produire des individus adaptés à la société dans laquelle ils vivent. Vasquez-Bronfman et Martinez (1996) montrent dans leurs travaux de recherche, comment les différentes activités d'apprentissage intellectuel faites en milieu scolaire sont également des activités d'apprentissage de socialisation pour l'enfant. Lorsque ce dernier apprend le français ou les mathématiques, il apprend également à se tenir assis pendant longtemps, à se mouvoir dans un espace restreint, à vivre avec ses pairs. C'est en fait l'un des aspects invisibles de l'école. En effet, l'interaction entre l'enfant, la matière, ses pairs et son professeur facilite le processus de l'apprentissage social où il met en place des stratégies qui ne peuvent pas se développer en solitaire mais avec les autres. C'est dans la même perspective que Durkheim (1922) considère une classe comme une petite société. En effet, ce n'est pas seulement la classe qui peut être ainsi considérée. L'environnement scolaire tout en entier constitue un univers d'apprentissage social. Le mode de fonctionnement de l'institution scolaire, les principes démocratiques établis et mis en application sont ainsi intégrés régulièrement dans la vie de l'enfant. L'ensemble de ces pratiques à l'intérieur de la salle de classe, au sein de l'établissement, sur la cour de récréation lui sert de guide pour construire progressivement son identité sociale.

- La fonction de distribution de l'école

La fonction de distribution de l'école est celle qui permet de répartir les individus dans les positions sociales. Elle attribue ici des qualifications socio-professionnelles avec une certaine utilité sociale dans la mesure où certains emplois sont réservés seulement aux diplômés. C'est en ce sens que l'école se fait le devoir de former des individus dans des domaines bien précis afin de répondre aux exigences sociales et ensuite de mieux répartir les individus en fonction

des compétences professionnelles acquises. Les deux premières fonctions de l'école, à savoir, la fonction éducative et la fonction de socialisation, s'articulent selon un principe d'homologie. Crahay (2000) montre comment cette double fonction occupe l'école en premier. La totalité des systèmes d'éducation sont organisés de sorte que l'école de base, dominée par l'éducation et la socialisation, soit la première dans la structure organisationnelle de l'enseignement. Tandis que la troisième, la fonction de distribution des qualifications sociales et professionnelles subordonne aux deux premières. L'école de spécialisation, niveau où la fonction de qualification des individus et de distribution des positions sociales devient prépondérante, succède toujours l'éducation de base.

Cependant, nous pouvons nous demander si la fonction de socialisation de l'école a une limite, c'est-à-dire si elle ne s'étale pas sur toute la durée de la formation de l'individu, si elle ne s'étend pas également sur la période de spécialisation. En effet, cette fonction de l'école ne semble pas s'achever car tant que l'individu est encore à l'école, elle est toujours présente. Il est évident qu'à ce stade, il a déjà acquis une somme de connaissances et d'informations qui lui permet de s'intégrer dans la communauté où il est appelé à vivre. L'individu, durant sa spécialisation, continue toujours à se socialiser mais à un autre niveau. Il apprend, pendant sa période de spécialisation, non seulement à connaître les conditions professionnelles, mais également à s'intégrer dans le milieu et l'environnement qu'il est destiné à travailler. Lapeyronnie (1994, p. 237) explique par exemple comment l'étudiant poursuit sa socialisation à l'université :

[...] l'université permet une intériorisation plus profonde des normes spécifiques des professions futures dans la mesure où elle offre un long apprentissage. Ainsi, dès qu'ils sont membres d'une université, les étudiants sont définis par cette correspondance entre leur futur statut social et les dimensions spécifiques et universelles de leurs études. Plus ils avancent dans leurs études, plus ils développent une image professionnelle d'eux-mêmes.

Par ricochet, la fonction de socialisation de l'école ne s'arrête pas. Elle ne peut pas être conçue comme une étape pendant la formation de l'individu. La socialisation s'effectue tant que l'individu est encore à l'école. Elle s'étale sur toute la période de sa vie scolaire ou estudiantine.

Les rapports profonds existant entre l'éducation et la société sont au cœur des travaux de Durkheim. En effet, il fait émerger de ce rapport l'aspect social de l'école. La fonction de celle-ci se résume, selon l'auteur, à la socialisation méthodique de la jeune génération. Elle est en conséquence, une véritable institution sociale qui fait vivre la société en assurant à la jeune génération, la transmission des pratiques, des croyances, des habitudes, des traditions et des

valeurs qui sont celles que privilégie le groupe social. L'école doit pouvoir, créer dans l'homme un être nouveau. Ainsi, sa fonction est de transformer, dans chaque génération, l'être égoïste et asocial en un autre capable de mener une vie morale et sociale. L'école, par ce procédé, tente d'abord d'adapter la jeune génération au milieu social dans lequel il est appelé à vivre, ensuite de perpétuer l'homogénéité de cette société et de relier les générations entre elles. Ainsi, l'école assure sa fonction de reproduction de la société.

I.4. Le système éducatif camerounais

Le système éducatif au Cameroun est tributaire de l'héritage colonial. En effet, le pays ayant été sous tutelle de la France et de la Grande Bretagne, son système éducatif a été subdivisé en deux sous-systèmes à savoir : le sous-système francophone et le sous-système anglophone. Ces deux sous-systèmes coexistent en conservant chacun sa particularité dans les méthodes d'évaluation et de certification. À côté de l'enseignement public, les enseignements privés laïc et confessionnel occupent une place de choix.

Pour ce qui est de l'enseignement maternel dans les deux sous-systèmes, l'âge d'admission à l'école maternelle est de quatre ans et les études durent deux ans. L'école maternelle vise l'éveil des potentialités physiques, socio- affectives et intellectuelles de l'enfant. Elle prépare les enfants à l'entrée à l'école primaire. Même si à ce niveau aucun diplôme n'est délivré, il reste cependant que le certificat de promotion est un élément indicateur d'admission à la section d'Initiation au Langage (SIL) ou au Cours Préparatoire Spécial (CPS) pour les élèves brillants.

L'enseignement primaire quant à lui dans les deux sous-systèmes est constitué de trois niveaux (1, 2 et 3)². Cet enseignement est fondamental et obligatoire d'après la loi de l'Orientation de l'Éducation de 1998. Ceci dans la mesure où pour l'épanouissement de l'individu, il doit savoir lire, écrire, faire de simples calculs et explorer son environnement. Au bout de six années d'études dans le sous-système francophone et sept dans le sous-système anglophone, l'obtention du Certificat d'Études Primaires (CEP) ou du First School Living Certificate (FSLC), prépare l'enfant soit à une formation professionnelle, soit à l'entrée dans l'enseignement secondaire.

² Chaque niveau a deux paliers. Le niveau 1 est constitué de la SIL ou Class1 et CP ou Class2, le niveau 2 est constitué du CE1 ou Class 3 et du CE2 ou Class 4, et le niveau 3, du CM1 ou class 5 et du CM2 ou class 6.

L'enseignement secondaire comprend l'enseignement post primaire, l'enseignement secondaire général et l'enseignement secondaire technique et professionnel. L'enseignement post primaire se poursuit à la fin de ses études primaires, l'élève a deux choix : soit poursuivre ses études, soit apprendre un métier. Dans le cadre de l'insertion professionnelle immédiate, il existe ce qu'on appelle des Sections Artisanales Rurales (SAR) et des Sections Ménagères (SM). L'âge légal est de 14 ans et les études durent deux ans. Dans l'enseignement secondaire général, l'admission se fait par voie de concours et l'âge légal est de treize ans dans le sous-système anglophone et de quatorze ans dans le sous-système francophone. Au bout de quatre années d'études, les élèves obtiennent le BEPC (Brevet d'Études du Premier Cycle) dans le sous-système francophone ; et de cinq années d'études, ils obtiennent GCE O /L (General Certificate of Education Ordinary Level) dans le sous-système anglophone. Quant au second cycle, l'âge indiqué est seize ans dans le sous-système francophone et dix-sept ans dans le sous-système anglophone. La durée d'étude est de trois ans pour obtenir le Baccalauréat et de deux ans pour le GCE A /L. Le passage en classe de terminale est subordonné par l'obtention du probatoire.

L'enseignement secondaire technique comprend deux cycles : le premier cycle dure quatre ans et est sanctionné par le Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP). Le second cycle ouvre ses portes aux titulaires du CAP et du BEPC. La durée d'études est de trois ans sanctionnée par l'obtention du Baccalauréat de technicien ou du GCE A / L, qui donne accès à l'enseignement supérieur. L'enseignement normal (ENIEG, ENIET) est ouvert aux candidats titulaires du BEPC, Probatoire, Baccalauréat ou leur équivalent pour les candidats anglophones. La durée de formation varie d'un à trois ans. L'enseignement dispensé est professionnel et débouche sur l'obtention du CAPIEMP (Certificat d'Aptitude Professionnelle des Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire) ou CAPIET (Certificat d'Aptitude Professionnelle des Instituteurs de l'Enseignement Technique). L'admission se fait sur concours organisé actuellement par le Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC). Les titulaires de ces diplômes peuvent être recrutés par l'État ou travailler dans les écoles privées.

L'enseignement supérieur se poursuit après le secondaire ; les élèves titulaires d'un Baccalauréat peuvent soit choisir de se lancer dans la vie active, soit poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur. Étant donné que nous travaillons sur le décrochage des études durant le premier cycle universitaire, ce dernier type d'enseignement est donc celui qui

retiendra particulièrement notre attention. Selon l'article 2 de la loi n° 005 du 16 avril 2001 portant Orientation de l'Enseignement Supérieur au Cameroun, l'État assigne à l'Enseignement Supérieur une mission fondamentale de production, d'organisation et de diffusion des connaissances scientifiques, culturelles, professionnelles et éthiques pour le développement de la Nation et le progrès de l'Humanité. Cet article se comprend davantage lorsque nous parcourons l'article 4, alinéa 2 de la même loi. Ce dernier précise que l'enseignement supérieur camerounais:

- assure l'information et l'orientation des étudiants sur l'organisation des études, les débouchés de chacune d'elles ainsi que les passerelles d'une formation à une autre ;
- assure la formation initiale et continue des étudiants dans divers domaines tels qu'intellectuel, physique et moral ;
- veille à la formation des cadres moyens et supérieurs opérationnels dans les domaines scientifiques et techniques répondant aux besoins de la Nation ;
- participe à la promotion du bilinguisme, des cultures et des langues nationales ;
- organise la formation des enseignants et des chercheurs ;
- encourage l'innovation, la création individuelle et collective dans de multiples domaines tels que artistique, littéraire, scientifique et technique;
- participe à la promotion de l'État de droit à travers la diffusion d'une culture de respect de la justice, des droits de l'homme et des libertés ;
- contribue au renforcement de la conscience nationale ;
- participe au développement et au renforcement de l'égalité des genres ;
- concourt à l'éradication de toute forme de discrimination et participe à la promotion de la paix et du dialogue ;
- concourt l'émergence de la culture démocratique, de la culture de la paix, du développement et de la tolérance.
- participe au sein de la communauté scientifique et culturelle sur les plans nationale et internationale, à l'échange d'idées, au développement de la recherche ainsi qu'à la rencontre des cultures ;
- concourt au brassage des populations et à l'intégration nationale.

Pour nous résumer, l'enseignement supérieur camerounais a trois grandes missions à savoir : l'enseignement, la recherche scientifique et l'appui au développement.

De plus, des recherches ont montré qu'effectuer des études universitaires procure des gains considérables non seulement pour l'individu/étudiant lui-même, mais aussi pour la société dans son ensemble, et c'est ce qui explique le choix pour certains d'entreprendre des études universitaires. À ce propos, la distribution inégale des salaires est liée à une conséquence logique de la répartition inégale du stock de savoir entre les membres d'une population. À l'instar des techno-fonctionnalistes, les théoriciens du capital humain considèrent l'instruction comme un instrument efficace pour régler le problème des inégalités sociales. Premièrement, un programme éducatif qui transforme une personne peu qualifiée augmente sa productivité et donc ses revenus. Deuxièmement, cela réduit l'offre totale de travailleurs peu qualifiés, ce qui entraîne une augmentation de leurs salaires. Troisièmement, cela augmente l'offre de travailleurs hautement qualifiés, ce qui réduit leurs salaires. Le résultat net est que la production totale augmente (en raison de l'accroissement de la productivité chez les travailleurs qui n'étaient pas instruits), la répartition des gains devient plus égale et chaque individu est toujours récompensé au mérite (Thurow, 1977).

Sylvestre (1998) montre que le modèle néoclassique de la hiérarchie des revenus entre les travailleurs est fondé sur trois concepts de base : l'optimisation des attitudes et des comportements de ces agents sur le marché, la fonction de production pour les travailleurs et l'utilité pour les employeurs. Toujours selon cet auteur, les explications fournies par le modèle de Becker sur les différences de distribution des revenus peuvent être considérées comme endogènes en ce sens qu'elles envisagent les différences de revenus par l'hétérogénéité de la force de travail. Cette hétérogénéité résulte des décisions individuelles dans l'accumulation du capital humain et dans la répartition des qualifications rares au sein du bassin de recrutement des travailleurs (Sylvestre, 1998). Le modèle de Becker constitue un progrès important, car il permet d'expliquer les écarts de revenus entre les individus par un critère objectif.

Dans la même lancée, McDowell (1991) affirme que le taux de participation à la population active augmente avec le niveau d'études. Ainsi, depuis les années 1980, la proportion des diplômés d'études universitaires augmente dans la population active, alors que la proportion des personnes ayant un diplôme du secondaire ou moins est en régression permanente. Les possibilités de s'insérer et de se stabiliser sur le marché de l'emploi sont fortement élevées pour les diplômés d'études universitaires. À l'opposé, le diplôme du secondaire et les niveaux d'études inférieurs offrent peu d'opportunités sur le marché du travail. Quelle que soit la conjoncture, le chômage frappe davantage les sans diplômes que les diplômés. Les diplômés

d'études universitaires ont une plus grande probabilité de se trouver un emploi. De façon générale, plus l'individu est scolarisé, plus la probabilité de s'insérer dans une profession socialement valorisée et d'accéder à un revenu d'emploi élevé augmente. La scolarité n'influence pas seulement le processus d'accès à l'emploi, mais également les caractéristiques de celui-ci (par exemple, l'emploi temporaire ou permanent, à temps partiel ou à plein temps). C'est la raison pour laquelle Bruicy (2011) montre que si l'acquisition d'un diplôme aujourd'hui est synonyme d'un marqueur social positif, l'absence de ce dernier est plutôt l'indicateur d'un handicap social et justifie le traitement de la population qui ne détient aucun diplôme.

Dans le contexte qui vient d'être décliné, nous avons eu un aperçu de l'éducation selon un certain nombre de documents juridiques internationaux et nationaux. Il a été également question pour nous de comprendre le système éducatif camerounais dans son ensemble sans toutefois oublier la spécificité de l'enseignement supérieur.

II. FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME

Depuis quelques années, le phénomène de décrochage des études en Afrique en général et au Cameroun en particulier interpelle par son ampleur (Abega et Kengne, 2000 ; Numba, 2008 ; Ntouda Betsogo, 2011). Le phénomène est davantage préoccupant dans la mesure où il affecte de plus en plus l'enseignement supérieur, outre les ordres d'éducation de base et des enseignements secondaires. Or, le décrochage des études avant la diplomation a un impact à la fois sur la dimension individuelle, universitaire et sociétale.

Sur le plan personnel, le choix d'une filière ou d'un programme d'études universitaires sous-tend le choix d'une carrière ou du moins d'un projet professionnel à long terme. Le choix effectué est la résultante d'une multitude de facteurs ayant motivé l'étudiant à s'engager dans une formation qui lui permettra d'actualiser son potentiel. Le Conseil supérieur de l'éducation (2000) souligne à cet effet, que la persévérance aux études peut être associée à l'épanouissement et à l'actualisation de soi en lien avec les aspirations personnelles, professionnelles ou artistiques. Le décroché des études peut devenir synonyme d'échec dans la réalisation de son projet personnel. Par conséquent, un décrochage en cours d'études supérieures peut avoir un impact non négligeable sur le développement personnel et professionnel de l'étudiant. Toutefois, le jeune adulte aux études demeure dans une période

d'exploration face à ses intérêts professionnels. Ses intentions et ses buts évoluent durant son expérience universitaire, ce qui peut expliquer les décrochages, les interruptions des études ainsi que les changements de programme. Dans une étude de Powell (2006) réalisée dans quatre établissements de formation à distance, les résultats ont démontré que certains étudiants explorent la formation universitaire et remettent en question leur choix d'étude. Or, le décrochage dans ce contexte, n'est pas considéré comme un événement négatif pour l'étudiant dans la mesure où cette expérience lui apprend à mieux cerner ses objectifs et ses intérêts. Cependant, il est également important de tenir compte des difficultés que peut rencontrer l'étudiant durant son accession à l'université, c'est-à-dire les lacunes causées par sa formation préalable ainsi que les difficultés d'apprentissage et d'adaptation qui peuvent être la cause de son départ de l'université. Dans le cas où l'étudiant décroche définitivement le système universitaire sans être en possession d'un diplôme de fin de cycle, cela diminue ses chances d'obtenir un emploi qualifié. Des indicateurs récents démontrent que le taux de chômage est moins élevé chez les finissants diplômés de l'université (Ministère l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2005). Également, un étudiant qui ne complète pas ses études postsecondaires limite le développement de ses compétences intellectuelles et demeure avec un potentiel non réalisé (Grayson, 2003). Finalement, le Conseil supérieur de l'éducation (2000, p. 24) souligne que la formation postsecondaire

constitue encore aujourd'hui le plus sûr moyen d'attester l'acquisition et l'intégration des connaissances et des compétences ainsi que d'assurer l'adaptation des diplômés à des perspectives d'emploi généralement plus difficiles, plus exigeantes et plus généreuses sur le plan des conditions de travail.

Les déperditions scolaires engendrent également une perte de temps et d'énergie, car l'année scolaire effectuée s'est soldée par un redoublement ou un décrochage des études (Mayouya, cité par Ngoufo Yemedi, 2004). De cette situation de déperdition, il résulte le plus souvent divers sentiments comme sensation de nullité, sous-estimation de soi, repli sur soi, frustration vis-à-vis des camarades qui ont été promus, honte à l'égard de l'entourage, etc. De même, lorsqu'un jeune décroche de ses études, très souvent il consacre ses journées dans des activités économiques rémunératrices à temps plein ou partiel.

Au niveau de l'établissement universitaire, le décrochage des études avant l'obtention du diplôme entraîne des coûts financiers aux institutions universitaires (DeRemer, 2002). Un établissement canadien a estimé que, compte tenu des coûts de recrutement, le départ d'un étudiant avant la diplomation coûtait 4 230 dollars à l'établissement (Grayson, 2003). La

réduction des effectifs entraîne sans doute une baisse des revenus pour l'université puisque les départs affectent le budget de l'établissement. De plus, les énergies déployées par le corps professoral et les professionnels de l'université sont évincées lorsqu'un étudiant prend la décision de quitter sans diplôme (Sauvé et Viau, 2003).

Les déperditions scolaires causent surtout de grosses pertes budgétaires par l'augmentation du coût unitaire de l'apprenant. Elles augmentent considérablement les dépenses d'enseignement et conduisent à un gaspillage des moyens financiers. Mingat et Suchaut (2000) remarquent qu'entre les années 1980 et 1990, les déperditions scolaires ont entraîné dans les pays en développement un gaspillage de l'ordre de 30% des ressources affectées à l'éducation. Tchégo (1981) a constaté que les redoublements et abandons scolaires au Cameroun doubleraient les coûts de production d'un diplômé du primaire. Dans le même ordre d'idées, une autre étude, réalisée dans 4 pays d'Asie, a montré que les déperditions scolaires engendrent à leur tour des déperditions économiques pouvant atteindre plus du tiers des dépenses publiques consacrées à l'enseignement primaire (Eisemon, 1997). Pour achever avec ces cas illustratifs, une étude réalisée par Proust (cité par Ngoufo Yemedi, 2004) au Gabon a établi que les redoublements et les abandons scolaires faisaient plus que doubler le coût unitaire de l'apprenant du niveau primaire, en les faisant passer de 63.000 FCFA à 131.400 FCFA.

Les déperditions scolaires ont également un fort impact sur la quantité et la qualité de la main d'œuvre. En effet, les redoublements et abandons scolaires diminuent la proportion des jeunes pouvant avoir accès aux grands postes de responsabilités, retardent l'accès des jeunes au marché de l'emploi, causent un déficit en main d'œuvre qualifiée et créent une dépendance vis-à-vis des autres pays (lorsqu'un pays ne dispose pas d'une forte main d'œuvre qualifiée, il aura nécessairement recours à une main d'œuvre expatriée).

Sur le plan sociétal, les travaux de Grayson (2003) montrent que la réduction des effectifs se traduit par un potentiel perdu pour l'étudiant [...] et une perte de productivité pour la société. Selon Barr-Telford, Cartwright, Prasil et Shimmons (2003), la société en retire des bénéfices lorsque la population active est constituée d'individus scolarisés et compétents puisqu'ils sont en mesure de répondre aux exigences du marché du travail. Ainsi, les personnes ayant achevé des études postsecondaires ont plus de possibilités d'emploi et peuvent gagner de meilleurs salaires (Barr-Telford *et al.*, 2003). L'accrochage dans les études et l'obtention d'un diplôme d'études postsecondaires favorisent l'activité économique au sein d'une société et augmentent les perspectives d'emploi de la population, ce qui lui assure une place sur l'échiquier mondial. Il n'est donc pas exagéré de dire que la déperdition scolaire en général et le décrochage

scolaire en particulier représentent une menace pour une société, car certains bienfaits de la scolarisation vont se perdre, comme par exemple au niveau des pratiques de consommation, de la santé et de l'hygiène publique, de la cohésion sociale, de la participation aux activités culturelles, politiques, communautaires, et nous ne pouvons citer que ceux-ci. Au niveau de la famille, les déperditions scolaires causent également des dépenses financières en augmentant surtout les coûts directs de scolarisation des apprenants (fournitures scolaires, inscription, frais de transport, tenues de classe, etc.). Elles font également baisser le prestige social du ménage par rapport à l'environnement social. Les parents dont les enfants sont promus en classe supérieure se sentent plus valorisés dans leur milieu social que ceux dont les leurs ont échoué. Pour ce qui est des enfants, l'attention des parents est généralement plus portée vers ceux qui réussissent mieux à l'école que ceux qui redoublent régulièrement ou qui finissent par décrocher de leurs études. Il en résulte une discrimination entre les enfants du ménage : les enfants promus en classe supérieure ont certains avantages par rapport à ceux ayant échoué.

Au Cameroun, depuis quelques années, un grand nombre d'étudiants inscrits au premier cycle universitaire notamment, décroche de leurs études avant l'obtention de la Licence qui sanctionne la fin de ce cycle. En effet, en Septembre de l'année 2015 à l'Université de Yaoundé I, la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines (FALSH) a enregistré un effectif de 9782 étudiants au niveau I, toutes filières confondues. Trois années plus tard, seuls 2438 étudiants ont réussi à obtenir le diplôme de Licence et 941 étudiants parmi ces inscrits ont repris les enseignements dans lesquels ils avaient échoués afin d'avoir ce parchemin dans les années suivantes. Nous remarquons à travers ces chiffres qu'exactement 6403 étudiants ont quitté le système sans obtention de ce diplôme de Licence³. Par rapport à ce constat, nous nous sommes beaucoup questionné afin de savoir pourquoi le décrochage des étudiants est de plus en plus important dans nos universités. Nos observations de terrain nous renseignent que certains de nos camarades étudiants passent tout leur temps au quotidien dans la rue, et d'autres par contre exercent dans diverses activités du secteur informel telles que le *petit commerce* ou vente ambulante, *aide maçon* au chantier, le taxi de ville pour ne citer que celles-ci. Il importe de signaler que les raisons de ce décrochage sont mal ou peu connues. Il devient dès lors légitime de se poser la question de savoir pourquoi un étudiant décroche de ses études avant la fin du cycle quand bien-même il connaît les avantages que peuvent lui

³ Ces données nous viennent de la cellule informatique de la FALSH

octroyer l'obtention de son diplôme, ainsi que les conséquences que cela engendrerait sur le plan social.

Le concept de décrochage des études trouve son origine dans la littérature québécoise /canadienne, précisément autour des années 1981. Il a été proposé en traduction du concept anglais « school drop out » utilisé auparavant dans les recherches portant sur l'abandon scolaire dans le secondaire aux États-Unis d'Amérique durant les années soixante. Toutefois, en raison du manque de consensus sur la définition du décrochage des études, l'utilisation de ce terme reste extrêmement variable dès le moment que l'on travaille avec différents spécialistes de l'éducation. En fonction des personnes rencontrées (enseignants, travailleurs sociaux, personnels d'éducation, acteurs associatifs, médecins scolaires, chercheurs ou encore les apprenants eux-mêmes), le terme de décrochage des études peut faire référence aux apprenants ayant quitté l'école mais pas le système scolaire ; il peut aussi signifier des apprenants peu engagés dans la scolarité mais qui continuent leur études sans plus de difficultés sur le plan scolaire. En outre, dans la littérature spécialisée connexe à ce phénomène, on retrouve divers concepts qui renvoient en fonction des auteurs de près ou de loin à la question du décrochage des études. Sont le plus souvent employés les concepts de sorties précoces du système scolaire (Eurostat, 2011), refus scolaire (Leclercq et Dupont, 2005), déscolarisation (Glasman, 2004), absentéisme (Morrow, 1986), démobilisation scolaire (Ballion, 1995), désengagement scolaire (Connell et Wellborn cités par Blaya, 2010), non-accrochage scolaire (Asfa, 2013) ou de rupture scolaire (Millet et Thin, 2003).

Dans le cadre de cette recherche, nous employons le concept de décrochage des études universitaires pour signifier le fait qu'un étudiant, après son inscription au niveau 1 du cycle Licence à la FALSH de l'Université de Yaoundé I en septembre 2015, quitte cette faculté sans obtention du diplôme sanctionnant la fin du cycle et reste inaperçu par le système durant tout le reste du temps de la période règlementaire pour ses études du cycle de Licence (trois années).

III. QUESTIONS DE RECHERCHE

Nous avons dans le cadre de la présente étude, une question principale qui se subdivise en trois questions secondaires.

III.1. Question principale

Afin de chercher une explication et la compréhension du phénomène de décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I, la question qui se pose est la suivante :

Quels sont les facteurs qui déterminent le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I ?

III.2. Questions secondaires

Il existe une multitude de facteurs du décrochage des études. C'est en sens que Bissonnette (2003) propose un classement desdits facteurs en cinq catégories notamment les facteurs personnels, les facteurs interpersonnels, les facteurs familiaux, les facteurs institutionnels, les facteurs environnementaux. En 2006, Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine et Wright durant leurs recherches ont jugé cette classification de Bissonnette d'incomplète et ont ajouté un dernier groupe de facteurs qui est celui d'apprentissage ou scolaires. Ainsi, selon Sauvé *et al.* (2006), le décrochage des études universitaires dépend de six principaux facteurs à savoir: les facteurs personnels, les facteurs interpersonnels, les facteurs familiaux, les facteurs institutionnels, les facteurs environnementaux et les facteurs d'apprentissage.

Plus précisément, les facteurs personnels rassemblent le genre, l'âge, l'état psychologique, les motifs d'entrée aux études. Les facteurs scolaires se focalisent sur les manières d'apprendre, d'étudier ainsi que sur les antécédents scolaires de l'étudiant. Les facteurs interpersonnels ou interactionnels regroupent des variables telles que l'intégration sociale et académique. Les facteurs familiaux concernent l'implication, le soutien de la famille dans les études supérieures. Les facteurs institutionnels ou organisationnels rassemblent les variables relatives au mode d'organisation et de fonctionnement de l'établissement où est inscrit l'étudiant. Les facteurs environnementaux enfin, regroupent l'origine ethnique, l'origine socio-économique de l'étudiant, les ressources financières, le régime d'études et la situation géographique du pays (Sauvé *et al.*, 2006).

La littérature sur ce phénomène de décrochage par les étudiants de niveau tertiaire en contexte camerounais est presque inexistante ; raison pour laquelle nous nous pencherons dessus en analysant le lien qui existe entre certains de ces facteurs (notamment, les facteurs personnels

liés à l'étudiant, les facteurs académiques/scolaires et les facteurs socioéconomiques) et le décrochage des études à la FALSH de l'Université de Yaoundé I.

Dans d'autres contextes, nombreux sont des auteurs (Audet, 2008 ; Beaupère, Chalumeau, Gury et Hugrée, 2007; Kamanzi, Doray, Bonin, Groleau et Murdoch, 2010 ; Ma et Frempong, 2008) qui ont montré que les facteurs personnels liés aux étudiants jouent un rôle non négligeable dans le décrochage des études postsecondaires. Quant aux facteurs socioéconomiques, Beaupère *et al.* (2007) montrent que les jeunes issus de familles socialement défavorisées sont les plus nombreux à sortir du système éducatif après l'obtention du baccalauréat et à décrocher de leurs études supérieures sans diplôme en France. Les étudiants qui sont contraints d'exercer un emploi rémunéré à raison de plus de six mois pendant l'année ou plus et qui n'a aucun lien avec leurs études auront moins de chances de réussir que les autres, d'autant plus s'ils sont en première année d'études (Lemaire, 2000 ; Roy, 2005). Concernant des facteurs académiques, des recherches montrent l'existence d'un lien entre les décrochages passés et un risque important de décrochage récidiviste (Pettigrew et Asselin, 2007). Des travaux différents aboutissent également à la même conclusion si un étudiant déjà diplômé de l'enseignement supérieur revient s'inscrire à nouveau dans un cursus du supérieur après une longue période de césure où ce dernier présentera également des risques de décrochage (Dorais, 2003). D'où les questions de secondaires suivantes :

- quels facteurs personnels ont-ils un lien avec le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I?
- quels facteurs socioéconomiques sont-ils en relation avec le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I?
- quels facteurs académiques/scolaires ont-ils un lien avec le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I?

IV. FORMULATION DES HYPOTHÈSES

Dans le but de bien cerner notre travail portant sur les « Facteurs déterminants du décrochage des études au premier cycle universitaire : cas de la FALSH de l'Université de Yaoundé I ». Il nous sera primordial de faire ressortir l'hypothèse générale de ce dernier, celle qui nous permettra de formuler les hypothèses secondaires.

IV.1. Hypothèse Générale

L'hypothèse générale est celle qui sert à guider une recherche ou à engager une réflexion plus approfondie, à orienter d'autres lectures et procéder à certains choix concernant les objectifs précis que poursuit la recherche et les méthodes d'acquisition des connaissances qui assureront la réalisation de ces objectifs. En vue d'atteindre notre objectif qui est celui de tester le degré de relation qui existe entre les facteurs personnels, socioéconomiques et académiques et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I, nous avons formulé une hypothèse générale (HG) qui est la suivante :

les facteurs personnels, socioéconomiques et académiques sont en relation avec le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I. En d'autres termes, le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I est expliqué à partir des facteurs personnels, académiques et socioéconomiques.

Cette hypothèse générale est constituée des concepts globaux qui la rendent difficile à mesurer de façon directe. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes trouvés dans l'obligation de l'éclater en hypothèses secondaires formés des concepts davantage concrets, d'où la formulation de trois hypothèses de secondaires.

IV.2. Hypothèses secondaires

L'hypothèse générale ci-dessus comme mentionnée précédemment contient des concepts très englobants ; c'est la raison pour laquelle nous l'avons éclaté en trois hypothèses secondaires dans le souci de rendre opérationnel et facilement mesurable :

- les facteurs personnels liés à l'étudiant comme l'estime de soi et le trait de personnalité dominant influent sur le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I;
- il existe un lien entre les facteurs socioéconomiques comme le niveau socioprofessionnel du père, le temps consacré dans un emploi rémunéré par semaine, les niveaux d'intégrations sociale et académique de l'étudiant et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I;
- les facteurs académiques/scolaires (rendement académique, passé scolaire et méthode d'apprentissage) influent sur le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I.

V. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Cette partie développe le mode d'investigation, le type de recherche, la procédure et instruments de collecte des données, la présentation du site de l'étude ainsi que la population et la technique d'échantillonnage.

V.1. Mode d'investigation

Dans la présente étude, nous avons fait usage d'un volet de type quantitatif. En effet, l'approche quantitative selon Delhomme et Meyer, cités par Mvessomba (2013) est consacrée à la mesure des variables sélectionnées. Cette approche, malgré qu'elle est parfois critiquée pour sa perspective réductionniste et sa distance face à l'objet humain, présente beaucoup d'avantages quant à la précision, l'opérationnalisation des concepts, la capacité de vérifier des énoncés et le pouvoir de généraliser. Cette approche vise à recueillir des données observables et quantifiables. La démarche quantitative consiste à décrire, à expliquer, à contrôler et à prédire en se fondant sur l'observation des faits et événements positifs (c'est-à-dire existant indépendamment du chercheur, des faits objectifs). Cette méthode s'appuie sur des instruments ou techniques de recherche dont la fidélité et la validité sont assurées. Elle aboutit à des données chiffrées permettant de faire des analyses descriptives, des tableaux et graphiques, des analyses statistiques de recherche de liens entre les facteurs ou variables, des analyses de corrélation, etc. La démarche quantitative demeure un outil intéressant pour l'investigation scientifique des phénomènes humains.

Pour ce faire, nous avons construit un questionnaire et l'avons soumis à un échantillon représentatif de la population d'étude afin de vérifier le lien entre ces trois facteurs notamment les facteurs personnels, socioéconomiques et académiques/scolaires et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH de l'Université de Yaoundé I.

V.2. Type de recherche

Selon Mialaret (1993, p. 109), on trouve dans les sciences de l'éducation tous les types de recherche, depuis la recherche historique qui se fait complètement sur les documents jusqu'à la recherche expérimentale ou nomothétique qui est la plus rigoureuse par ce que utilisant toutes les techniques de l'entretien, de l'observation, de l'enquête, des sciences humaines. La recherche que nous menons est de type exploratoire, descriptif et corrélationnel. En effet, nous voulons à partir des informations collectées auprès des décrocheurs des études universitaires, décrire et expliquer le comportement de ces derniers face aux facteurs

personnels, socioéconomiques et académiques. Cette explication se fera à travers la mise en évidence de la corrélation qui existe entre les facteurs personnels, socioéconomiques et académiques et le décrochage des études universitaires.

Il importe de noter que la recherche exploratoire selon Ouellet (1999, p. 92), « vise la découverte d'idées permettant de localiser un phénomène ». C'est une démarche qui par sondage d'opinions, constitue la première étape à franchir avant de poursuivre d'une vraie recherche quantitative. Ici, le chercheur construit une batterie de questions qu'il soumet à son échantillon d'étude. Ensuite, il collecte les données et analyse les opinions soit par la statistique descriptive, soit par la statistique inférentielle. La recherche descriptive quant à elle porte sur la description claire et systématique du matériel et du phénomène étudié à partir des différentes modalités. Ici, on rassemble les données de la manière la plus complète possible au sujet d'un phénomène. On procède de façon cohérente à la construction sans spéculation des informations, de manière à donner une image qui reflète la réalité. Cette recherche doit satisfaire à deux exigences, notamment: *la validité et l'exactitude*, c'est-à-dire représenter exactement les faits, car, ils sont sacrés ; *le caractère opératoire*, c'est-à-dire établir un cadre conceptuel d'analyse statistique des données avec l'indice de pourcentage. La recherche corrélationnelle enfin, vise à établir le degré de relation existant entre deux variables au moins à partir du coefficient de corrélation simple ou multiple et des diagrammes de corrélation. C'est une recherche qui implique la relation mais n'établit pas ou n'implique pas la relation de cause à effet. Ici, il y a interaction entre les deux variables indépendantes et dépendantes. Notre enquête porte sur une population donnée qu'il convient pour nous de bien spécifier.

V.3. Population d'étude

D'après Tsafak (2004, p. 7), la population d'étude correspond à un « ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent les observations ». En d'autres termes, la population d'étude s'entend comme un regroupement de personnes sur lesquelles on peut faire une étude statistique. C'est en allant dans le même sens que nous distinguons dans cette recherche trois types de populations : la population parente, la population cible et la population accessible.

V.3.1. Population parente ou théorique

La population parente encore appelée population mère ou univers de recherche, est selon Mayer et Ouellet (1991, p. 378) « l'ensemble de tous les individus qui ont des caractéristiques précises en relation avec les objectifs de l'étude ». Elle s'étend généralement sur une grande surface. Dans le cadre de notre recherche, elle est constituée de l'ensemble de tous les décrocheurs des études universitaires au Cameroun. C'est-à-dire tous les étudiants qui, après leur inscription au niveau de licence I dans une faculté, quitte cette faculté sans l'obtention du diplôme sanctionnant la fin du cycle et reste inaperçu par le système durant tout le reste du temps de la période règlementaire pour ses études du cycle de Licence (trois années) à partir de son inscription au niveau de Licence I. Étant donné que nous ne pouvons pas atteindre tous les éléments de notre population parente à cause du nombre élevé et leur dispersion dans tous les recoins du pays, nous nous sommes attribués une population cible.

V.3.2. Population cible

La population cible est selon Tsafak (2004), l'ensemble des individus répondant aux critères généraux de l'étude. Ce sont ceux chez qui s'applique le principe de la proposition de recherche. C'est aussi l'ensemble des individus sur lesquels les résultats de la recherche peuvent être appliqués. Elle peut couvrir un arrondissement, un département, une région, un pays, etc. Tout dépend du chercheur. Notre population cible est constituée de l'ensemble des jeunes décrocheurs de l'Université de Yaoundé I, matricules 2015. Précisément ceux de la Faculté des Sciences (FS) et ceux de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines. En effet, ces deux facultés connaissent beaucoup de décrocheurs. La situation est différente dans les autres établissements de l'Université de Yaoundé I (Faculté de Médecine et des Sciences Biomédicales, École Normale Supérieure, École Nationale Supérieure de Polytechnique, Institut Universitaire des Technologies du Bois de Mbalmayo, Université Virtuelle...), car sont majoritairement constituées des écoles de formation. Nous n'avons pas retenu la Faculté des Sciences de l'Éducation, tout simplement parce que nous ne travaillons qu'avec les jeunes ayant décroché durant le cycle Licence⁴. Dans l'impossibilité d'accéder à tous les individus contenant cette population à cause du temps imparti et des moyens dont nous disposons, nous sommes tenus de déterminer la population accessible.

⁴ La Faculté des Sciences de l'Éducation, depuis sa création jusqu'à ce mois de Mai 2019, ne comporte que les cycles Master et Doctorat.

V.3.3. Population accessible

La population accessible est un sous ensemble de la population cible, disponible au chercheur. C'est l'ensemble des individus que le chercheur a la possibilité de rencontrer (Ndie, 2006). C'est dans cette population que le chercheur sortira son échantillon. Dans le cadre de notre recherche, la population accessible est constituée de l'ensemble des jeunes décrocheurs de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Yaoundé I (voir tableau 1). Nous avons retenu cette population par ce que depuis la date du 19 Novembre 2018, nous avons déposé une demande dans la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines (FALSH) et une autre dans la Faculté des Sciences (FS) afin d'avoir des données sur le décrochage des études universitaires ; et jusqu'à nos jours, seule la FALSH nous a répondu favorablement. Étant impossible de travailler sur toute la population, il est important de définir l'échantillon.

Tableau 1: population accessible

Filières	Effectifs
<i>Domaine lettres</i>	
Lettres Bilingues (BIL)	217
Littérature et Civilisations Africaines (LCA)	65
Linguistique Générale Appliquée (LGA)	108
Lettres Modernes Françaises (LMF)	1004
Allemand (ALL)	202
Espagnol (ESP)	392
English (ENG)	312
Total Lettres	2300
<i>Domaine arts</i>	
Archéologie et Gestion du Patrimoine(AGP)	15
Arts, Spectacles et Cinématographie (ASC)	45
Arts Plastiques et Histoire de l'Art (APHA)	41
Total Arts	101
<i>Domaine sciences humaines</i>	
Histoire (HIST)	823
Géographie (GEO)	1224
Anthropologie (ANT)	77
Sociologie (SOC)	853

Psychologie (PSY)	788
Philosophie (PHI)	267
Total Sciences Humaines	4032
Total général	6433

Dans ladite population d'étude, nous retrouvons effectivement toutes les filières de la FALSH qui sont réparties en trois domaines : Lettres (Lettres Bilingues, Littérature et Civilisations Africaines, Linguistique Générale Appliquée, Lettres Modernes Françaises, Allemand, Espagnol, English ; Art (Archéologie et Gestion du Patrimoine, Arts, Spectacles et Cinématographie, Arts Plastiques et Histoire de l'Art) et Sciences Humaines (Histoire, Géographie, Anthropologie, Sociologie, Psychologie, Philosophie).

V.4. ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON

Dans le cadre de notre étude, nous avons fait usage de toutes les deux techniques d'échantillonnage (probabiliste et non probabiliste).

L'échantillonnage probabiliste entraîne la sélection d'un échantillon à partir d'une population. Chaque unité a une chance d'être sélectionnée. La randomisation (sélection au hasard ou aléatoire) est une caractéristique du processus de sélection. Ce type d'échantillonnage est plus complexe, prend plus de temps et est habituellement plus coûteux que l'échantillonnage non probabiliste. Cependant, comme les unités de la population sont sélectionnées au hasard et qu'il est possible de calculer la probabilité d'inclusion de chaque unité dans l'échantillon, on disposera, la façon dont la population sera distribuée, ce que sonder les membres de la population coûtera et également la façon dont les utilisateurs analyseront les données. Lorsqu'on choisit un plan d'échantillonnage probabiliste, le but consiste à réduire le plus possible l'erreur d'échantillonnage des estimations pour les variables d'enquête les plus importantes, tout en réduisant également le plus possible le délai et le coût de réalisation de l'enquête. Selon Dépelteau (2003), il existe au moins cinq techniques d'échantillonnage probabiliste: l'échantillonnage aléatoire simple, l'échantillonnage aléatoire stratifié, l'échantillonnage systématique probabiliste, l'échantillonnage à plusieurs degrés, l'échantillonnage en grappes ou en faisceaux.

L'échantillonnage non probabiliste quant à lui tient à une hypothèse de base au sujet de la nature de la population étudiée. On suppose que la distribution des caractéristiques à l'intérieur de la population est égale. C'est ce qui fait que le chercheur croit que n'importe quel échantillon serait représentatif et que les résultats, par conséquent, seront exacts. Dans ce type d'échantillonnage, puisqu'on choisit arbitrairement des unités, il n'existe aucune façon d'estimer la probabilité pour une unité quelconque d'être incluse dans l'échantillon. Également, comme la méthode en question ne fournit aucunement l'assurance que chaque unité aura une chance d'être incluse dans l'échantillon, on ne peut estimer la variabilité de l'échantillonnage, ni identifier le biais possible. Malgré ces inconvénients, les méthodes d'échantillonnage non probabiliste peuvent être utiles lorsqu'on désire des commentaires descriptifs au sujet des échantillons eux-mêmes. Leur utilisation prend peu de temps tout en étant plus économique et plus pratique. Il existe aussi des domaines, comme la recherche sociale appliquée, où il est impossible ou presque impossible d'effectuer un échantillonnage probabiliste. Voici les types les plus courants des méthodes en question : l'échantillonnage accidentel (ou de commodité ou à l'aveuglette), l'échantillonnage par boule de neige, l'échantillonnage typique (ou par choix raisonné ou intentionnel), l'échantillonnage par quotas, l'échantillonnage de volontaires (Dépelteau, 2003).

Dans la présente étude, nous d'abord fait une répartition de notre population en fonction des différentes filières de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Yaoundé I. Ces filières représentent nos différentes strates (échantillonnage stratifiée). Ensuite, à cause du fait qu'il n'est pas évident de rencontrer les éléments de notre population (les décrocheurs des études à la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Yaoundé I, ayant pris une inscription en septembre 2015), nous avons effectué la technique d'échantillonnage par commodité avec l'aide des délégués d'étudiants ayant fait une inscription dans ces filières en septembre 2015 (qui étaient pour la plupart en Master I au moment de la collecte des données en 2019) afin d'obtenir le nombre de leurs promotionnaires de la même faculté qui ont décroché des études avant la fin de leur cycle Licence en 2018. On l'appelle parfois l'échantillonnage à l'aveuglette ou accidentel. Cet échantillonnage n'est pas normalement représentatif de la population cible, parce qu'on ne sélectionne des unités d'échantillonnage dans son cas que si on peut y avoir facilement et commodément accès. L'avantage de cette méthode, c'est qu'elle est facile à utiliser. Même si ses applications utiles sont limitées, la technique peut donner des résultats exacts lorsque la population est homogène.

Pour déterminer la taille de notre échantillon, nous nous sommes servis de la table de la taille de l'échantillon (E) requise pour chaque population (P) de Krejcie et Morgan et qui a été reprise par Amin (2005). À partir de ladite table (voir Annexe 5), une population de 7000 individus par exemple correspond à un échantillon de 364 individus. Pour ce qui est de notre étude, la population qui est de taille 6443 aura 335 participants comme taille de l'échantillon. En faisant le rapport entre 364 et 7000, nous trouvons 5,2 % ; c'est-à-dire, que pour trouver la taille de l'échantillon par strate ou filière, nous avons fait une multiplication de chaque effectif de la population accessible par 5,2%. Il est important de mentionner que dans certaines strates de notre population accessible, il existe certaines filières dont l'effectif est très réduit au point où nous avons jugé nécessaire de considérer la totalité de ces derniers comme échantillon. C'est la raison pour laquelle notre échantillon total est de 338 participants. Le tableau suivant montre la répartition de cet échantillon.

Tableau 2: échantillon

Filières	Effectifs
<i>Domaine des lettres</i>	
Lettres Bilingues (BIL)	11
Littérature et Civilisations Africaines (LCA)	4
Linguistique Générale Appliquée (LGA)	6
Lettres Modernes Françaises (LMF)	52
Allemand (ALL)	10
Espagnol (ESP)	20
English (ENG)	16
Total Lettres	119
<i>Domaine des arts</i>	
Archéologie et Gestion du Patrimoine(AGP)	2
Arts, Spectacles et Cinématographie (ASC)	4
Arts Plastiques et Histoire de l'Art (APHA)	4
Total Arts	10
<i>Domaine des sciences humaines</i>	

Histoire (HIST)	43
Géographie (GEO)	64
Anthropologie (ANT)	4
Sociologie (SOC)	43
Psychologie (PSY)	41
Philosophie (PHI)	14
Total Sciences Humaines	209
Total général	338

Il ressort de ce tableau que les étudiants de tous les domaines de la FALSH à savoir Lettes, Arts et Sciences Humaines sont représentés.

V.5. INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Les psychologues de l'éducation comme les autres chercheurs en sciences humaines et sociales, font usage d'une multitude de types d'instruments de collecte des données selon les objectifs que vise la recherche. Ainsi, parmi de nombreux instruments de recherche que sont le test, l'entretien, l'expérimentation, le focus group discussion, le questionnaire, les échelles d'évaluation entre autres, il s'avère que le questionnaire et l'interview sont les plus indiqués en matière de collecte de données (Jakobi, 1993).

Pour ce qui est de notre étude, nous aurons à faire au questionnaire comme instrument de collecte de nos données de recherche. En effet, le questionnaire considéré comme l'outil le plus utilisé dans les recherches en psychologie de l'éducation, nous a semblé le plus approprié pour notre étude qui est de type corrélationnel et exploratoire. D'après Noubissie (2010, p. 156), « le questionnaire est une suite de questions standardisées destinées à planifier et à faciliter le recueil de témoignages verbaux ». Le questionnaire est donc composé d'un nombre plus ou moins élevé de questions ou items présenté par écrit au participant et portant sur ses opinions, sentiments, jugements ainsi que son comportement dans des circonstances précises. C'est ainsi une série de questions standardisées destinée à recueillir des informations auprès d'un groupe de participants qui sont tous appelés à répondre aux mêmes questions. Il s'agit d'une série d'items qui permettent d'obtenir des valeurs mesurant les différentes variables

d'étude. En général, un questionnaire comprend deux types de questions : les questions ouvertes (où le répondant est appelé à fournir la réponse à la question posée à partir de ses propres termes) et les questions fermées (où les réponses aux questions sont préformées et le rôle du répondant est limité à choisir la réponse qui va avec ses opinions). De ce fait, le questionnaire a comme avantage de permettre le recueil en un temps record, des informations auprès d'un grand nombre d'individus. Les questions étant standardisées avec des réponses prévues à l'avance, les informations obtenues seront à leur tour très faciles à analyser. Cependant, le questionnaire ne présente pas que des avantages, mais également des inconvénients. En effet, certains répondants rempliront de manière hâtive et même hasardeuse, ce qui ne permet pas d'étudier la vraie attitude vis-à-vis de la variable étudiée. Parfois, il y en a ceux qui ne donnent pas des réponses à toutes les questions posées. Et si le chercheur ne fait pas remplir le questionnaire en sa présence, il peut arriver que le répondant dise qu'il l'a égaré ; il peut aussi faire remplir ce questionnaire par une tierce personne, ce qui accroît les chances pour les résultats d'être biaisés.

Le questionnaire va donc nous permettre dans la présente étude de recueillir les avis des répondants sur le problème du décrochage des études universitaires en rapport avec les facteurs personnels, socioéconomiques et académiques. Ce questionnaire commence par un bref préambule qui fait ressortir l'unité de la recherche dans laquelle nous sommes rattachées, le sujet et l'aire géographique de la recherche, les assurances par rapport à la confidentialité des données recueillies. Le questionnaire que nous avons adressé aux jeunes décrocheurs de la FALSH de l'Université de Yaoundé I est composé de 36 questions auxquelles ils devraient répondre par écrit. Il a été préparé pour collecter les données auprès des participants. Afin de faciliter le dépouillement et l'exploitation, les items sont regroupés en cinq parties qui suivent:

- identification du répondant (section 1) ;
- facteurs personnels (section 2) ;
- facteurs socioéconomiques (section 3) ;
- facteurs scolaires et académiques (section 4) ;
- décrochage des études universitaires (section 5).

La partie identification (section 1) comprend huit items dont le premier porte sur l'année d'inscription à l'Université de Yaoundé I. Elle consiste à vérifier si le répondant a effectivement pris son inscription en 2015/2016. La seconde question de l'identification

concerne l'établissement universitaire choisi ; pour cela, l'enquêté est appelé à confirmer si l'établissement est l'Université de Yaoundé I. La troisième question de ladite partie demande la faculté choisie où le répondant est appelé à confirmer s'il a effectivement fait ses études à la FALSH. La quatrième question quant à elle porte sur la filière choisie à la FALSH. Le cinquième item de l'identification porte sur le sexe de l'enquêté ; le sujet se prononcera donc s'il est masculin ou féminin. La question suivante porte sur l'âge où l'enquêté sera appelé à donner sa date de naissance. La septième question porte sur le statut matrimonial dans laquelle le répondant sera appelé à choisir s'il est marié, célibataire, veuf ou divorcé. Le huitième item permet de savoir si l'enquêté a des enfants à sa charge ou non ; si oui, ce dernier doit préciser le nombre.

Les autres parties du questionnaire seront présentées dans les différentes études, plus précisément aux chapitres trois, quatre et cinq.

V.6. PRÉSENTATION DU SITE DE L'ÉTUDE

Notre étude a été menée à l'Université de Yaoundé I en général et à la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines (FALSH) en particulier.

L'Université de Yaoundé I est une institution d'enseignement bilingue qui a été créée par décret présidentiel n°93/026 du 19 Janvier 1993 et organisé par le décret du 29 janvier 1993. Elle est issue de l'ex-université de Yaoundé dont elle a héritée de la majeure partie de ses infrastructures. Son campus principal est situé au quartier Ngoa-Ekele, à Yaoundé, capitale politique du Cameroun.

L'Université de Yaoundé I est dirigée par un Recteur et assisté par trois Vice Recteurs et d'un Secrétaire Général. Les services de l'administration centrale sont abrités par le rectorat situé sur le campus principal de Ngoa-Ekele. Les langues d'enseignement sont le français et l'anglais. L'Université de Yaoundé I est constituée de quatre facultés (FALSH, FMSB, FS et FSE)⁵, deux grandes écoles (ENS, ENSP)⁶, un Institut Universitaire des Technologies du bois (IUT-bois), et deux institutions universitaires virtuelles. Notre objet d'étude étant le décrochage des études universitaires au premier cycle, il est très réduit dans les écoles de

⁵ FMSB signifie Faculté de Médecine et des Sciences Biomédicales ; FS signifie Faculté des Sciences et FSE signifie Faculté des Sciences de l'Éducation.

⁶ ENS signifie Ecole Normale Supérieure et ENSP signifie Ecole Nationale Supérieure de Polytechnique.

formations de l'Université de Yaoundé I. C'est la raison pour laquelle nous avons retenu les deux établissements suivants : la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines (FALSH) ; la Faculté des Sciences (FS). La Faculté des Sciences de l'Éducation (FSE) n'a pas été retenue par ce qu'elle ne contient que les cycles Master et Doctorat. Depuis la date du 19 Novembre 2018, nous avons déposé une demande dans la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines (FALSH) et une autre dans la Faculté des Sciences (FS) afin d'avoir des statistiques sur le décrochage des études universitaires, seule la FALSH nous a répondu favorablement depuis la date du 26 Novembre. C'est pourquoi nous n'avons retenu définitivement que la FALSH comme notre terrain de recherche.

Pour ce qui est de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines, elle est localisée au campus principal et annexe (non loin du Lycée General Leclerc de Yaoundé). Son administration est dirigée par un doyen et trois vices doyens ; un chef de la division des affaires académiques, de la scolarité et de la recherche ; un chef de la division des affaires générales ; un chef de la division des affaires administratives et financières ; un chef de service des diplômes, des programmes d'enseignement et de la recherche ; un chef de service de la scolarité ; un chef de service de la maintenance et un chef de service financier.

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

- domaine arts : Arts du Spectacle et Cinématographie (ASC), Arts Plastiques et Histoire de l'Art (APHA), Archéologie et Gestion du Patrimoine (AGP) ;
- domaine lettres : Lettres Modernes Françaises (LMF), English (ENG), Allemand (ALL), Espagnol(ESP), Lettres Bilingues (BIL), Linguistique Générale Appliquée (LGA), Littérature et Civilisation Africaine (LCA) ;
- domaine Sciences Humaines : Histoire (HIS), Géographie (GEO), Anthropologie (ANT), Philosophie (PHI), Sociologie (SOC), Psychologie (PSY) ;
- domaine industries culturelles : Guide Touristique, Management des Entreprises Touristiques (dont la formation ne débute qu'au niveau de Licence II).

Durant notre recherche, seules les filières dont la formation débute en Licence, première année (LI) retiendra notre attention. C'est-à-dire que nous travaillerons uniquement avec les domaines Arts, Lettres et Sciences Humaines.

V.7. PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNÉES

L'enquête est une des méthodes les plus largement utilisées en sciences sociales en général et en psychologie de l'éducation en particulier. Il est difficile de parler de l'enquête en général, non seulement parce qu'il en existe différents types, mais surtout parce que sa pratique exige le recours à différentes techniques, qui soulève chacune des questions spécifiques : entretiens libres, méthodes de sondage, échelles d'attitudes, analyse de contenu, analyse statistique, etc. Il n'y a donc pas de *théorie des enquêtes*, mais un ensemble de questions épistémologiques, théoriques, méthodologiques très diverses (Ghilionne et Matalon cité par Noubissie, 2010).

Dans une étude qui porte sur les facteurs explicatifs (personnels, socioéconomiques et académiques) du décrochage des études universitaires, le recours à l'enquête s'avère impératif. C'est la raison pour laquelle nous lui portons notre dévoué. Par ailleurs, l'enquête est une technique relativement simple à appliquer et apparaît chaque fois que ce qui nous intéresse ne relève pas de mécanismes de portée générale, mais de phénomènes tels qu'ils se produisent à un moment donné, avec toute leur complexité. Il importe de noter que la collecte des données de recherche comprend deux principales phases : la pré-enquête et l'enquête proprement dite.

V.7.1. Pré-enquête

La pré-enquête est une étape préalable et obligatoire qui vient avant de l'enquête au cours d'un travail de recherche. Pour Ghiglione et Matalon, cité par Noubissie (2010), il s'agit d'une première version du questionnaire rédigée à titre provisoire, dans le but de s'assurer qu'il est bien appréciable et répond effectivement aux problèmes que pose le chercheur. En d'autres termes, le pré-test est une enquête qui, porte sur un nombre réduit d'enquêtés. Il permet de tester un instrument de collecte de données et son degré de compréhension. Les principaux objectifs de la phase de pré-enquête sont de tester la pertinence, la validité, la fiabilité et la cohérence des items qui le composent en vue d'une meilleure reformulation de ceux-ci. Cette épreuve permet d'éliminer les questions ambiguës qui portent à confusion, de reformuler d'autres afin de concevoir un questionnaire définitif qui sera administré aux sujets de l'échantillon. La pré-enquête ou le pré-test du questionnaire de notre étude s'est déroulée

du 2 au 15 Avril 2019. Il était également question pour nous de faire une estimation des diverses implications de la véritable enquête en terme de temps, de moyens financiers et matériels, de stratégies opérationnelles et en terme d'autorisations. Nous n'avions dans cette phase aucune intention d'en user pour collecter les données de recherche. Cette occasion nous a permis par contre de nous rassurer que le questionnaire mesurera effectivement ce qui est sensé mesurer. Dans le cadre de notre recherche, nous nous attarderons plus sur la validité et la fidélité.

Selon Amin (2005, p. 285), "validity is the ability to produce findings that are in agreement with theoretical or conceptual values; in other words, to produce accurate results and to measure what is supposed to be measured". La validité est donc la capacité de produire les résultats conformes au background conceptuel et théorique; autrement dit, de produire des résultats exacts et de mesurer ce qui devrait l'être. Pour l'auteur, cette caractéristique d'un instrument de mesure est fondamentale dans la recherche. Il existe deux types de validité : validité qualitative et validité quantitative.

Pour assurer la validité quantitative de notre questionnaire, nous nous sommes servis de la table de la taille de l'échantillon (E) requise pour chaque population (P) de Krejcie et Morgan et qui a été reprise par Amin (2005). À partir de cette table (voir Annexe 5), une population de 7000 individus par exemple correspond à un échantillon de 364 individus. Pour ce qui est de notre étude, la population accessible qui est de taille 6443 aura 335 participants comme taille de l'échantillon. En faisant le rapport entre 364 et 7000, nous trouvons 5,2 % ; ce qui fait que notre échantillon puisse être considéré comme quantitativement représentatif de la population accessible.

En ce qui concerne l'aspect qualitatif de notre questionnaire, nous avons fait recours à deux sous types de validités : validité externe et validité interne. Pour ce qui est de la première, nous nous sommes rapproché de quelques jeunes décrocheurs de l'Université de Yaoundé I, Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines. Nous avons ensuite passé notre questionnaire à 47 jeunes de ces derniers pour des raisons d'évaluation et de critique dans tous ses aspects de ce dernier. Des aînés académiques et certains de nos enseignants ont également reçu ce même questionnaire pour évaluer la congruence avec la problématique abordée dans ce travail sans oublier leur niveau de difficulté de compréhension. Durant cette passation, nous avons avec nous un bloc note pour relever toute anomalie dans le fond, l'ordre et la structuration des questions. Ces jeunes décrocheurs, aînés académiques et enseignants, devraient marquer leur

niveau de difficulté de répondre à chaque item sur une échelle allant de 1(extrêmement difficile à répondre) à 4(extrêmement facile à répondre).

Pour également garantir la validité interne, nous avons tout d'abord présenté le questionnaire à notre directeur de thèse qui a vérifié que les items mesuraient effectivement ce qu'ils sont sensés mesurer, ensuite, nous avons procédé au calcul du coefficient Alpha de Cronbach (α) qui est un indice statistique variant entre 0 et 1 et qui permet d'évaluer l'homogénéité (cohérence et consistance internes) d'un instrument de mesure ou d'évaluation composé par un ensemble d'items qui, tous devraient contribuer à appréhender une même dimension (ou entité) *sous-jacente* : le niveau de compréhension ou de compétence sur un thème donné ; le niveau d'aptitude, d'attitude, de motivation, d'intérêt dans tel domaine par rapport à tel objet, etc.

Alpha de Cronbach (α) traduit un degré d'homogénéité d'autant plus élevé que sa valeur est proche de 1. Dans la pratique, on considère généralement que l'homogénéité de l'instrument est satisfaisante lorsque la valeur du coefficient est au moins égale à 0,80. Ce coefficient se calcule en appliquant la formule suivante, avec j le nombre total d'items qui composent l'instrument, S^2_T la variance de l'instrument dans son ensemble, S^2_i la variance de l'item générique i et r_m la corrélation moyenne entre tous les couples d'items (pour j items, on aura $(j^2 - j) / 2$ coefficients de corrélations) :

$$\alpha = \frac{j}{j-1} \left[1 - \frac{\sum S^2_i}{S^2_T} \right]$$

Il se calcule aussi facilement dans le logiciel SPSS et constitue en quelque sorte une synthèse des corrélations entre les différents items que compose l'échelle. Les valeurs d'Alpha de Cronbach sont interprétées comme suit pour que l'on puisse calculer un score correspondant à l'ensemble de l'échelle :

- entre 0 et 0,50 : valeurs insuffisantes ;
- entre 0,51 et 0,70 : valeurs limites ;
- entre 0,71 et 0,99 : valeurs élevées ou très élevées;

Ainsi, pour les items relatifs à nos variables, les coefficients d'Alpha de Cronbach obtenus sont les suivants :

pour VI₁, $\alpha = 0,89$;

pour VI₂, $\alpha = 0,91$;

pour VI₃, $\alpha = 0,84$;
 pour VI₄, $\alpha = 0,77$;
 pour VI₅, $\alpha = 0,88$;
 pour VI₆, $\alpha = 0,92$;
 pour VI₇, $\alpha = 0,86$;
 pour VI₈, $\alpha = 0,88$;
 pour VI₉, $\alpha = 0,85$;
 pour VD, $\alpha = 0,83$.

Nous remarquons donc que tous nos coefficients sont supérieurs à 0,70 ; c'est-à-dire qu'ils ont une valeur élevée. Par conséquent, il existe une homogénéité élevée entre les items de notre questionnaire.

La fiabilité ou fidélité d'un instrument de mesure quant à elle est le degré auquel cet instrument mesure constamment ce qu'il doit mesurer. Un instrument de mesure est dit fiable s'il produit les mêmes résultats à tout moment où il est utilisé dans les mêmes conditions. Néanmoins, la fiabilité d'un instrument est fonction de son domaine scientifique d'usage. Allant dans le même sens, Amin (2005, p. 294) précise bien que "in educational setting, reliability may be defined as a level of internal consistency or sensibility of the measuring device over time". L'auteur reconnaît par ailleurs que la fiabilité de l'instrument de mesure est facile à atteindre dans une recherche quantitative du fait de la nature objective des avis des sujets enquêtés.

À la fin de cette étape, nous avons récupéré les questionnaires distribués. Les avis et les critiques des uns et des autres nous ont permis de corriger un bon nombre de nos items, d'en éliminer les superflus et de les réorganiser comme il se doit, mais surtout d'envisager l'enquête dans des bonnes conditions.

V.7.2. Enquête proprement dite

Dès que les consignes du chercheur sont au point et les résultats du pré-test encourageants, le chercheur peut maintenant effectuer la collecte des données auprès des participants de l'étude. Bien que cette étape semble banale, elle est particulièrement importante dans la démarche méthodologique en psychologie de l'éducation. Pour Nworgu repris par Noumbissie (2010), il existe deux modes d'administrations du questionnaire : l'administration directe et l'administration indirecte. Le questionnaire est qualifié d'administration directe lorsque le

participant le remplit lui-même et d'indirecte lorsque c'est le chercheur qui le remplit à partir des réponses qui lui sont données par le participant. Dans le cadre de notre recherche, c'est le premier mode d'administration qui a été retenu par ce que nous tenions à nous rassurer que c'est exactement l'opinion du participant qui soit collectée, évitant tout biais pouvant être causé par le problème de transcription des informations. Une fois notre outil de recueil des données jugé valide, nous pouvions dès lors procéder à sa passation auprès des participants.

Après avoir corrigé notre questionnaire à travers la pré-enquête et la taille de notre échantillon, nous sommes descendus sur le terrain pour distribuer ces questionnaires aux participants rencontrés et qui respectent bien sûr les critères de l'échantillon. Cette phase d'enquête s'est effectuée durant la période allant du 22 Avril au 09 Août 2019. Nous avons été aidés durant cette phase par quatre compères. Nous commençons toujours chaque fois par une communication verbale avec chacun des participants rencontrés pour les civilités, la lecture et explication de l'objectif poursuivi pour ladite collecte des informations auprès d'eux, les clarifications sur les consignes de remplissage. Ensuite, chaque enquêté était laissé seul durant le remplissage pour réduire l'effet d'entraînement, il remplissait son questionnaire en passant d'une question à l'autre tout en commençant par son identification. En cas de besoin, une brève interprétation du contenu de chaque item était toujours donnée. Nous avons par exemple expliqué que le terme genre renvoyait au sexe et que celui de décrochage renvoyait à l'abandon durant un bout de temps.

Il est important de noter que chaque enquêté était libre de répondre sur place ou de le faire ultérieurement à la maison et de nous le ramener le lendemain. Notre étude a suscité quelques espoirs en eux en ce sens qu'elle porte sur un domaine très sensible qu'est le décrochage des études universitaires. Enfin, chaque questionnaire dûment remplis dans un intervalle de temps d'environ 40 minutes en moyenne était repris pour l'étape suivante qui est son dépouillement.

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

$$TR = \frac{\text{Nombre de questionnaires récupérés}}{\text{Nombre de questionnaires distribués}} = \frac{314}{338} = 0,92899, \text{ soit pratiquement } 93\%. \text{ C'est-à-dire}$$

que parmi les 338 questionnaires distribués, 314 ont été récupérés ; soit approximativement les 93%. Le tableau suivant le présente de façon plus détaillée.

Tableau 3 : nombre de questionnaires récupérés par filière

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
BIL	10	3,2	3,2	3,2
LCA	4	1,3	1,3	4,5
LGA	5	1,6	1,6	6,1
LMF	48	15,3	15,3	21,3
ALL	10	3,2	3,2	24,5
ESP	18	5,7	5,7	30,3
ENG	14	4,5	4,5	34,7
AGP	2	,6	,6	35,4
Valide ASC	2	,6	,6	36,0
APHA	3	1,0	1,0	36,9
PSY	39	12,4	12,4	49,4
SOC	39	12,4	12,4	61,8
ANT	4	1,3	1,3	63,1
PHI	14	4,5	4,5	67,5
HIST	41	13,1	13,1	80,6
GEO	61	19,4	19,4	100,0
Total	314	100,0	100,0	

Nous concluons à partir de ce tableau que toutes les filières de la FALSH ont effectivement pris part à l'enquête.

V.8. DÉPOUILLEMENT ET TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNÉES

Dans cette partie, nous présenterons d'abord la façon par laquelle nous avons dépouillé nos questionnaires, ensuite la technique d'analyse de nos données.

V.8.1. Dépouillement

Après la récupération de tous nos questionnaires, place au recensement et au décompte des avis exprimés par les répondants lors de l'enquête. Compte tenu du fait que l'analyse de ces

données serait effectuée par le programme *SPSS Statistics 20.0* (Nous avons sollicité cet outil de traitement automatique des données par souci de rapidité, de fiabilité et de précision dont il fait preuve pour ce qui est du dénombrement, et de la construction des différents tableaux et graphiques, surtout lorsqu'il s'agit d'une étude d'envergure comme la nôtre), la tâche la plus urgente pour nous était d'ouvrir le tableau des données, les variables du questionnaire ayant été déjà préalablement définies. Mais avant cela, nous avons numéroté les questionnaires récupérés de 1 à 314. C'est alors que nous avons procédé au dépouillement proprement dit en passant d'un questionnaire à l'autre tout en introduisant les différents scores de toutes les variables de chaque individu dans ce tableau des données du logiciel SPSS.

Une fois le dépouillement des questionnaires effectué, et les résultats résumés dans les tableaux de distribution des fréquences, la tâche suivante est l'analyse des dites données, analyse dont le but premier est de nous permettre de prendre des décisions quant à la véracité ou la fausseté des différentes hypothèses de recherche émises au départ. C'est la raison pour laquelle la technique d'analyse de nos données recueillies mérite d'être décrite.

V.8.2. Technique d'analyse des données

Chaque participant à une étude génère des données. Auparavant, les chercheurs calculaient les statistiques à la main ; cette façon de faire est révolue. Le traitement des données en sciences humaines et sociales se fait maintenant à l'aide des logiciels statistiques. Après avoir entré ses données dans un fichier informatique, le chercheur en fera l'analyse. D'après Rey, cité par Eymard (2003), le terme *analyse* désigne d'abord une décomposition d'éléments de nature intellectuelle et abstraite, une critique, puis un procédé de raisonnement. Notons que le type de traitement des données est fonction non seulement des objectifs de l'étude, mais aussi du type d'étude menée. Pour ce qui est de notre travail, deux types d'analyses seront effectués : l'analyse descriptive et l'analyse inférentielle.

V.8.2.1. L'analyse descriptive

L'analyse descriptive permet de résumer les données recueillies auprès des participants dans les tableaux et les graphiques de fréquences permettant de rendre celles-ci plus significatives, plus synthétiques et plus faciles à lire. Dans ce passage, nous présenterons uniquement la moyenne.

La moyenne, comme la médiane et le mode est un indicateur de tendance centrale. C'est-à-dire une valeur centrale autour de laquelle se regroupe les scores d'une distribution statistique. Sa valeur équivaut à la somme des scores divisé par le nombre des scores.

Soit une distribution statistique $X : x_1, x_2, x_3, x_4, x_5, \dots, x_n$ comportant n scores. La moyenne (M) de X s'obtient en faisant :

$$M = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n}{N} = \frac{\sum n_i x_i}{N}$$

Avec :

- x_i = la valeur du score d'ordre i si les données sont non groupées ou de la classe d'ordre i si les données sont groupées ;
- n_i = effectif du score d'ordre i ou de la classe d'ordre i
- N = effectif total
- \sum = somme.

Il est important de noter que toute analyse descriptive se fait à partir de l'échantillon, c'est-à-dire une portion représentative de la population totale. La généralisation des résultats de cette analyse passe nécessairement par la statistique inférentielle, autrement dit une analyse inférentielle.

V.8.2.2. Analyse inférentielle

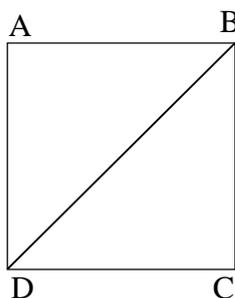
Compte tenu du fait que nous avons à faire à une étude corrélationnelle, nous avons jugé comme outils d'analyse les mieux appropriés le khi-deux et le coefficient de corrélation de Bravais Pearson.

- La corrélation de Bravais-Pearson

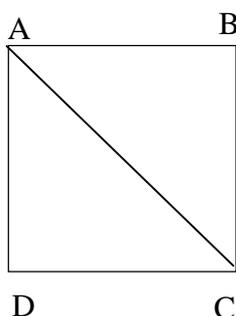
La corrélation est une technique statistique permettant de mesurer le degré d'association ou de relation entre deux ou plusieurs variables. Deux variables sont dites corrélées lorsque les changements dans l'une sont liés ou associés aux changements dans l'autre. Il est important de noter que les changements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

Pour ce qui est du diagramme de corrélation, ce dernier est constitué par un nuage de points dont la configuration donne des informations sur le sens et le degré de la relation. Ces points sont de coordonnées (x, y) où : x est le score dans la variable X et y est le score dans la variable Y . Le sens de la relation peut être négatif ou positif.

Corrélation positive
lorsque le nuage des
points suit l'axe de la
diagonale DB



Corrélation négative
lorsque le nuage des
points suit la diagonale
AC



Corrélation nulle lorsque
les points sont dispersés
dans le nuage au
diagramme

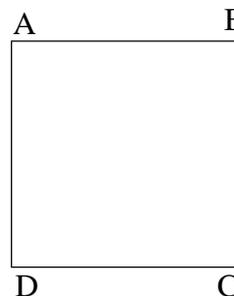


Figure 1: diagramme des corrélations (Ndie, 2006, p.75)

Dans la corrélation positive, les scores x et y augmentent simultanément alors que dans la corrélation négative, l'un des scores augmente tandis que l'autre baisse. Il est également important de noter que :

- le degré de corrélation se traduit par un nombre compris entre (-1) et $(+1)$;
- lorsque le degré de corrélation est $(+1)$, la corrélation est dite parfaite et positive (nuage des points rigoureusement alignés sur l'axe DB) ;
- lorsque le degré de corrélation est (-1) , la corrélation est dite parfaite et négative (nuage des points rigoureusement alignés sur l'axe AC) ;
- lorsque le degré de corrélation est égal à 0 , on parle de corrélation nulle et les points sont dispersés dans la figure ABCD.

En ce qui concerne le coefficient de corrélation, Bravais Pearson a trouvé une formule permettant de nous renseigner à la fois sur le sens et le degré de la corrélation qui est la suivante :

$$r_{xy} = \frac{N(\Sigma XY) - (\Sigma X)(\Sigma Y)}{\sqrt{[N(\Sigma X^2) - (\Sigma X)^2][N(\Sigma Y^2) - (\Sigma Y)^2]}}$$

Où N = nombre de paires d'observations ;

Σxy = somme des produits des variables x et y ;

Σx et Σy sont les sommes des scores des variables x et y respectivement ;

Σx^2 = somme des carrées de toutes les variables de x ;

Σy^2 = somme des carrées de toutes les variables de y ;

$(\Sigma x)^2$ = somme de toutes les variables de x au carrée ;

$(\Sigma y)^2$ = somme de toutes les variables de y au carrée.

Il est important de noter que $\Sigma xy \neq (\Sigma x)(\Sigma y)$; $\Sigma x^2 \neq (\Sigma x)^2$ et $\Sigma y^2 \neq (\Sigma y)^2$.

Nombre de degré de liberté (Nddl) = N-2 où N est l'effectif de l'échantillon.

Tableau 4: valeurs du coefficient de corrélation (Ndie, 2006, p. 76)

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

Le coefficient de détermination

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

- Le Khi - deux

Le test du khi-carré (en anglais *Chi-square*) a été développé par Karl Pearson (1857-1936), mathématicien britannique du début du vingtième siècle. L'objectif de ce test est principalement de comparer des distributions entre elles. Le test du Khi-deux regroupe trois variantes :

- le test d'ajustement ou d'adéquation, qui compare globalement la distribution observée dans un échantillon statistique à une distribution théorique, celle du khi-carré ;
- Le test d'indépendance du khi-carré qui permet de contrôler l'indépendance de deux caractères dans une population donnée ;
- le test d'homogénéité du khi-carré qui teste si des échantillons sont issus d'une même population.

La variante qui nous intéresse ici est uniquement la seconde (test d'indépendance du khi-carré). Lorsque deux caractères discrets ou qualitatifs, ou lorsqu'un caractère est quantitatif et l'autre qualitatif, ou bien encore lorsque les deux caractères sont quantitatifs mais que les valeurs ont été regroupées, sont mesurées sur les mêmes individus ; on est en présence d'une population et de deux mesures. Il est alors intéressant de vérifier si ces variables aléatoires sont indépendantes, c'est-à-dire si elles ont une influence l'une sur l'autre. La notion même de dépendance doit être définie. Intuitivement, il y a indépendance entre deux variables si le fait de connaître le résultat de l'une ne donne aucune information sur le résultat de l'autre. Ce test sert donc à apprécier l'existence ou non d'une relation entre deux caractères au sein d'une population. Il est important de noter que ce test permet de contrôler l'existence d'une dépendance mais en aucun cas le sens de cette dépendance (sauf dans certains cas particuliers où l'existence d'une relation implique une causalité univoque).

Au niveau du calcul du khi-deux, lorsqu'on a les données de niveau minimal à partir desquels il est possible de calculer les fréquences et non les moyennes ; on déterminera quelle devrait être la fréquence de chacune des caractéristiques telle que prévue par la distribution hypothétique. Cette fréquence est appelée fréquence théorique ou attendue puisqu'on comparera la fréquence observée à partir de l'échantillon avec cette fréquence théorique. La statistique ainsi calculée est appelée Khi- carré. La formule abrégée est la suivante :

$$\chi^2 = \sum \frac{(\text{frequence observée} - \text{frequence theorique})^2}{\text{frequence theorique}} = \sum \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$$

La formule suivante s'applique pour obtenir les valeurs des fréquences théoriques :

$$f_e = \frac{Tl \times Tc}{N}$$

où : f_e = fréquence théorique ;

Tl = total des observations en lignes ;

Tc = total des observations en colonnes ;

N = nombre total d'observations.

L'application de cette formule nécessite un tableau de contingence qui a la forme suivante :

Tableau 5: tableau de contingence des fréquences observées et théoriques (avec pour exemple la relation d'indépendance entre le niveau de décrochage des études et le niveau socioprofessionnel du père).

	Très faible		Faible		Moyenne		Forte		Très forte		Total
	fo	fe	fo	fe	fo	fe	fo	fe	fo	fe	
Cadre	A	$\frac{Tc1 \times Tl1}{N}$	D	$\frac{Tc2 \times Tl1}{N}$	G	$\frac{Tc3 \times Tl1}{N}$	J	$\frac{Tc4 \times Tl1}{N}$	M	$\frac{Tc5 \times Tl1}{N}$	Tl1
Ouvrier	B	$\frac{Tc1 \times Tl2}{N}$	E	$\frac{Tc2 \times Tl2}{N}$	H	$\frac{Tc3 \times Tl2}{N}$	K	$\frac{Tc4 \times Tl2}{N}$	N	$\frac{Tc5 \times Tl2}{N}$	Tl2
Chômeur	C	$\frac{Tc1 \times Tl3}{N}$	F	$\frac{Tc2 \times Tl3}{N}$	I	$\frac{Tc3 \times Tl3}{N}$	L	$\frac{Tc4 \times Tl3}{N}$	O	$\frac{Tc5 \times Tl3}{N}$	Tl3
Total	Tc1		Tc2		Tc3		Tc4		Tc5		N

À partir de ce tableau, nous avons :

- $Tl1 = A + D + G + J + M$;
- $Tl2 = B + E + H + K + N$;
- $Tl3 = C + F + I + L + O$;
- $Tc1 = A + B + C$;
- $Tc2 = D + E + F$;
- $Tc3 = G + H + I$;
- $Tc4 = J + K + L$;
- $Tc5 = M + N + O$;

$$- N = T_{11} + T_{12} + T_{13} = T_{c1} + T_{c2} + T_{c3} + T_{c4} + T_{c5}.$$

Calcul du coefficient de contingence

$$C = \sqrt{\frac{\chi^2}{N + \chi^2}}$$

Avec C= coefficient de contingence ; N= effectif total de l'échantillon, $\chi^2_{Ca} = khi$ – deux calculé.

Par convention, on dira que la relation entre une variable indépendante X et la variable dépendante Y est :

- parfaite si la valeur de $C = 1$;
- très forte si $C > 0,8$;
- forte si C se situe entre 0,5 et 0,8 ;
- d'intensité moyenne si C se situe entre 0,2 et 0,5 ;
- faible si C se situe entre 0 et 0,2 ;
- nulle si $C = 0$.

Les tests statistiques comme le khi-deux permettent au chercheur de rejeter ou non l'hypothèse nulle, donc de prendre une décision.

- Comment tester une hypothèse de recherche ?

Signalons que par souci de systématisation, l'analyse de chacune de nos hypothèses de recherche respectera un certain nombre de normes dont la procédure est la suivante :

1^{ère} étape : formulation les hypothèses statistiques

Par hypothèses statistiques, nous entendons hypothèse nulle (H_0) d'une part et hypothèse alternative (H_a) d'autre part.

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

D'après Mialaret, cité par Ndie (2006), le seuil de signification ou erreur probable notée α (Alpha) permet de fixer les chances de se tromper ou non dans la prise de décision. Pour ce qui est de notre étude, nous choisissons la marge d'erreurs la plus recommandée dans le domaine des sciences humaines et sociale qui est $\alpha = 5\%$, le choix de cette marge d'erreur signifie plus précisément que durant nos investigations, nous accordons 95% de chances ne

pas se tromper dans toute prise de décision. Autrement dit, cela signifie que durant notre recherche, nous prenons le risque de nous tromper 5 fois sur 100 dans nos prises de décision.

Le nombre de degré de liberté (nddl) s'obtient à partir de la formule suivante :

- Pour ce qui est du khi- deux, nous avons : $nddl = (nl - 1)(nc - 1)$ avec nl = nombre de lignes dans le tableau de contingence des fréquences théoriques et observées et nc = nombre de colonnes dans ce même tableau.
- Pour ce qui est du coefficient de corrélation de Pearson, nous avons : $nddl = N - 2$ où N est l'effectif de l'échantillon.

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

Ces valeurs sont situées sur une table telle que celle de distribution du khi- deux ou celle des coefficients de corrélation de Pearson. Pour lire une valeur critique dans une table de distribution quelconque, nous devons repérer la valeur située à l'intersection de la colonne portant le seuil de signification et la ligne portant le nombre de degré de liberté. C'est donc cette valeur repérée qui est appelée valeur critique.

4^{ème} étape : calcul des statistiques

Ici, il s'agit en se servant des formules établies plus haut, de déterminer la valeur du khi- deux ou du coefficient de corrélation de Pearson selon le cas.

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

Après le calcul des statistiques en vue de la vérification des différentes hypothèses de recherche préalablement formulées, nous prendrons des décisions en respectant des règles ci-après :

- Si la valeur calculée est supérieure à la valeur critique ou lue, l'hypothèse alternative (H_a) est acceptée et l'hypothèse nulle (H_0) rejetée.
- Si la valeur calculée est inférieure à la valeur critique ou lue, l'hypothèse alternative (H_a) est rejetée et l'hypothèse nulle (H_0) acceptée.

6^{ème} étape : décision

Il s'agit ici tout en respectant les règles de décision de dire si l'hypothèse alternative (H_a) est acceptée ou non.

7^{ème} étape : conclusion

À cette dernière étape, il s'agit tout simplement de dire si d'après les comparaisons faites précédemment, l'hypothèse testée est confirmée ou infirmée et donner ce que cela implique.

VI. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

L'objectif est une communication d'intention qui décrit ce que l'on se propose d'atteindre et de réaliser à la fin d'une étude. En d'autres termes, l'objectif d'une recherche est ce que l'on se propose d'atteindre en précisant la démarche utilisée pour démontrer un phénomène. Au regard de cette perception de l'objectif, notre étude comporte un objectif général qui s'éclatera en objectifs spécifiques.

VI.1. Objectif général

Comme objectif général, notre étude vise à comprendre le phénomène du décrochage des études universitaires au premier cycle de la FALSH de l'Université de Yaoundé I. En d'autres termes, notre recherche vise à examiner les facteurs déterminants pouvant avoir un lien avec le décrochage des études universitaires au premier cycle de la FALSH de l'Université de Yaoundé I. Pour atteindre cet objectif général, il est nécessaire de passer par les objectifs secondaires.

VI.2. Objectifs secondaires

Comme objectifs secondaires, nous aurons à :

- repérer les facteurs personnels pouvant être en relation avec le décrochage des études au premier cycle universitaire au Cameroun en général et à la FALSH de l'Université de Yaoundé I en particulier ;
- repérer les facteurs socioéconomiques pouvant être en relation avec le décrochage des études au premier cycle universitaire au Cameroun en général et à la FALSH de l'Université de Yaoundé I en particulier ;
- repérer les facteurs académiques/scolaires pouvant être en relation avec le décrochage des études au premier cycle universitaire au Cameroun en général et à la FALSH de l'Université de Yaoundé I en particulier.

VII. INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE

Selon Sillamy (2006, p. 145), « l'intérêt est ce qui importe à un moment donné ». Le décrochage/persévérance scolaire est un objet d'étude en psychologie de l'éducation dans la mesure où il traduit le comportement qu'un individu peut adopter en situation éducative. Ce comportement est considéré comme une déviance envers les normes universitaires. Cette déviance conduit elle-même à plusieurs inconvenants (sur les plans individuels, social et académique). Dans le champ de la psychologie de l'éducation, notre étude a un double intérêt (pratique et théorique).

- sur le plan théorique

Cette recherche permet d'étendre la littérature sur le décrochage des études postsecondaires dans le monde en général et en contexte camerounais en particulier. Dans le contexte occidental et plus précisément au Québec, Sauvé *et al.* (2006), pour comprendre le décrochage des études en milieu universitaires, ont élaboré une classification en six facteurs à savoir les facteurs personnels, facteurs interpersonnels, facteurs familiaux, facteurs institutionnels, facteurs environnementaux et les facteurs d'apprentissage. Cette classification a été jugée complète par nombre important de chercheurs notamment Roche(2017). En Afrique, nous avons quelques études sur la question, notamment celle de Dogbe-Semanou (2016) qui avait pour objectif de comprendre le taux élevé de persévérance dans les dispositifs de formation à distance en Afrique subsaharienne francophone en général et au Togo en particulier ; et de Ndayizamba (2015) avec pour objectif de comprendre les facteurs de réussite et d'échec des étudiants à l'issue de leur première année universitaire, dans le contexte spécifique du Burundi en s'appuyant sur les modèles théoriques dont les résultats empiriques sont la plupart du temps issus du contexte occidental.

Au Cameroun, il existe pourtant plusieurs travaux sur le décrochage/abandon des études, mais ces derniers ne sont centrés que sur les enseignements primaire et secondaire. Pour illustrer nos propos, nous avons les travaux Noumba (2006) qui portent sur l'examen de l'efficacité interne du système éducatif en dressant un profil de l'abandon scolaire au niveau de l'enseignement secondaire général. Nous avons également les travaux de Ntouda Betsogo (2011) qui vont dans le même sens en cherchant dans un premier temps à déterminer les liens statistiques qui existent entre le nombre d'heures de travail et les paliers de l'abandon scolaire au niveau primaire ; puis dans un second temps analysent l'influence du travail de ces enfants sur le risque d'abandon de leurs études dans les différents paliers. En plus de ces deux études,

nous avons celles d'Abega et Kengne (2000); Tchego (1981); Tsafak (1982), etc. C'est la raison pour laquelle nous nous pencherons durant notre recherche sur l'enseignement supérieur.

Nos investigations nous permettront de comprendre si la déperdition en général et le décrochage des études à la FALSH de l'Université de Yaoundé I en particulier pourraient être expliqués par des facteurs d'ordres personnels (âge, genre, motivation, engagement, traits de personnalité et estime de soi), socioéconomiques (origine socioéconomique et culturelle de l'étudiant, conditions de vie de l'étudiant, intégration sociale, intégration académique) ou académiques/scolaires (antécédents scolaires de l'étudiant, rendement académique, projet professionnel et choix d'orientation, méthodes d'apprentissage).

Une autre particularité de notre recherche est d'utiliser une approche multivariée. En effet, les analyses multivariées sont les plus intéressantes pour rendre compte de la complexité de la réalité, puisqu'elles vont mettre en relation plusieurs variables explicatives. Quand on mène une recherche, c'est le niveau de compréhension le plus sûr pour établir des causalités. En effet, constater une liaison entre deux variables ne permet pas nécessairement d'affirmer qu'un lien de cause à effet existe. Le sens de la relation est incertain, en outre une troisième variable pourrait influencer les deux premières. Les analyses multivariées servent donc à s'assurer qu'une liaison observée est le signe d'une relation véritable entre deux variables.

Notre étude nous permettra également de comprendre le processus de décrochage des études universitaires dans le contexte camerounais à partir des théories interactionnelles (qui le plus souvent, ne sont appliquées qu'aux États Unis d'Amérique et en France comme le montrent les études de Sauvé *et al.* (2006) et Roche(2017). Ces théories sont les plus complètes dans la mesure où elles rassemblent tour à tour les théories psychologiques, sociales, économiques et organisationnelles.

- **sur le plan pratique**

La portée de la présente étude est de sensibiliser les étudiants sur les bienfaits de l'éducation et les risques qu'ils courent au moment du décrochage des études universitaires. En effet, comme mentionné plus haut, le décrochage/abandon des études avant la diplomation a un impact à la fois sur les dimensions individuelle, universitaire et sociétale. Sur le plan personnel, en plus de compromettre les chances de l'étudiant qui décroche d'obtenir un emploi qualifié, il limite le développement de ses compétences intellectuelles, ce qui fait que l'étudiant demeure avec un potentiel non réalisé (Grayson, 2003). De plus, il entraîne, pour

les institutions universitaires, des pertes liées aux coûts financiers des études (DeRemer, 2002). En outre, la réduction des effectifs dus au décrochage entraîne sans doute une baisse des revenus pour l'université puisque les départs affectent le budget de l'établissement. Par ailleurs, les énergies déployées par le corps professoral et les professionnels de l'université sont perdues lorsqu'un étudiant prend la décision de quitter l'université sans diplôme (Sauvé et Viau, 2003). Enfin, au niveau de la société, le décrochage scolaire représente une menace considérable en raison de la perte des bienfaits de la scolarisation, notamment au niveau des pratiques de consommation, de la santé et de l'hygiène publique, de la cohésion sociale, de la participation aux activités culturelles, politiques, communautaires, etc.

Les retombées de cette étude permettront aux étudiants d'aller le plus loin possible avec leurs études afin d'avoir un bon statut social. En effet, selon la théorie économique du capital humain, les études permettent à l'individu de bénéficier d'un certain nombre de compétences, d'expériences et du savoir. La somme de tout ceci permet au jeune de s'insérer dans une profession socialement valorisée et d'accéder à un revenu d'emploi élevé (Becker, 1964 ; Lévy-Garboua, 1979). La scolarité n'influence pas seulement le processus d'accès à l'emploi, mais également les caractéristiques de celui-ci.

VIII. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE

Fixer les limites de l'étude consiste à circonscrire les bornes que nous n'allons pas franchir des points de vue théorique et spatio-temporel.

VIII.1. Délimitation théorique

À partir de cette thèse, nous voulons étudier le décrochage des études en milieu universitaire à partir des facteurs scolaires/académiques, personnels et socioéconomiques. En d'autres termes, nous voulons vérifier si le décrochage des études en milieu universitaire pourrait s'expliquer à partir des facteurs scolaires et académiques (passé scolaire, projet professionnel et choix d'orientation, rendement académique, méthode d'apprentissage), les facteurs personnels (motivation, estime de soi, engagement, traits de personnalité, genre, âge) et des facteurs socioéconomiques (origine sociale et culturelle de l'étudiant, conditions de vie de l'étudiant, intégration académique, intégration sociale). Pour féconder notre recherche, nous avons fait appel à un ensemble d'orientations théoriques à savoir les théories psychologiques, sociologiques, économiques et organisationnelles. Les théories psychologiques sont centrées

uniquement sur l'individu tandis que les théories sociologiques, économiques et organisationnelles sont uniquement centrées sur son contexte. Ces approches théoriques présentent donc quelques limites en ce sens qu'elles sont seulement focalisées sur certains aspects de ce qui explique le décrochage ou la persévérance dans l'enseignement supérieur. C'est ainsi que durant les années 1970, un dernier type de théories fédératrices de l'ensemble des premières a vu le jour : il s'agit des théories interactionnelles (Tinto, 1992). Elles ont la particularité de prendre le phénomène du décrochage et de la persévérance dans les études comme un processus global qui résulte de l'interaction de variables sociales, économiques, psychologiques, organisationnelles en proposant d'adopter un regard plus holistique.

VIII.2. Délimitation spatio-temporelle

Compte tenu des contraintes, des moyens insuffisants et du temps dont nous disposons, il nous est impossible d'étendre cette étude dans toutes universités du territoire national camerounais. Pour cela, nous l'avons limité dans une seule université, à savoir celle de Yaoundé I. Ce choix se justifie par la volonté de faciliter l'accès aux données relatives à nos enquêtes. Notons par ailleurs que cette étude couvre la période allant de Septembre 2017 à Décembre 2020.

IX. PLAN DU TRAVAIL

La présente recherche sera axé autour de cinq chapitres dont :

- le premier présente les différentes considérations sur le décrochage des études. En effet, ce concept a un caractère polysémique. Il se rapproche selon des auteurs de beaucoup d'autres concepts comme ceux de sorties précoces du système scolaire, refus scolaire, déscolarisation, démobilisation scolaire, désengagement scolaire, rupture scolaire ou d'abandon scolaire ;
- le second chapitre présente les différentes approches théoriques du décrochage des études qui se sont développées depuis les années 1950. Il s'agit des théories psychologiques, sociologiques, économiques, organisationnelles et interactionnelles ;
- le troisième chapitre étudie le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I par rapport aux facteurs personnels liés à l'étudiant (première étude) ;

- le quatrième chapitre étudie le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I en examinant son lien avec les facteurs socioéconomiques (seconde étude) ;
- le dernier chapitre étudie la relation qui existe entre les facteurs académiques/scolaires et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I (troisième étude).

CHAPITRE 1

CONSIDÉRATIONS SUR LE DÉCROCHAGE DES ÉTUDES

INTRODUCTION

Ce chapitre a pour objectif de saisir ce qu'est le décrochage des études en général et des études universitaires en particulier. En effet, il se rapproche de plusieurs concepts. Pour ce faire, nous aborderons la déperdition scolaire dans son ensemble, montrerons que le décrochage des études est lui-même un concept polysémique. Nous ferons également une synthèse des types de décrochage des études ainsi que le processus du décrochage des études selon la littérature.

1.1. LA DÉPERDITION SCOLAIRE DANS SON ENSEMBLE

La déperdition au sens général du terme est considérée comme une perte, un affaiblissement, un manque à gagner. Dans le cadre de l'éducation, l'on parle de la déperdition scolaire. Selon Mohamed (2003), la déperdition scolaire est un concept à la fois complexe, dynamique et surtout nomade. C'est pourquoi ce phénomène de déperdition a suscité plusieurs débats sur lesquels les chercheurs en sciences de l'éducation ne parviennent pas encore à trouver un compromis quant à sa définition. Cependant, plusieurs auteurs qui se sont intéressés à cette question de déperdition scolaire (Dièye, 2000; Kantabaze, 2006 ; Legendre, 1993; Mohamed, 2003 ; Rwehera, 1999; UNESCO, 1998) ont été unanimes sur le fait que le redoublement et l'abandon scolaire constituent ses principales dimensions. En effet, selon ces derniers, elle se définit comme l'ensemble des ressources humaines et matérielles employées ou gaspillées pour des élèves qui doivent redoubler une classe ou qui abandonnent l'école avant d'avoir mené à bien un cycle d'enseignement. Pour Deblé (1980) et De Landsheere (1979) par contre, l'aspect du redoublement n'est pas pris en compte.

La déperdition scolaire traduit en quelque sorte la diminution des effectifs des apprenants durant une année scolaire. Le redoublement et l'abandon scolaire, qui constituent les deux composantes principales de la déperdition scolaire, ont comme corollaire le gaspillage du temps et du matériel pour les systèmes éducatifs en particulier et pour la société en général. Legendre (1993) parle alors de la déperdition de l'éducation. D'autres critères sont importants à prendre en compte en dehors des deux composantes (redoublement et abandon scolaires) lorsqu'on évoque le vocable de déperdition scolaire : nous avons par exemple la non

certification des compétences qui se traduit par une insuffisance de connaissances et de compétences sociales, intellectuelles, éthiques et culturelles que les apprenants sont sensés maîtriser au terme d'un cycle de formation quelconque (Rwehera, 1999 ; UNESCO, 1998). Selon Ngoufo Yemedi (2004) par contre, la déperdition scolaire traduit toute défaillance dans le parcours scolaire d'un élève inscrit dans un cycle d'études donné; défaillance se manifestant par le maintien de celui-ci dans une année d'études pendant plus d'un an ou par une interruption provisoire ou définitive de sa scolarité. Elle est en grande partie la conséquence des départs prématurés de l'école (abandon, déscolarisation ou décrochage), des retards scolaires et des redoublements.

La déperdition scolaire selon Kantabaze (2006), désigne un phénomène caractérisé par l'un des critères suivants : la non certification des compétences qui se manifeste par la non maîtrise des éléments du cycle d'étude; la diminution des effectifs d'une cohorte d'apprenants à cause des abandons ou décrochages scolaires forcés ou volontaires, des décès, des redoublements ou du changement de domicile de l'apprenant durant l'année ; le gaspillage des ressources humaines, financières et matérielles engagés dans la formation.

Pour mieux appréhender ce concept, il convient d'apprécier la conception du système scolaire selon Fouquet (cité par Ngoufo Yemedi, 2004), qui l'assimile à une industrie dans laquelle, les flux des matières premières (apprenants ou étudiants) sont transformés par leur passage au travers des séquences ordonnées de montage (niveau d'études ou classes) au cours desquels les produits semi-finis peuvent sortir de la chaîne (abandons) ou être recyclés (redoublements) et les produits finis en bout de chaîne (diplômés). Nous pouvons donc comprendre que les déperditions scolaires seraient la manifestation de l'incapacité du système éducatif à y maintenir les élèves jusqu'à ce qu'ils aient obtenu leur diplôme de fin d'études. Elles traduisent également la difficulté, pour ce système, d'octroyer à leur population d'âge scolaire le niveau de connaissances leur permettant d'être réellement compétitif sur le marché de l'emploi.

Pour nous, tout comme Ngoufo Yemedi (2004), il est possible d'estimer le niveau des déperditions scolaires d'une année scolaire à travers les redoublements, les retards et les décrochages scolaires.

1.1.1. Redoublement

En fonction des systèmes scolaires, le redoublement a une signification différente. En effet, les systèmes scolaires dans le monde entier appliquent des politiques très différentes vis-à-vis des élèves qui ne réussissent pas à maîtriser le travail propre à un niveau donné. Il est considéré dans certains pays, tant développés qu'en voie de développement, que le redoublement engendre plus de problèmes qu'il n'en résoud. C'est la raison pour laquelle ces derniers appliquent une politique de passage automatique dans la classe supérieure. Les apprenants, même s'ils ne maîtrisent pas complètement tous les aspects du niveau précédent, sont donc déclarés admis au niveau supérieur. Dans d'autres pays par contre, l'administration de l'établissement et/ou les enseignants demandent aux apprenants présentant des insuffisances de redoubler la classe afin de leur donner un surplus de temps pour assimiler ce qu'ils n'ont pas réussi à maîtriser la première fois. Le redoublement consiste, pour un élève n'ayant pas réussi aux examens de passage ou n'ayant pas obtenu la note minimale pour accéder en classe supérieure, à reprendre la classe effectuée l'année scolaire antérieure. Plus précisément, le redoublement concerne les élèves qui passent leur deuxième, troisième ou quatrième année dans une même classe, que ce soit dans le même établissement scolaire ou dans un autre.

Le redoublement vise à donner une nouvelle chance de réussite à l'enfant, qui est supposé n'avoir pas encore maîtrisé les matières essentielles de l'année d'études qu'il effectuait. Il est une forme de recyclage qui permettra à l'élève de mieux assimiler les connaissances qu'il n'a pas pu acquérir la première fois. C'est également une mesure de renforcement de la réussite scolaire future de l'élève.

Le redoublement est donc considéré comme une solution pour ceux qui éprouvent des difficultés à s'intégrer au milieu scolaire. Ce moyen permet aux apprenants de renforcer leurs acquis et d'avoir des supports nécessaires pour traverser les autres étapes du cheminement scolaire. Cependant, les gouvernants, surtout dans les pays en voie de développement, en s'appuyant sur les avis des économistes, mettent en garde les acteurs du système éducatif sur les dépenses liées au redoublement. Le redoublement est ainsi considéré en termes de coûts. Étant donné que l'apprenant restera dans le système scolaire une année de plus que la moyenne des apprenants, cela signifie donc pour eux « une diminution des sommes pouvant être allouées à d'autres secteurs scolaires et une augmentation des dépenses effectuées pour la

même personne » (Gentes, 1995, p. 21). Le redoublement est également considéré comme un retard, l'une des formes de déperdition scolaire. C'est souvent le prélude à l'abandon scolaire.

En effet, les travaux de Tsafak (1982, p. 40) montrent que dans « un diagramme de flux reconstituant le cheminement des études des apprenants, les redoublements, avec les abandons prématurés qui leur sont liés ou non, contribuent à diminuer progressivement les effectifs des différentes cohortes ». Une autre raison de dire que le redoublement est considérée comme un retard, est due au fait que le séjour normal dans un cours étant d'une année scolaire. Mais, en principe, sur le plan pédagogique, un retard d'une année scolaire ne peut pas être considéré comme préjudiciable sur les aptitudes et l'avenir de l'apprenant, celui-ci parcourant le cycle à un rythme lent. Comme souligné plus haut, le retard d'un an permet à l'élève de combler les lacunes de l'année précédente, de consolider les acquis et de le motiver à mieux faire. Il peut naître chez l'apprenant une prise de conscience, facteur de stimulation de l'effort et de développement des aptitudes au discernement. Ce serait l'occasion pour ce dernier de changer son organisation de travail, ses méthodes d'acquisition du savoir et de réorienter ses efforts psychologiques. Toutefois, lorsque l'écart devient grand entre la durée réelle et la durée légale de la majorité des apprenants, le redoublement devient un problème qui suscite des interrogations et la recherche chez les apprenants des raisons ou les causes de cette discordance.

1.1.2. Le retard scolaire

Selon Ngoufo Yemedi (2004), on parle de retard scolaire lorsqu'il existe un décalage dans le parcours scolaire de l'apprenant par rapport à ce qui est institué par la législation éducative. Ce décalage s'observe à travers la durée totale du niveau d'enseignement entamé et l'âge de l'enfant. En d'autres termes, si dans un niveau d'études ou une classe donnée, l'âge de l'enfant est supérieur à l'âge normal pour cette classe, il s'agit d'un retard scolaire. De même, si la durée réelle d'un cycle (nombre total d'années réellement effectuées par l'apprenant pour achever un cycle d'études) est supérieure à la durée légale (nombre total d'années nécessaires pour achever ce cycle), on parlera également de retard scolaire.

Ce phénomène est la résultante des redoublements aussi bien que des abandons provisoires ou décrochage. Il est également causé par l'inscription de l'enfant après l'âge légal d'admission dans le système scolaire. Pour l'estimer, la meilleure méthode consiste à combiner les informations sur l'âge de l'apprenant et sur la durée réelle du cycle.

1.1.3. Le décrochage des études

La notion de décrochage des études avant de faire son apparition dans les études africaines et camerounaises, est un concept d'origine québécoise qui semble être apparu officiellement dans le discours public au Canada Francophone vers la fin du vingtième siècle. En effet, selon le Petit Robert de la langue française (2012), une définition du terme de décrocheur a été proposée en 1981 au Canada. Il a été proposé en traduction de *school dropout* utilisé auparavant dans les recherches portant sur l'abandon scolaire dans le secondaire aux États-Unis d'Amérique durant les années mil neuf cent soixante. Toutefois, en raison du manque de consensus sur la définition du décrochage scolaire, il est impossible à nos jours de proposer une recherche clairement contextualisée sur le phénomène de décrochage scolaire sans se dégager un minimum de complexité de l'ensemble des mots plus ou moins en lien avec cette question et qui constituent le corpus de connaissances scientifiques à ce sujet. En effet, l'utilisation du terme décrochage scolaire est extrêmement variable dès le moment que l'on travaille avec différents spécialistes de l'éducation. En fonction des personnes rencontrées comme par exemple les enseignants, travailleurs sociaux, personnels d'éducation, acteurs associatifs, médecins scolaires, chercheurs ou encore les apprenants eux-mêmes, le terme de décrochage scolaire peut faire référence apprenants exclus, ayant quitté l'école mais pas le système scolaire, il peut aussi signifier des apprenants peu engagés dans la scolarité mais qui continuent leur études sans plus de difficultés sur le plan scolaire.

Dans le cadre de cette étude, nous n'allons pas nous attarder sur toutes ces formes de déperdition scolaires. De ce fait, l'accent sera particulièrement porté sur les déperditions d'effectifs sous forme d'abandons ou décrochage scolaire.

1.2. LE DÉCROCHAGE : UNE NOTION POLYSÉMIQUE

En se référant au verbe *décrocher*, aux définitions découlant du dictionnaire de langue française, ou que l'on associe ce mot aux expressions symboliques du domaine des sciences l'éducation, on s'aperçoit que ce terme est ambigu, et qu'il contient en lui-même sa propre contradiction.

De façon concrète, il est possible à la fois de *décrocher des études* et de *décrocher son diplôme*. Cette difficulté linguistique sépare sans doute la population scolaire ou académique en deux groupes d'étudiants. On retrouve d'un côté ceux qui, en raison de diverses difficultés, ont décroché du système, et ceux qui ont pu réaliser les efforts nécessaires pour décrocher leur

diplôme. Or, toutes les situations de décrochage ne sont pas forcément actives. Elles peuvent également être subies. Les facteurs explicatifs de l'échec ou de la réussite scolaire sont complexes et ne peuvent pas se réduire aux seules capacités académiques des apprenants ou étudiants, ou à leur responsabilité dans l'arrêt prématuré de leur parcours académique ou scolaire. De plus, il est indéniable qu'un nombre conséquent de d'élèves ou d'étudiants, au regard de leurs compétences scolaires ou académiques intrinsèques, n'ont pas eu besoin de produire un effort remarquable pour obtenir leur diplôme (Scellos, 2014).

Selon Scellos (2014), une métaphore utile pour discuter de cette difficulté de donner un cadre au regard de la polysémie du mot sera empruntée au monde de l'alpinisme. Il est assez facile d'admettre que les études représentent pour l'ensemble des apprenants ou étudiants une succession d'étapes à traverser et que ces petites ascensions génèrent, même chez les *bons élèves ou étudiants*, des situations qui ne sont pas toujours faciles à gérer. À travers cette métaphore, nous entendons qu'il est acquis qu'un alpiniste qui mène dans les bonnes conditions une expédition décroche une victoire grâce à sa réussite durant son parcours qui l'a conduit au sommet, comme le ferait un apprenant ou étudiant qui a parcouru son cursus scolaire ou académique jusqu'à l'obtention d'un diplôme. D'autres arrivent également au bout de cet Everest grâce à la persévérance et accèdent au sommet. Certains par contre décrocheront, lâcheront, prise à bout de force dans une voie synonyme de souffrance, usés par l'accumulation des difficultés. Enfin, d'autres abandonnent, préférant renoncer, conscients de leur difficulté et du manque de soutien, nécessaire à la réalisation de leur ascension.

L'objectif de cette partie est donc de rendre compte de cette variété, tout en faisant une revue de littérature des définitions, des concepts et des mots rattachés à la problématique du décrochage des études afin de clarifier l'objet de notre d'étude. Cependant, la définition de l'ensemble de ces termes ne semble pas nécessaire, mais il serait plutôt important 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 seule dimension autant qu'il recouvre de réalités diverses.

Le concept de décrochage des études se comprend donc dans une dimension allant d'une conception plus restreinte à une autre plus globale en fonction des objectifs définis à l'origine de l'étude du phénomène. Une définition de base retrouvée plus ou moins dans l'ensemble des travaux de recherche sur le phénomène du décrochage des études renvoie aux diverses situations pouvant conduire un apprenant ou étudiant à mettre fin à un cursus scolaire ou académique en cours (Guigue, 1998). Le décrochage des études, dans ce cadre, renvoie à

l'arrêt des études avant que l'apprenant ou l'étudiant n'ait obtenu le diplôme pour lequel il s'était engagé ou avant que celui-ci ne soit allé au terme de sa scolarité.

Cependant, cette définition du décrochage des études fait uniquement référence aux situations définitives pour lesquelles les apprenants ou étudiants quittent le cursus scolaire ou universitaire et se retrouvent, soit en situation de *perdus de vue*, soit sans solution de scolarisation. Dans le but de préciser cette définition et de permettre ainsi une meilleure opérationnalisation du phénomène, tout en s'appuyant sur des critères objectivables qui permettront de repérer les décrocheurs et produire des indicateurs statistiques, les différents ministères en charge de l'éducation des pays occidentaux et africains proposent une variété de définitions du décrochage des études auxquels sont associés des indicateurs statistiques dont il est difficile de savoir s'ils participent à la simplification ou à la complexification du phénomène.

Nous pouvons être convaincu avec l'idée qu'il n'existe a priori pas de définition standard du décrochage scolaire (Blaya, 2010), et que la diversité du champ sémantique ainsi que la polysémie du terme en rapport avec le décrochage des études tend malheureusement à en faire un mot explique-tout, qui rassemble quasiment la totalité des situations pouvant à court, moyen ou long terme éloigner un apprenant du parcours scolaire ou académique. Dans la littérature spécialisée connexe à ce phénomène, on retrouve donc divers concepts, expressions ou notions qui renvoient en fonction des auteurs de près ou de loin à la question du décrochage des études.

Sont le plus souvent relevés parmi ces concepts, ceux : de sorties précoces du système scolaire (Eurostat, 2011), d'abandon scolaire (Commission européenne, 2011), de refus scolaire (Leclercq et 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)), de décrochage cognitif (Bonnéry, 2003), d'absentéisme (Morrow, 1986), de démobilisation scolaire (Ballion, 1995) ; de désengagement scolaire (Archambault, 2006 ; Connel et Wellborn cités par Blaya, 2010) ou de rupture scolaire (Millet et Thin, 2003).

- L'abandon scolaire

L'expression « abandon des études » est généralement utilisée dans nombre important de travaux traitant de la question du décrochage des études. La commission européenne (2011, p. 2) indique que le terme d'abandon des études « inclut toutes les formes d'abandons 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 ». Cette commission est en lien avec l'indicateur européen qui calcule les sorties précoces du système scolaire (Eurostat, 2011). Cet indicateur renvoie à l'ensemble des jeunes âgés entre 18 et 24 ans avec une qualification inférieure à l'enseignement secondaire et qui ne sont pas dans un programme de formation ou d'enseignement durant une période de référence de quatre semaines précédant le sondage. L'abandon des études renvoie donc à une situation qui revêt un caractère précoce selon les institutions européennes en charge de mesurer l'ampleur du phénomène. Il fait aussi explicitement référence à l'intentionnalité de l'arrêt du cursus scolaire. Pour autant, comme nous l'avons vu dans les lignes précédentes, il n'est pas si évident de penser que le décrochage soit à considérer de façon unique comme une « démarche active et unilatérale de la part des individus » (Blaya, 2010, p. 8), dans la mesure où une diversité de facteurs peuvent déterminer l'arrêt du cursus scolaire en dehors de la simple volonté consciente de l'apprenant. Pour cette raison, nous pouvons analyser le décrochage des études soit comme des situations subies et liées à autant de facteurs scolaires qu'extrascolaires, mais aussi comme une démarche volontaire de l'apprenant qui évoquera un ou plusieurs arguments rationnels en rapport avec son départ de l'école.

Le décrochage des études peut donc s'étudier d'un côté dans sa dimension passive, quand les apprenants ne s'impliquent pas dans leur scolarité bien qu'ils soient régulièrement présents dans l'établissement et que leur comportement n'attire pas particulièrement les enseignants ou dans sa dimension active, quand les apprenants ont effectivement quitté le parcours scolaire soit parce qu'ils ont été exclus de leur établissement scolaire, soit parce qu'ils ont abandonné l'école en démissionnant ou ne la réintégrant pas après une longue période d'absence (Galand, Hospel, Bachérius, Channouri, Dublet, Goyens,... et Van Pottelbergh, 2011). Ces deux sous-catégories de décrochage renvoient à la distinction classique faite par nombre important des premiers acteurs de la lutte contre le décrochage des études en France et qui ont initialement repris le vocabulaire anglo-saxon en parlant des décrocheurs à l'extérieur (*Drop out*) et des décrocheurs à l'intérieur (*Drop in*).

Le terme d'abandon des études est également utilisé de façon fréquente au Canada Francophone par les chercheurs qui s'intéressent au phénomène du décrochage des études. L'abandon des études renvoie plus généralement dans un tel contexte, à un ensemble de situations conduisant l'apprenant à quitter l'établissement scolaire prématurément avant la fin d'un cursus engagé. Le terme d'abandon des études se confond par ricochet aux définitions officielles du décrochage des études avec une nuance concernant l'abandon des études dans la mesure où celui-ci ne renvoie pas systématiquement aux arrêts définitifs.

Dans le cadre de notre étude, il est important de signaler qu'un étudiant ou apprenant avant d'abandonner les études, il est d'abord considéré comme décrocheur. En effet, la sortie immédiate du système appelée le décrochage ne pourra se transformer en abandon qu'après une certaine période plus ou moins longue de non raccrochage⁷. Le décrochage diffère donc de l'abandon scolaire dans la mesure où le décrocheur pourra revenir après une certaine période de rupture alors que l'abandon renvoie à une interruption plus ou moins définitive des études.

- **L'absentéisme scolaire**

Il existe une relation très étroite entre la problématique de l'absentéisme scolaire et celle du décrochage des études (Blaya, 2003). Morrow (1986) propose que pour définir le décrochage des études, il serait important de prendre en compte la durée des absences scolaires des apprenants. À ce sujet, il fixe, tout comme Quiroga, Janosz et Marcotte (2006), à trois semaines continues non motivées la durée d'absences à partir de laquelle un apprenant pourra être considéré comme un décrocheur du cursus scolaire ou académique. Cependant, à l'instar de Janosz (2000), cette définition reste problématique lorsqu'il s'agit de définir l'arrêt des études. En effet, lorsque nous nous référons à une telle définition, un apprenant peut se retrouver à diverses reprises en situation de décrochage des études et donc en situation de raccrochage durant une même année. Cette définition du décrochage des études par la voie de l'absentéisme se retrouve dans d'autres documents. À cette occasion, il est défini comme un absentéisme lourd, supérieur à dix demi-journées d'absences non justifiées par mois (Pagneux, Pircher et Parroux, 2011).

De plus, bien sûr que l'absentéisme scolaire soit un facteur de risque important en relation avec des arrêts définitifs du cursus scolaire et bien qu'il détermine aussi fortement l'échec scolaire, certains absentéistes possédant des compétences scolaires ou académiques

⁷ Le raccrochage pour nous traduit le fait qu'un apprenant ou étudiant réintègre son système d'études après une période de décrochage.

suffisantes, malgré une fréquentation scolaire très relative, finissent toujours par obtenir leur diplôme de fin d'études. Le temps d'absence, malgré ces situations exceptionnelles, n'en demeure pas pour autant un critère totalement dénué d'une certaine pertinence ; puisque, toujours dans les travaux de Quiroga *et al.* (2006), 82% des apprenants considérés comme décrocheurs ont quitté définitivement le parcours scolaire, 15% ont tentés de raccrocher sans succès et 2,5% seulement s'étaient réinscrits dans le cursus scolaire durant la période de l'étude entre septembre 1998 et décembre 1999.

Le décrochage des études traduit donc un phénomène ne pouvant pas se réduire à un facteur déterminant aussi corrélé soit-il à l'arrêt des études, comme cela vient d'être dit pour l'absentéisme. C'est le cas en ce qui concerne l'échec scolaire. Dans la mesure où le décrochage des études détermine de ce fait un échec au diplôme, il empêche les apprenants ou étudiants de se présenter à l'examen pour tenter de l'obtenir. Cependant, s'il est évident qu'un grand nombre d'apprenants quitte le cursus scolaire à cause d'un échec au diplôme, rien ne permet d'affirmer que les apprenants décrocheurs ne possédaient pas les capacités suffisantes pour réussir sur le plan de leur scolarité. C'est en allant dans le même sens que l'étude de Dardier, Laïb et Robert Bobée (2013) rend précisément compte de cette complexité en montrant qu'un nombre important de décrocheurs ont quitté le parcours scolaire malgré des résultats scolaires largement satisfaisants. Le taux de diplomation, comme étant un indicateur précis généralement retenu pour essayer de quantifier l'ampleur du phénomène de l'échec scolaire ou académique, ne permet pas de rendre compte spécifiquement du nombre de décrocheurs des études. Malgré cette difficulté, ces indicateurs ne sont pas sans intérêt si l'on fait l'effort de préciser ce qu'ils recouvrent en termes de définition.

Dans notre recherche, on parle d'absentéisme scolaire lorsqu'un apprenant ou étudiant *drible ou sèche* toute ou une partie des cours et prend part aux contrôles continus ainsi qu'aux examens semestriels alors qu'un décrocheur est celui qui *drible* tous les cours et ainsi que les contrôles et examens.

- **La déscolarisation**

Le terme de déscolarisation était le plus généralement évoqué dans les débats concernant l'arrêt des études scolaires en France. Mais à partir de 2006 environ, le ministère de l'éducation nationale de ce pays a adopté de façon officielle le terme de décrochage scolaire (ou décrochage des études) par opposition à celui de déscolarisation. C'est d'ailleurs cette question qui a été étudiée dans le programme interministériel français mis en œuvre en 2000

dont la synthèse des travaux a été publiée en 2003. Cette étude pluridisciplinaire à grande échelle s'est intéressée au processus de déscolarisation de façon globale tout en 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 notion de l'obligation scolaire, en ce sens où elle correspond à la situation d'un jeune non scolarisé quelle que soit la raison qui l'éloigne du système scolaire. La déscolarisation englobe donc plus largement et de façon simultanée les apprenants ayant arrêté leurs études, mais également ceux qui pour diverses raisons sont scolarisés dans des conditions que l'on pourrait qualifier de *non conventionnelles* ou dans des dispositifs spécialisés. En cela, la déscolarisation ne se réduit pas à la question du décrochage scolaire (Blaya, cité par Scellos, 2014).

- **Le décrochage des études**

Depuis les années 1980, la définition du décrochage des études adoptée au Canada a évolué. À cette époque les chercheurs envisagent un décrocheur des études comme un apprenant qui met fin involontairement ou volontairement, définitivement ou temporairement à son programme d'études et qui s'est clairement retiré de son programme scolaire avant l'obtention de son diplôme (Erpicum et Murray, 1975 ; Morrow, 1986). Les auteurs québécois proposent ainsi en général de s'appuyer pour plus de clarté sur la définition du Ministère de l'Éducation du Québec (Janosz et Leblanc, 1997 ; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004). Le Ministère de l'Éducation Québécois (MÉQ) ne donne pas une définition au décrochage des études mais plutôt les caractéristiques des apprenants pouvant être considérés comme décrocheurs, et proposent diverses définitions. Cette multiplication des définitions, malgré qu'elles recouvrent des situations proches, interroge sur la spécificité des indicateurs de mesure du décrochage des études et n'aide pas à clarifier le concept. Afin d'être plus précis, le Ministère de l'Enseignement du Québec, en 1991, définit un apprenant décrocheur en ces termes: un apprenant inscrit au secteur des jeunes au début de l'année scolaire et ne l'est plus au cours de l'année suivante, n'est pas titulaire d'un diplôme de fin d'études secondaires et réside toujours au Québec durant l'année suivante. Les départs causés par des phénomènes extrascolaires comme le départ du Québec et la mortalité par exemple sont exclus du nombre de décrocheurs.

Dans une autre recherche, MÉQ (2003) définit comme décrocheur un jeune qui n'a pas de diplôme du fin d'études et qui ne fréquente plus le cursus scolaire, mais aussi un apprenant

ayant quitté définitivement ou temporairement l'enseignement secondaire sans l'obtention du diplôme. Malgré cela, le Ministère de l'Éducation Québécois(2000) indique que l'abandon scolaire ne doit pas être confondu avec le décrochage qui est une interruption qui n'est pas nécessairement définitive. Tout en allant dans le même sens, Quiroga *et al.* (2006) proposent comme exemple, de considérer un apprenant comme étant en situation de décrochage s'il s'est absenté de l'école pendant au moins trois semaines consécutives.

- **La démobilisation scolaire**

En France, un nombre important d'auteurs font référence au concept de démobilisation scolaire pour traduire le processus à l'œuvre dans la scolarité de certains jeunes les conduisant à mettre un terme à leur parcours scolaire. Pour Ballion (1995), la démobilisation scolaire concerne les apprenants en voie de décrochage qui sont en difficulté pour donner un sens à leurs études tout en se maintenant dans le système scolaire avec l'espoir que la suite de leur parcours scolaire leur apportera plus de satisfaction. Cette idée fait référence au décrochage cognitif qui apparaît précocement dans la scolarité et qui définit une situation dans laquelle l'apprenant n'est plus en phase avec les apprentissages sans qu'il matérialise son départ de l'établissement scolaire (Bonnéry, 2003 ; Broccolichi, 2000). Ce décrochage cognitif peut apparaître très tôt, notamment dès le primaire dans des situations où à la fois les conditions individuelles, environnementales ou familiales ne favorisent pas l'épanouissement des jeunes en milieu scolaire. Les apprenants dans cette situation, renonceraient aux efforts à fournir pour leur réussite scolaire dans la mesure où ils auraient perdu tout intérêt pour les études scolaires (Guigue, 1998). La démobilisation est donc un processus progressif qui conduisant l'apprenant à se détourner de l'établissement scolaire, le décrochage cognitif en est sa première phase. On doit donc confirmer avec Tanon et Cordier (2000) que la démobilisation scolaire est un processus dynamique de désaffiliation, de désengagement comportant diverses phases d'un désinvestissement des tâches scolaires jusqu'à l'abandon des études. En cela, la démobilisation ne doit pas être confondue avec l'exclusion ou la démission de l'apprenant de son établissement, bien que celles-ci puissent être à l'origine du décrochage scolaire en fonction du contexte scolaire de l'apprenant.

- **Le refus scolaire**

Le décrochage des études ne doit pas non plus être confondu avec le refus scolaire qui selon les chercheurs recouvre une réalité plus large et complexe. Le concept de refus scolaire selon Leclercq et Dupont (2005, p. 49), « englobe la problématique du décrochage scolaire ». Quant à Brandibas (2005), à travers une revue de la littérature sur la question, relève que le refus

scolaire est très fortement lié au concept de phobie scolaire (Johnson, Falstein, Szurek et Svendson, 1941), ou à celle de l'absentéisme scolaire (Broadwin, 1932) et que le critère permettant d'identifier une situation de refus scolaire est le suivant : sur une période de trois mois, un apprenant connaît vingt-sept demi-journées d'absence non justifiées. Un apprenant peut, dans une telle situation, être présent plusieurs fois dans la semaine et ne peut pas être considéré comme ayant été véritablement perdu de vue.

Dans un contexte français, le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN, 2012) a défini le décrochage des études comme un processus qui conduisant un jeune en formation initiale à se détacher du système de formation jusqu'à le quitter avant d'avoir obtenu un diplôme. Autrement dit, un décrocheur est un jeune qui quitte prématurément un système de formation initiale sans avoir obtenu un diplôme de niveau supérieur. Par extension, il s'agit également d'un jeune qui risque de quitter le système de formation initiale sans avoir obtenu un diplôme de niveau supérieur. Il découle de cette définition trois indicateurs permettant de mesurer et d'opérationnaliser le recensement du nombre d'apprenants qui se retrouvent en situation de décrochage du système scolaire ou académique. On retrouve donc les sorties précoces, les sortants sans diplôme et les sortants sans qualification. Les deux derniers indicateurs s'intéressent aux jeunes sortants du système scolaire ou académique depuis plus d'un an quel que soit leur âge, alors que le premier fait référence à la définition d'Eurostat et porte sur des générations de jeunes quelle que soit la date de leur sorties du cursus scolaire. L'indicateur mesurant les sortants sans diplôme renvoie aux jeunes qui quittent le système scolaire sans l'obtention d'un diplôme lui permettant de se présenter sur le marché du travail. L'indicateur mesurant les sorties sans qualification a été élaboré à la fin des années soixante-dix. Cet indicateur produit conjointement par le Ministère de l'Éducation Nationale en France, le CÉREQ (Centre d'Études et de Recherche sur les Qualifications) et l'INSEE (Institut National de la Statistique et des Études Économiques) porte sur les sorties de l'établissement scolaire qui sont classées par niveau de formation. Un jeune est donc considéré comme sortant du système scolaire 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.

La compréhension du phénomène du décrochage scolaire ou des études, dans une perspective de recherche, ne se limite pas à la considération de l'interruption 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 apprenants décrocheurs.

- **Le désengagement scolaire**

Au Canada, selon les travaux de Connell et Wellborn cités par Blaya (2010), la problématique du désengagement scolaire fait écho à celle de la démobilisation. Ce concept traduit des situations au sein desquelles les jeunes montrent une difficulté d'accrochage avec la scolarité les conduisant à une attitude passive, un refus d'engager des efforts et aux sentiments d'impuissance ou de frustration qui les empêche de s'inscrire dans leur cursus scolaire. Archambault (2006) montre que la présente difficulté d'engagement dans la scolarité est au cœur du processus de décrochage scolaire.

Au terme de cette section, nous remarquons l'existence d'une multitude de concepts et de définitions que l'on peut rattacher au décrochage des études, ce qui rend compte de la complexité de ce phénomène. De plus, le décrochage des études fait référence aux situations variées mettant en évidence une dimension temporelle à l'origine de l'accumulation dans le parcours scolaire ou académique des jeunes, d'un ensemble de facteurs qui le conduise à quitter l'établissement scolaire avant la fin du cursus engagé. Bien entendu, il existe en parallèle à ce processus du décrochage scolaire un certain nombre de situations pouvant être à l'origine d'un décrochage ; mais pour lesquelles il semble totalement illusoire d'espérer avoir une intervention efficace, sauf à prétendre avoir la capacité de deviner l'avenir en l'absence de tout élément prédictif.

Dans le cadre de notre travail de recherche, le décrochage des études universitaires signifie le fait qu'un étudiant, après son inscription au niveau de licence I en septembre 2015 à la FALSH de l'Université de Yaoundé I, la quitte sans l'obtention du diplôme sanctionnant la fin du cycle et reste inaperçu par le système durant tout le reste du temps de la période réglementaire pour ses études du cycle de Licence (trois années).

1.3. DÉCROCHAGE DES ÉTUDES COMME ÉCHEC ACADÉMIQUE ET PROFESSIONNEL

La notion de l'*échec* bien que très développée dans le domaine des sciences de l'éducation, son origine reviendrait du champ des sciences médicales (Hutmacher; Isambert- Jamati, cités par Suebang, 2017). Selon ces auteurs, le concept d'échec a été utilisé pour la première fois dans le domaine des sciences de l'éducation plus particulièrement en milieu scolaire vers les années 1948-1950. Les spécialistes de la médecine durant cette période, étaient chargés de récupérer des cas marginaux⁸ éprouvant des difficultés d'apprendre alors qu'ils étaient supposés réussir. Selon toujours ces spécialistes de la médecine, les apprenants ou élèves issus des classes populaires n'étaient pas supposés recourir à l'échec, puisque c'était de leur ressort naturel (Best, 1997 ; Plaisance cité par Suebang, 2017). Pour parler d'apprenants en difficultés, on n'employait pas encore le concept d'*échec scolaire*, mais on avait recours à une terminologie multiple et variée, par exemple, *inadaptés, cancrès insuccès ou exceptionnels*. Il est important de noter avec Coombs (1968) qu'entre la fin du dix-neuvième et le début du vingtième siècle, les apprenants en difficulté étaient le plus souvent qualifiés de *déchets*. Crahay (1997) quant à lui, parle de *réfractaires, vicieux, asociaux, ascolaires, paresseux, ou encore débiles, peu doués, inintelligents, etc..* Selon Coombs (1968), ce n'est qu'en en 1960 que le concept de l'*échec scolaire* apparût dans le lexique de langue française. Dès son apparition, ce concept se familiarisa avec des hommes politiques, des chercheurs en économie, en pédagogie et surtout en sociologie. De ce fait, l'échec n'est plus analysé sous l'angle individuel, réservé à une certaine catégorie de personnes, mais il sera étudié comme un problème qui concerne toute la communauté éducative dans son ensemble. En se référant aux travaux de Njiale cités par Akoué (2007), toute la société entière (les parents, les institutions et la collectivité) est interpellée afin de faire face à ce phénomène.

Les travaux de Raynal et Rieunier (2010) indiquent qu'il existe généralement deux formes d'échec scolaire : pour ce qui est de la première, l'enfant encore intégré au cursus scolaire, cumule des redoublements et des échecs dans des disciplines dites fondamentales. L'enfant est par conséquent orienté vers les filières dites dévalorisées. Dans la seconde forme quant à elle, l'échec scolaire se fait ressentir lorsque tout adolescent qui sort de l'école sans diplôme (décrochage ou abandon des études) ou avec un diplôme peu valorisé sur le marché du travail. Le jeune se sent alors rejeté par le système scolaire et condamné par la marginalisation sociale. L'échec scolaire a deux principaux inconvénients à savoir : il détruit l'image de soi de

⁸ Les enfants de bonnes familles, destinés à faire de longues études, généralement les lycées

l'individu qui le subit, il coûte extrêmement cher à la communauté car les jeunes sans diplôme sont souvent ceux qui s'intègrent le plus mal dans la société et souffrent plus tard d'un manque global d'autonomie.

L'échec scolaire a des origines multiples et complexes, mais comme le souligne Pierrehumbert (cité par Suebang, 2017), un point essentiel du débat sur l'échec scolaire est de savoir s'il faut traiter ce sujet sur le plan collectif ou sur le plan individuel. Traiter le sujet sur le plan collectif, c'est prendre en compte les variables externes (approches sociologiques) et admettre que le milieu n'est pas un opérateur neutre. Il peut même souvent maintenir ou créer les handicaps. Traiter le sujet sur le plan individuel par contre, suppose l'étude de la variabilité des caractéristiques individuelles (approches psychométriques et psychologiques). Cette position implique que l'on caractérise le milieu scolaire comme une variable bloquée et neutre, et que l'on s'interroge sur les performances et capacités et individuelles. De nos jours, il est admis que ces deux positions ne peuvent s'étudier séparément et que l'on ne peut plus considérer le psychologique et le social comme des alternatives ; l'accent est plutôt mis sur la compréhension des interactions entre ces deux dimensions (Pierrehumbert, cité par Suebang, 2017).

Nous remarquons à la suite de ce passage que le décrochage des études en général et des études universitaires en particulier constitue un échec sur les plans académique (non obtention du diplôme) et professionnel (non valorisation sur le marché du travail).

1.4. TYPOLOGIES DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Auparavant, il existait un profil unique et stéréotypé du décrocheur scolaire. Il s'agissait le plus souvent d'un garçon, issu d'un milieu défavorisé montrant des troubles de comportement en classe et/ou des problèmes de délinquance en dehors. Cet apprenant était conduit à quitter l'établissement scolaire à la suite de mauvais résultats scolaires, ou à la suite d'une sanction éducative (Dupont et Ossandon, 1987). Mais de nos jours, de nombreux travaux scientifiques qui s'attellent à définir divers profils des apprenants décrocheurs. C'est dans ce sens que Maryland State of Education cité par Robertson et Collerette (2005) souligne la non existence d'un profil unique par ce qu'il n'existe pas de cause unique permettant de saisir de manière simple une situation de décrochage des études.

C'est durant les années 1970 que la première approche typologique du décrochage des études a été développée. Cette approche a été construite en parallèle de la mise en évidence de sa complexité et d'une meilleure compréhension du phénomène. Selon Scellos (2014), la construction de typologies spécifiques au décrochage des études poursuit un double objectif. D'une part, ces typologies permettent de rendre compte de la complexité des trajectoires à travers la mise en évidence de différents profils des décrocheurs des études. D'autre part, cette construction permet de penser de façon plus ciblée les actions de prévention à destination des différents profils de décrocheurs en mettant en évidence les facteurs de risques et les contextes d'apparition de difficultés de persévérance dans les études de tel ou tel type d'apprenant.

Il importe de noter que les recherches actuelles se sont beaucoup focalisées sur le développement de ces typologies de décrochage des études et sur un ensemble de facteurs de risque qui sont en lien avec des profils d'apprenants présentant un risque accru de décrocher de son cursus scolaire. Les corpus de données issus d'échantillons longitudinaux permettent cependant d'avoir une bonne connaissance empirique du processus du décrochage des études. Par ailleurs, ces travaux réalisés en Europe ou en Amérique du Nord s'appuient sur des échantillons très différents. Il s'agit, en fonction des études, soit de typologies d'apprenants à risque de décrochage, soit celles d'apprenants décrocheurs.

Concernant notre travail, nous ne citerons pas l'ensemble de ces recherches de manière exhaustive ; mais seules les plus connus et les plus régulièrement cités.

1.4.1. La typologie d'Elliott et Voss

Elliott et Voss (1974) distinguent dans leurs travaux, trois types de décrocheurs à savoir les décrocheurs handicapés intellectuellement, les décrocheurs capables et les décrocheurs involontaires.

- Les décrocheurs involontaires sont constitués d'apprenants qui possèdent tous un potentiel intellectuel suffisant pour achever leur cursus scolaire. Mais, pour des raisons indépendantes de leur volonté comme par exemple des cas de maladie ou de mortalité, ils ont quitté l'école de manière prématurée.
- Les décrocheurs handicapés intellectuellement quant à eux sont des apprenants présentant des difficultés intellectuelles comme par exemple la déficience et lenteur intellectuelles.

- Les décrocheurs capables se subdivisent en deux sous-groupes à savoir les décrocheurs expulsés et les décrocheurs volontaires. La différence existant entre les deux tient dans le fait que contrairement aux décrocheurs volontaires, les décrocheurs expulsés se sont retrouvés exclus de leur établissement scolaire en raison de leur de suspension à répétition et le manque d'assiduité.

1.4.2. La typologie d'Ercicum et Murray

Durant leurs recherches, Ercicum et Murray (1975) développent les six profils de décrocheurs suivants : les drop-outs accidentels, les délinquants, les inadaptés, les défavorisés, les marginaux et les drop-outs féminins.

- Les drop-outs accidentels sont des apprenants qui malgré leurs aptitudes suffisantes pour terminer leur cursus scolaire préfèrent y mettre un terme et rentrer sur le marché du travail.
- Les inadaptés signifient des apprenants qui en raison de leurs déficiences sur les plans intellectuel, moteur ou comportemental, éprouvent des difficultés d'adaptation dans le système éducatif qui conduit par conséquent au décrochage des études.
- Les défavorisés sont des apprenants ayant décroché de leurs études à cause des difficultés sur le plan socio-économique.
- Les délinquants présentent pour la plupart les mêmes caractéristiques que les défavorisés, associés cependant aux conduites sociales inadaptées.
- Les drop-outs féminins représentent des jeunes filles qui décrochent de leurs études scolaires à cause d'une grossesse précoce ou le mariage.
- Les marginaux sont ceux qui malgré le fait qu'ils ne présentent aucune difficulté sur les plans personnelle, familiale ou socio-économique, quittent le système éducatif. En effet, ces derniers considèrent le milieu scolaire comme un environnement aliénant ne lui permettant pas de s'épanouir en rapport avec leurs capacités.

1.4.3. La typologie de Kronick et Hargis

Selon Kronick et Hargis (1990), il existe deux grandes catégories de décrocheurs qui se distinguent en fonction de leurs performances scolaires. Il s'agit des décrocheurs peu performants et des décrocheurs performants. La catégorie des décrocheurs performants regroupe des apprenants qui, malgré des performances scolaires suffisantes, sont expulsés de

leur établissement à cause des problèmes de comportement. À l'inverse, la catégorie des décrocheurs peu performants regroupe trois sous-groupes d'apprenants :

- d'abord, les discrets qui ne manifestent aucun comportement particulièrement identifiable en dehors de leurs faibles performances scolaires, et dont les difficultés passent inaperçues jusqu'à l'abandon du système dès qu'ils ne sont plus soumis à l'obligation scolaire.
- ensuite, les *in-school dropouts*, constitués d'apprenants qui persévèrent dans leur parcours scolaire mais, à cause d'un certain nombre de difficultés accumulées durant des années, ne sont plus en mesure de réussir aux examens de fin de session. Ils présentent également un nombre élevé d'absences et une faible motivation scolaire, plus en lien avec des difficultés extra-scolaires (familiales, personnelles) qu'avec leurs résultats académiques.
- enfin, les expulsés (*pushout*) qui réagissent ouvertement aux difficultés rencontrées sur le plan académique à travers des comportements agressifs, de rébellion et/ou d'indiscipline. Ce comportement est généralement à l'origine d'une exclusion définitive et par conséquent du décrochage.

1.4.4. La typologie de Janosz, Leblanc, Boulerice et Tremblay

Ces auteurs s'appuient sur deux échantillons longitudinaux ayant permis de confirmer une typologie construite à partir de trois dimensions de l'expérience scolaire à savoir, l'engagement face à la scolarisation, le rendement scolaire et l'inadaptation scolaire comportementale. Ils mettent en relief quatre profils de décrocheurs : les sous-performants, les discrets, les désengagés et les inadaptés.

- Les décrocheurs sous-performants sont des apprenants présentant un faible engagement envers leurs études, associé à un niveau d'inadaptation scolaire moyen en ce sens où ils présentent moins de conduites inadaptées et sont moins souvent l'objet de sanctions disciplinaires, mais qui présentent un très faible rendement scolaire.
- Les décrocheurs discrets sont des apprenants qui présentent très peu ou pas de problèmes de comportement en milieu scolaire, affichent un haut niveau d'engagement envers l'éducation, mais qui leur rendement scolaire est relativement faible. Ils sont qualifiés de discrets dans la mesure où leur comportement qui ne dérange pas le

fonctionnement de la classe, et leurs résultats juste moyens ne risquent pas d'attirer l'attention des autorités scolaires.

- Les décrocheurs désengagés sont des apprenants qui ont un faible niveau d'engagement scolaire, un niveau d'adaptation scolaire comportemental moyen et un rendement scolaire moyen. Ils n'aiment pas les études scolaires et ne perçoivent pas le sens de ce que ces études ont à leur apporter. Malgré qu'ils semblent posséder des capacités scolaires suffisantes, ils ne désirent pas mettre ces dernières en œuvre dans le cadre de leur scolarité. Cependant, ils réagissent à la frustration qu'ils éprouvent dans leur scolarité avec plus de comportement de rébellion et d'indiscipline.
- Les décrocheurs inadaptés sont ceux qui présentent un engagement scolaire faible, un niveau d'adaptation scolaire faible et un rendement scolaire très faible. Ces apprenants cumulent l'ensemble des difficultés que chaque autre sous-groupe peut être amené à connaître, ce qui rend leur vécu scolaire compliqué et explique leur manque d'investissement. Ces derniers sont également souvent sanctionnés sur le plan disciplinaire et *sèchent* régulièrement les cours sans raison valable.

1.4.5. La typologie de Bautier, Bonnéry, Terrail, Bebi, Branca-Rosoff et Lesort

Bautier, Bonnéry *et al.* (2002) mettent en relief deux profils de décrocheurs en s'appuyant sur les caractéristiques familiales et scolaires des apprenants qu'ils ont mis en évidence dans leur travaux portant sur les trajectoires scolaires des apprenants décrocheurs. Ils distinguent les décrocheurs présentant un profil *exclusion* de ceux ayant un profil *abandon*.

- Les décrocheurs présentant un profil *exclusion* cumulent des difficultés relationnelles et comportementales sur le plan scolaire. Leur parcours scolaire est parsemé de passages devant le conseil de discipline et d'exclusions temporaires jusqu'à l'exclusion définitive de l'établissement scolaire. Ils présentent des difficultés relationnelles importantes et des conduites agressives récurrentes, bien qu'ils soient peu absents.
- Les décrocheurs présentant un profil *abandon* quant à eux sont des apprenants qui expriment un renoncement de leurs études librement consenti. Ces apprenants sont régulièrement absents et ont des résultats scolaires insuffisants sans être catastrophiques. Ils sont attentistes et discrets, même si leurs mauvaises relations avec certains enseignants peuvent venir expliquer l'arrêt des études, et quittent l'établissement scolaire quand la situation devient insupportable pour eux.

1.4.6. La typologie de Millet et Thin

Millet et Thin (2003) durant leur étude portant sur une population d'élèves issus pour la majorité des milieux socio-économiques défavorisés, dégagent plusieurs profils d'apprenants en situation de décrochage des études. En s'appuyant sur les dossiers scolaires de ces apprenants, ils distinguent trois groupes de décrocheurs en fonction des difficultés qui apparaissent au premier plan. Ces difficultés peuvent être sur le plan psychologique, judiciaire ou familial.

C'est cette dernière dimension, c'est-à-dire familiale qui est la plus développée dans les recherches et pour laquelle ils relèvent dans leur rapport des contextes individuels en lien avec ce qu'ils appellent des cas de reproduction sociale (Bourdieu et Passeron, 1964), de demande de prise en charge judiciaire, de rupture familiale, de résistances familiales aux institutions, de prise en charge institutionnelle de la famille des jeunes décrocheurs et de scolarité *familialement isolée* en rapport avec un membre de la fratrie ayant pour sa part *réussie* une scolarité jusqu'à dans l'enseignement supérieur.

Par ailleurs, même si les dossiers des apprenants permettent de repérer les différences pouvant donner lieu à cette catégorisation, la réalisation d'une typologie du genre reste complexe. Millet et Thin (2003) insiste sur la grande variété des profils de l'ensemble des décrocheurs de leur étude qui ne permet pas, d'après eux, de rendre ce travail de classification pertinent. Cette grande hétérogénéité ne pourrait pas se réduire à un petit nombre de catégories tant que la réalité des parcours des décrocheurs impliquerait une intrication complexe des facteurs relevés les uns avec les autres. De plus, cela ne permettrait pas de rendre compte précisément de la problématique individuelle de chacun des apprenants rencontrés afin de proposer à ces derniers une intervention individualisée restant pour eux la seule approche efficace des difficultés de ces adolescents.

1.4.7. La typologie de l'Université Libre de Belgique

L'unité de promotion de l'éducation et santé de l'Université Libre de Bruxelles (2003) dans une enquête portant sur la santé et le bien-être des jeunes individus d'âge scolaire, propose une typologie de décrochage scolaire :

- le décrochage *solitaire* qui montre une difficulté d'adaptation sur le plan personnel. Le décrocheur solitaire présente des difficultés de communication au niveau de son environnement familial, amical et/ou scolaire. Ces difficultés peuvent se traduire par la présence de troubles psychologiques importants tels que la dépression, angoisse, faible estime de soi, etc. et/ou un malaise profond du jeune vis-à-vis de l'établissement scolaire.

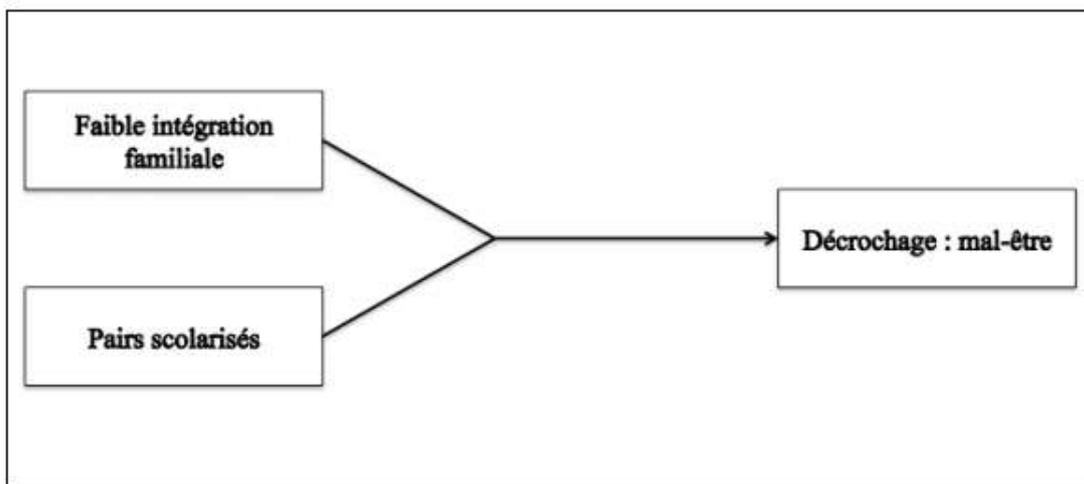


Figure 2 : Schéma du décrochage solitaire (Université Libre de Bruxelles, 2003)

- le décrochage *familial* qui décrit une dynamique familiale dans la mesure où le décrochage est cautionné par la famille de l'apprenant. Il est perçu comme étant momentané en rapport avec un changement de situation scolaire de l'apprenant.

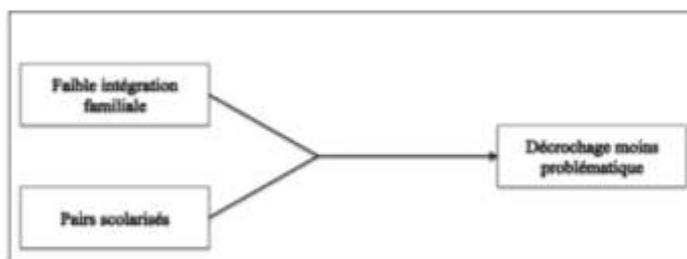


Figure 3: Schéma du décrochage familial (Université Libre de Bruxelles, 2003)

- le décrochage *amical* qui fait référence aux apprenants quittant le système scolaire en emboîtant le pas à ceux de leurs amis qui ont déjà eux-mêmes décrochés. Ils ont un réseau amical très fort alors que la relation avec les parents est souvent limitée, voire conflictuelle ou quasi inexistante. Le rôle du groupe, dans cette situation de décrochage amical, est important puisqu'il semble procurer au jeune un *équilibre psychoaffectif* d'un côté, alors que de l'autre côté, le même groupe participe à un *jeu*

d'influence réciproque entre amis. Cette dynamique de groupe va favoriser, plus ou moins occasionnellement, le développement d'activités illicites et/ou plaisantes pouvant donner lieu à l'adoption de comportements à risque au niveau de la santé physique et/ou de l'intégration sociale.

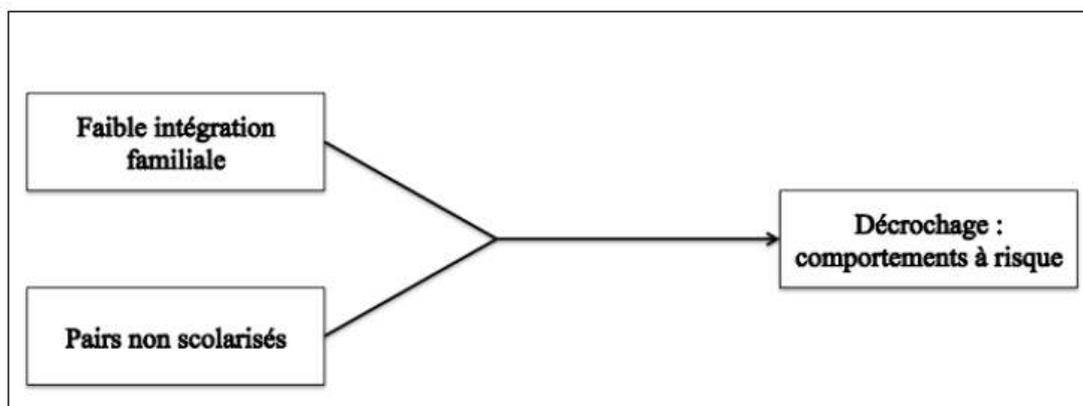


Figure 4 : Schéma du processus de décrochage amical (Université Libre de Bruxelles, 2003)

1.4.8. Typologie de Legendre

La sortie de l'enseignement supérieur, en fonction de différentes causes se traduit en divers chemins. Elle intervient suite à un décrochage pouvant avoir lieu tout au long de l'année. Les premiers décrochages, si l'on peut les qualifier comme tels, sont le fait d'étudiants inscrits qui ne viendront jamais ou très peu en cours et qui ne se présentent pas aux examens. Ces derniers, appelés selon les auteurs, *étudiants fantômes* ont des stratégies complexes à déterminer du fait qu'une fois sortis du système, il est difficile de connaître leur parcours et les raisons qui les ont contraints ou poussés à quitter l'enseignement supérieur.

Il ne peut être mis en doute qu'une part des étudiants *fantômes*, recouvre des individus inscrits uniquement dans un but d'avoir le statut étudiant. Au sein des étudiants *fantômes*, d'autres profils se distinguent. Ils semblent pouvoir être scindés entre ceux qui poursuivent l'enseignement au-delà de quatre mois et, ceux qui quittent avant ces quatre mois, période qui marque le plus souvent la rupture des vacances de Noël après laquelle le premier groupe d'étudiants ne revient pas. Legendre (2003) situe cette catégorie à l'étape que Coulon (1997) qualifie d'*étrangeté*, ces étudiants ne parviennent pas à dépasser cette phase, à s'approprier les règles de fonctionnement universitaire. Leur affiliation institutionnelle ne s'établit pas, pas plus qu'une socialisation avec le groupe de pairs. L'acculturation au monde étudiant n'est pas entamée et la situation est vécue comme anémique (Legendre, 2003). Le devenir de ces

étudiants n'est pour autant pas une sortie définitive du cursus universitaire, d'après Legendre (2003), nombre important d'entre eux reprennent une formation courte. On imagine aisément que le cadre et la proximité de fonctionnement de ces formations avec l'enseignement secondaire ont valeur de réassurance auprès de ces étudiants.

Selon les travaux de Legendre (2003), l'autre groupe d'étudiants qui persiste jusqu'à la fin du premier semestre, et pour certains jusqu'au début du second, parviennent à la phase d'apprentissage ou d'adaptation (Coulon, 1997). Leur affiliation institutionnelle est réussie, et ils s'attachent davantage au travail universitaire en lui-même. Toutefois, ils ne parviennent pas à finaliser l'affiliation, ici dans sa dimension intellectuelle, au monde universitaire. Les critiques qu'ils avancent sur le milieu universitaire sont d'ordres organisationnel et pédagogique. Une fois sortis de l'enseignement supérieur, ces étudiants se détachent des études et investissent davantage la vie professionnelle, ils relatent une expérience échouée des études qui les en éloignent.

En dehors de ces étudiants *fantômes*, nombre importants de profils d'étudiants ont été répertoriés pour qualifier les sorties de l'enseignement supérieur. Comme nous l'avons vu précédemment, les termes employés sont d'ailleurs multiples. Il s'agit entre autre de l'échec, l'abandon, le décrochage. Si nous considérons l'échec comme l'échec académique, l'échec aux examens, le décrochage peut découler de l'échec. Mais il peut également résulter d'une inadaptation au monde étudiant. Ce décrochage peut se traduire par une réorientation vers une autre filière avec un changement de cursus ou avec l'intégration d'une formation supérieure courte. Il peut également se traduire par une sortie définitive des études et une insertion professionnelle.

1.4.9. La typologie de Fortin, Potvin, Marcotte, Royer et Joly

Fortin *et al.* (2006) au cours de leurs travaux, ont développé une typologie décrivant quatre profils d'apprenants à risque de décrochage scolaire. Cela s'est fait à partir de trois contextes fréquemment associés au risque de décrocher. Il s'agit des contextes scolaire, personnel et familial. Ces auteurs distinguent les apprenants peu intéressés et peu motivés par les études, les apprenants présentant des comportements antisociaux cachés, ceux en difficultés de comportement et d'apprentissage et les apprenants dépressifs.

- Les apprenants dépressifs sont ceux dont les performances scolaires sont dans la moyenne. Ils présentent peu de problèmes de comportement. Les enseignants ont une

opinion positive envers ces derniers. Ils présentent de façon spécifique un niveau de dépression supérieur au seuil clinique et corrélé à un niveau de cohésion familiale, d'organisation familiale bas et de soutien affectif. De plus, leur perception du climat de classe est négative.

- Les apprenants peu intéressés et peu motivés par les études scolaires sont ceux qui malgré leurs bons rendements scolaires, s'ennuient à l'école et se plaignent de l'ordre, de l'organisation, ainsi que de l'ambiance dans la classe. Ces derniers montrent également un niveau de dépression plus important que le groupe contrôle et une appréciation négative du soutien affectif familial.
- Les apprenants en difficultés d'apprentissage et de comportement quant à eux sont ceux dont les performances scolaires sont très en dessous de la moyenne et associées aux conduites délinquantes fréquentes et des troubles du comportement. Leur niveau de dépression est assez élevé. Les enseignants montrent des opinions négatives envers ces jeunes. Sur le plan familial, bien qu'ils aient une opinion négative de l'organisation et de la communication au sein de la famille, ils mettent en avant une cohésion familiale positive et l'existence d'un contrôle parental.
- Les apprenants à comportements antisociaux cachés présentent des comportements comme le banditisme, le mensonge, le vandalisme, le racket ou la vente de drogue. Ces derniers ont un rendement scolaire légèrement inférieur à la moyenne. Par ailleurs, leur attitude dans le cadre scolaire demeure conforme aux normes attendues et agissent sans se faire prendre. De plus, ils présentent des scores élevés de dépression (Blaya, 2010).

1.4.10. Typologie de Beaupère et Boudesseul

Les travaux de Beaupère et Boudesseul (2009) se sont intéressés aux sorties sans diplômes dans une approche sociologique en proposant une typologie des étudiants décrocheurs sur la base de soixante entretiens. Quatre catégories d'étudiants sont distinguées. Ils permettent de cerner de façon simultanée leur lien avec le monde universitaire et celui avec le monde professionnel, deux dimensions étant prises en compte, à savoir l'anticipation de l'insertion professionnelle et la valorisation des diplômes. Les *raccrocheurs et les studieux pris au dépourvu* sont deux groupes accordant de la valeur aux diplômes.

- Les studieux pris au dépourvu

Les étudiants sont centrés sur la voie des études universitaires. Même si leur niveau réel est plutôt moyen, avec souvent un redoublement dans leur scolarité, les studieux se considèrent

comme de bons élèves dans l'enseignement supérieur. Leurs bons rapports avec les enseignants et la plus grande distance qu'ils avaient au lycée avec leurs pairs entretenaient cette image de bon élève. Ils minimisent leurs lacunes et donnent une image positive d'eux-mêmes. Ces étudiants se qualifient de sérieux, s'investissent beaucoup dans leur travail et attendent des récompenses de la part de l'institution universitaire. Ce profil d'étudiant a une idée relativement claire du niveau d'études qu'ils souhaitent atteindre et un projet professionnel qui les rassurent. Ils sont originaires de milieux sociaux plus modestes que les autres et s'imaginent occuper des positions sociales supérieures à celles de leurs parents. Ces apprenants pensent échapper aux *pièges* de la première année. Ils sont déconcertés par l'isolement qu'ils ressentent, ils évoquent le manque d'encadrement, la solitude, leurs difficultés à s'organiser et à identifier les attentes des enseignants.

L'entrée dans le monde universitaire est un *choc* dans le sens où ils ne retrouvent plus ces repères, l'autonomie dont ils font preuve n'est pas suffisante, et leur ardeur au travail n'est pas payant. Le recours à l'aide auprès de pairs n'est pas un fonctionnement qu'ils ont intégré et les enseignants ne sont plus aussi accessibles. Ne s'étant pas posé la question de l'insertion et du projet professionnel, les études étant pour l'instant le chemin tracé, ils se trouvent confrontés aux difficultés une fois qu'ils ont décroché de leurs études. Ils doivent revoir leurs objectifs et renoncer au diplôme qu'ils envisageaient. Ils connaissent un faible investissement dans les activités proposées par l'institution universitaire, ils travaillent beaucoup et seuls. Ces étudiants studieux pensent avoir réussi leurs examens donc ne comprennent pas leurs notes, ils ont un sentiment d'injustice. Leur insuccès dans le milieu universitaire les a pris au dépourvu et ils ne pensent pas intégrer rapidement le marché de l'emploi. Ce profil d'étudiants continue d'assister à tous les enseignements, s'accrochent et persévèrent. Ils pensent qu'une deuxième ou troisième année peut les aider à réussir mais les règles de la docimologie⁹ universitaire leur échappent car ils conservent le fonctionnement routinier pour lequel ils ont opté au dans l'enseignement secondaire. Ces étudiants ne sont pas en mesure de donner les raisons de leur échec. Ils sont déçus par le peu de soutien qu'ils ont bénéficié de la part de l'institution, ils ont intériorisé leur échec, n'ont pas sollicité l'aide des enseignants et n'ont pas demandé de conseils à d'autres étudiants ou participé aux séances de tutorat. Malgré tout, ils se trouvent contraints de trouver une autre formation ou du travail. Ils ont abandonné car ils sont fatigués des échecs à répétition. Ces étudiants se sentent exclus de l'institution

⁹ Selon Tsafak (2001, p.243), « la docimologie est la science des examens. Elle avait à l'origine vers les années 1922 pour objet l'étude systématique et théorique des examens notamment, le mode d'évaluation, la variabilité interindividuelle et intraindividuelle, les facteurs de subjectivité ».

universitaire alors qu'ils souhaitent s'intégrer et réussir. Le système d'enseignement selon ces derniers, n'offre pas, même aux plus motivés et sérieux, les conditions nécessaires à la réussite. Des temps de transition, d'explications et d'apprentissage sont souhaitables selon eux qui n'ont pourtant pas trouvé de réponse à leurs questions dans les séances de tutorat qu'ils n'ont que très peu fréquentées par manque d'informations. En arrivant sur le marché du travail, ces étudiants sont doublement pénalisés car ils ont décroché de leurs études et n'ont pas d'expérience professionnelle.

- Les raccrocheurs

Ce profil d'étudiants décrit par Beaupère et Boudesseul (2009) est beaucoup moins remis en question par cet échec à l'université. Ils s'y sont inscrits dans un parcours logique après le lycée, mais n'avaient pas autant d'attente que les *studieux*. Ils rebondissent beaucoup plus vite et se réorientent vers une formation, souvent plus courte. Cette réorientation intervient majoritairement après qu'ils aient fait l'expérience du marché du travail et les confortent dans le fait qu'ils valorisent le diplôme, que celui-ci est nécessaire pour avoir un emploi offrant des perspectives. Ils ne perçoivent donc pas le décrochage du cursus universitaire comme un échec mais plus comme une expérience, leur réactivité leur permet de s'adapter à la situation et trouver rapidement une solution alternative. Les raccrocheurs envisagent leurs études comme porte d'accès à l'activité professionnelle. Ils se considèrent comme des élèves moyens, ils ne cachent ni leurs lacunes, ni les réorientations contraintes qu'ils ont vécues et ils reconnaissent qu'ils n'ont jamais beaucoup travaillé. Ces étudiants persévèrent peu et créent quelques liens avec les autres étudiants, sortent régulièrement et travaillent en groupe. Leur projet n'est pas forcément de suivre les études universitaires et d'en ressortir diplômés. Parmi eux, certains veulent découvrir, y tenter leur chance, d'autres sont dans l'attente de réussir à un concours. Ce profil d'étudiant sait qu'en cas d'échec, il pourra se réorienter dans un autre domaine et que ce n'est pas uniquement leurs capacités à obtenir un diplôme universitaire qui détermine leur insertion professionnelle. La persévérance dans les études doit leur permettre avant tout d'accéder à une activité professionnelle qui les satisfasse.

Ces étudiants décrochent de façon progressive et contribuent à l'évaporation silencieuse et sans cesse croissante des auditeurs des amphithéâtres. Ils portent eux-mêmes des jugements sur leur chance de réussite sans toutefois attendre les verdicts de l'institution universitaire. De plus, ces jeunes se désignent responsables de leur manque de travail régulier, de leur assiduité, elle aussi irrégulière, comme de leur investissement dans des activités annexes. Ils sont des étudiants *en pointillé* ou à temps partiel. Ce sont des activités salariales, bénévoles et

des sorties qui dominent leur emploi du temps. Les centres d'intérêt de ces jeunes sont relativement diversifiés. Leurs différentes expériences leur apportent une meilleure connaissance du marché du travail. Les informations que ces raccrocheurs ont recueillies auprès de leurs proches et des professionnels sont des atouts pour envisager une nouvelle orientation. Selon ces étudiants raccrocheurs, l'université n'est pas la seule possibilité qui leur est offerte pour se former et trouver un emploi. Ils sont réactifs et anticipent leur départ.

Beaupère et Boudesseul (2009), à l'inverse des *studieux* et des *raccrocheurs*, distinguent également deux autres types d'étudiants pour qui la valeur du travail prime sur celle du diplôme.

- Les opportunistes en emploi

Comme le laisse entendre le terme employé, ces étudiants quittent l'université lorsqu'ils ont trouvé un emploi, leur principal but étant d'éviter la situation *sans rien*. Leur inscription à l'université est considérée selon eux comme une expérience, souhaitent y découvrir une filière ou discipline et pensent réussir sans s'impliquer réellement. Leur projet professionnel n'est pas défini et cette période d'attente, de recherche d'une orientation leur permet de repousser les choix afin de mûrir une réflexion sur leur projet professionnel. Étant donné qu'ils ne misent pas uniquement sur leurs études pour s'insérer et sont sensibles aux opportunités qui s'offrent à eux, ils sont capables de construire des projets alternatifs à l'université. C'est en ce sens que leur emploi du temps est partagé entre les études et d'autres activités ; et ils poursuivent leur expérimentation évoquant de possibles retours en formation, tout comme la recherche d'un emploi stable et durable. Leur expérience de bénévoles ou salariés durant leurs études leur permet de faire un lien avec le monde du travail vers lequel ils se dirigent plus facilement, d'autant qu'ils remettent en question la valeur des diplômes. Leur vision s'attache plus à une sécurité à court terme et ils relativisent leur décrochage des études par les emplois qu'ils ont pu obtenir par la suite, bien qu'ils perçoivent les limites de perspectives qu'ils peuvent offrir. Ces jeunes pensent être plus à même d'évaluer leurs capacités que les enseignants. Les opportunistes en emploi ne sollicitent pas les enseignants, ni les dispositifs d'aide comme le tutorat ; ils s'investissent donc peu dans leurs études.

- Les décrocheurs en errance

Le dernier groupe d'étudiants selon ces auteurs, est nommé *décrocheurs en errance*. Ces étudiants semblent être dans une impasse, en ce sens où suite à leur décrochage de l'université, ils ne savent pas s'ils doivent reprendre leurs études ou travailler. Si bien qu'ils alternent entre les deux activités. Ils tentent de se composer un cursus à la carte et

s'investissent dans d'autres activités. Ces jeunes ne portent aucun souhait d'intégrer une formation dans le but d'acquérir des compétences, ni de celui d'offrir un diplôme pour se signaler sur le marché de l'emploi. La décision d'arrêter les études universitaires est généralement le fait d'une démotivation ou d'un découragement. L'orientation est beaucoup mise en cause. En effet, le parcours de ces derniers dans l'enseignement secondaire révèle des difficultés dans leur choix d'orientation. Ils ignorent les formations, leurs spécificités et leurs contenus ainsi que les perspectives d'emploi ou de poursuites d'études qu'elles présentent. Leur investissement est faible et leurs notes ou leur échec aux examens contribue à les démotiver. La sortie des études qu'ils n'avaient pas envisagées les laissent face à des difficultés quant à leur projet. Ils se rapprochent en ce sens des *studieux*, car ils ne sont pas prêts et le parcours qui suit leur sortie est chaotique. Ils sortent du système éducatif quand l'incompatibilité est trop grande entre leur travail et les études. Ils se retrouvent souvent dans des emplois grâce à leur réseau relationnel et familial et, mais leur stabilisation sur le marché de l'emploi est difficile.

Cette typologie, élaborée à partir de récits, permet d'entrevoir l'anticipation et les réponses parfois prévues face aux situations d'abandon ou de décrochage des études.

1.4.11. Typologie selon les universités montpelliéraines

Les universités montpelliéraines de leur côté, citée par Blitman (2011) ont choisi de se situer en amont du phénomène de décrochage des études, en réalisant une enquête sur les nouveaux bacheliers. Celle-ci témoigne de la diversité des représentations que les jeunes ont de l'université. L'enquête distingue ainsi divers profils d'étudiants : les *ambitieux / motivés* représentent près des deux tiers des étudiants, suivis cependant par les *indécis* (21 %), qui se sont majoritairement inscrits à l'université par défaut et sont surtout guidés par leur projet professionnel. Ensuite, viennent les *étudiants de passage* (10 %) qui ne se projettent pas au-delà d'une ou deux années à l'université, tandis qu'une dernière catégorie montre des *étudiants fragiles et peu motivés* (5 %), qui ont choisi l'université mais abandonneraient très généralement l'université s'ils trouvaient un emploi stable.

De ces différentes définitions du décrochage scolaire et différentes recherches sur ses typologies, il ressort que la décision de mettre un terme à son cursus académique est, dans la plupart des cas, le résultat d'une trajectoire qui met en jeu, à long ou à moyen terme, une accumulation de diverses difficultés qui viendraient influencer négativement sur la poursuite de la scolarité des apprenants. Allant dans le même sens, Fortin et Picard (1999) avancent l'idée

que le décrochage scolaire découle de moins en moins du résultat d'une décision momentanée conduisant un apprenant à mettre fin à ses études, mais c'est plutôt la conséquence d'un long processus interactif entre les adolescents et leur environnement scolaire familial ou amical. En cela, les jeunes décrocheurs seraient soumis durant tout leur cursus scolaire à des pressions et que le seul moyen pour eux de réduire cet état de frustration et de stress serait de quitter l'établissement scolaire (Eliott et Voss, 1974).

1.5. LE PROCESSUS DU DÉCROCHAGE DES ÉTUDES

Si les typologies nous renseignent sur des situations de décrochage des études que nous pouvons lier à des accidents de parcours, il apparaît que la plupart des cas de décrochages des études sont construits plus tôt en amont de la décision de quitter le cursus académique et même parfois dès l'école maternelle. Le constat fait concernant le parcours académique de certains apprenants nous invite à penser que le décrochage des études ressemble à un continuum marqué par de moments initiateurs susceptibles d'inscrire les individus dans le décrochage du cursus académique (Blaya, 2010).

Pour Morissette (1984), une chaîne de causalités détermine les conditions de la mise en place d'un processus de décrochage des études. Les caractéristiques familiales ne favorisant pas l'insertion des étudiants dans les apprentissages académiques seraient les premiers facteurs déterminant l'entrée dans le processus de décrochage des études. Ce processus se prolongerait ensuite au travers d'une diminution de l'estime de soi et d'un sentiment d'aliénation des étudiants décrocheurs, qui auraient sans doute une influence sur leurs résultats académiques. Ce processus déboucherait enfin, sur l'apparition d'évènements problématiques qui détermineraient la décision de quitter le cursus académique. Ces difficultés seraient en relation avec la volonté de l'apprenant de résoudre un problème complexe susceptible d'entraîner des répercussions tant sur le plan personnel que sur le plan académique. Le décrochage des études serait une solution acceptable et logique pour mettre fin à des événements douloureux.

Le décrochage des études, pour ces raisons, est considéré par la majorité des auteurs comme étant un processus prenant naissance relativement tôt dans l'expérience scolaire des étudiants bien que celui-ci présente des différences en fonction des facteurs susceptibles d'expliquer le décrochage des études (Bernard, 2011 ; Blaya, 2010 ; Fortin et Picard, 1999 ; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004 ; Janosz, 2000). Si cette perception de la problématique du décrochage des études est sous-jacente dans les typologies évoquées précédemment, des

auteurs se sont penchés de façon plus précise sur cette question comme le prouvent les exemples suivants.

Pour Rumberger (1995) par exemple, le décrochage des études est considéré, comme la dernière phase d'un processus qui se construit en premier lieu sur les bases d'un désengagement académique qui aboutira à l'abandon définitif des études par les étudiants. Ce désengagement susceptible de s'appuyer sur ce processus peut confronter les étudiants à des situations de souffrance académique à l'origine d'un mal être, ou bien les conduire à présenter des comportements déviants par rapport à la norme académique (Millet, 2007). En fonction des étudiants, cette situation pourra évoluer pendant un long moment jusqu'à ce que la seule solution à cet état de tension, liée à la difficulté de s'inscrire dans leur scolarité, soit de sortir du système d'enseignement.

En nous appuyant sur ce passage de Bryk et Thum, cité par Bernard (2011), on peut résumer l'idée de ce processus de décrochage des études. En particulier, les travaux antérieures semblent indiquer que l'expérience scolaire ces étudiants suit une progression qui commence par des difficultés à l'école élémentaire, conduisant à des problèmes de comportement et d'attitude au début du lycée, à l'absentéisme, avec finalement comme résultat le décrochage. Cette description laisse entrevoir un processus qui s'installant sur diverses phases au cours desquelles l'apprenant rencontre un ensemble de difficultés qui le conduisent à l'arrêt du cursus académique. Pour éclairer le processus de décrochage des études, Bernard (2011) s'appuie sur ce processus en étapes.

1.5.1. Processus motivationnel du décrochage scolaire

En s'appuyant sur la théorie de l'évaluation cognitive de Deci et Ryan (1985) ; Vallerand et Sénécal (1992) proposent que la problématique du décrochage des études s'appuie sur la dynamique motivationnelle et s'organise autour d'une baisse successive de différentes composantes de la motivation selon le schéma présenté dans la figure suivante :

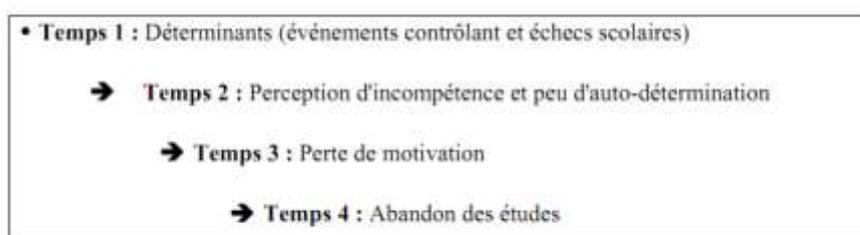


Figure 5 : Illustration du processus de décrochage scolaire à partir de la dynamique motivationnelle (Vallerand et Sénécal, 1992)

Ce processus motivationnel a été bien précisé dans un travail de recherche postérieur tout en s'appuyant sur les résultats des travaux précédents à la fois sur ce que les chercheurs nomment le continuum de la motivation, et sur les liens que ce dernier entretient avec l'abandon du parcours scolaire, simultanément à travers des facteurs explicatifs de l'abandon et les conséquences de ces difficultés sur la poursuite des études par les apprenants. Ce modèle est présenté dans la figure suivante (Vallerand, Fortier et Guay, 1997).

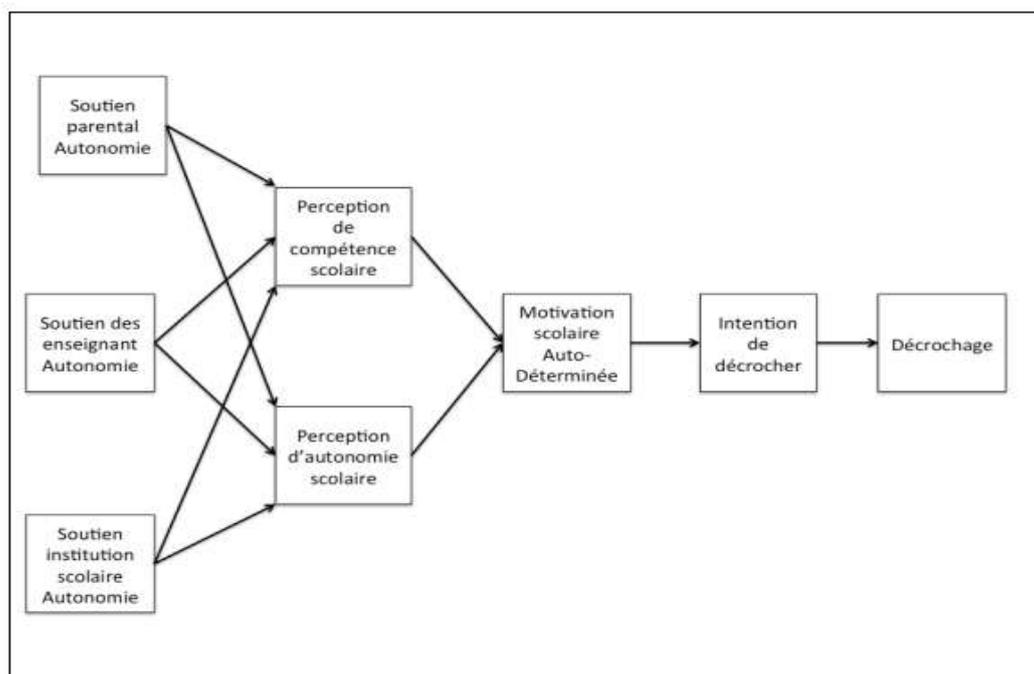


Figure 6 : Modèle motivationnel du décrochage des études (Vallerand *et al.*, 1997)

À travers ces raisons, les moyens mis en œuvre évoluent depuis plus d'une vingtaine d'années pour lutter contre le phénomène de décrochage en milieu scolaire à travers une plus grande attention portée aux difficultés rencontrées individuellement par les apprenants en choisissant d'intervenir le plus précocement possible et le plus souvent à l'intérieur même de l'environnement scolaire dans le but d'éviter l'érosion progressive que constitue l'abandon du cursus académique.

En termes de coût, l'objectif est par conséquent double. Premièrement, la mise en œuvre d'un programme de prévention ciblé qui doit prendre en compte l'investissement humain des apprenants et de leur entourage au regard de tous les risques que nous avons mis en avant, en particulier en terme d'étiquetage négatif. Il doit également prendre en compte ce que Scellos (2014) qualifie de *surcharge scolaire*, qui conduit les intervenants à vouloir parfois traiter les difficultés scolaires par des solutions (soutien, aide aux devoirs, tutorat, etc.) produisant

l'inverse de l'effet souhaité en augmentant simplement encore un peu plus la pression scolaire. Deuxièmement, au regard des coûts que peuvent engendrer de tels dispositifs, le choix des facteurs à prendre en charge dans ces programmes de prévention doit pouvoir s'appuyer sur des connaissances solidement étayées sur le plan de la connaissance scientifique du phénomène (Archambault et Janosz, 2009).

1.5.2. Processus d'inappétence conduisant au décrochage scolaire

En se posant toujours la question du processus de décrochage scolaire, Bloch et Gerde (2009), quant à eux se sont intéressés à ce qui avait pu empêcher les apprenants décrocheurs de s'intéresser aux apprentissages scolaires durant tout leur parcours scolaire. Pour cela, ces auteurs ont interrogé vingt décrocheurs dans le but d'apprécier les facteurs susceptibles de jouer un rôle éventuel dans ce qu'ils nomment le processus d'inappétence envers l'école. Au travers de leurs différents entretiens, Bloch et Gerde (2009) ont mis en évidence que le processus de décrochage scolaire se construisait sur la base de diverses étapes conduisant progressivement les apprenants à s'éloigner de l'école jusqu'à la quitter définitivement, comme cela est décrit dans la figure 7.

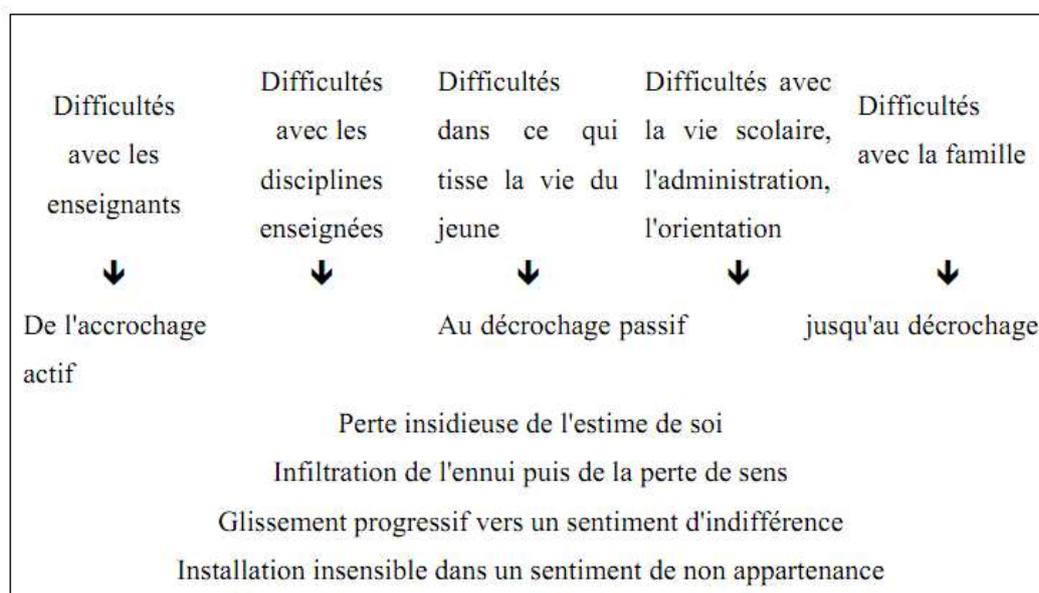


Figure 7: Schéma du processus d'inappétence conduisant au décrochage scolaire (Bloch et Gerde, 2009)

La notion de *décrochage cognitif* ou *passif* constitue un *décrochage de l'intérieur* durant les premières étapes du processus d'abandon des études. Ces deux premières étapes semblent être en lien, d'une part, avec l'instauration progressive d'un sentiment d'ennui et avec l'apparition de diverses difficultés extra-scolaires et scolaires qui toucheraient les apprenants, et les

conduiraient à se dévaloriser induisant chez eux une baisse de motivation scolaire à l'origine de la décision de quitter prématurément l'école. D'autre part, ces deux étapes seraient également en lien avec une forme de *désamour de l'école* conduisant à une perte de sens en rapport avec les raisons pour lesquelles il serait normal qu'ils fréquentent l'institution scolaire (Vallerand et Sénécal, 1992 ; Vallerand *et al.*, 1997).

Il se pose alors une interrogation afin de savoir dans quel contexte d'apprentissage il est possible de construire une intervention ciblée ayant pour objectif de réduire les taux de décrochage scolaire. À partir des différentes revues de littérature que nous avons consultées, il ressort que le décrochage scolaire est un phénomène complexe et multi-déterminé par un grand nombre de facteurs. C'est pour cette raison, qu'il n'est pas réaliste de penser que les programmes de prévention pourraient être en mesure de traiter de façon efficace de l'ensemble de ces difficultés et, pour ce faire, l'intervention à tous les niveaux semblerait extrêmement compliqué. Il est alors important de faire des choix concernant la ou les dimension(s) choisie(s) pour être ciblée(s) par les programmes d'intervention ayant pour objectif d'enrayer le processus de décrochage scolaire. Il apparaît par rapport à ce constat, que c'est la question de la motivation scolaire qui apparaît comme une variable fréquemment mise au premier plan des modèles explicatifs du phénomène de décrochage scolaire.

1.5.3. Les trois étapes du décrochage selon Bernard

Selon Bernard (2011), le processus de décrochage des études s'inscrirait dans le temps à travers les difficultés rencontrées par les apprenants très tôt dans leur parcours scolaire. Cette difficulté serait à l'origine du processus de déscolarisation, et conditionnerait la suite du parcours en poussant les apprenants à l'extérieur de l'établissement scolaire.

- La première phase du décrochage des études renvoie à une difficulté scolaire précoce qui lui-même constituerait le point de départ des difficultés de l'apprenant, trouvant parfois son origine au cours des premières années de la scolarité, et renvoyant aux difficultés d'apprentissage de l'apprenant. Bernard (2011) subdivise cette première étape en deux points. D'un côté, les écarts entre les exigences de l'établissement scolaire et les difficultés personnelles empêcheraient les apprenants de s'approprier les codes de l'école, en particulier sur le plan langagier. Cette difficulté creuserait d'emblée un fossé entre les attentes des apprenants et celles des enseignants. De l'autre côté, les interactions qui contribueraient à la difficulté scolaire généreraient

implicitement une incompréhension mutuelle entre les enseignants et les apprenants, conduisant ces derniers à prendre de la distance avec la scolarité sur le plan cognitif. Ainsi selon l'auteur, cette première étape se manifesterait par des comportements *incongrus* qui excluraient les apprenants du cadre scolaire tout en restant dans l'école, et susciteraient chez ces derniers un sentiment d'injustice, conditionnant l'entrée dans la deuxième étape du processus ;

- La deuxième phase du décrochage des études conduirait les apprenants à modifier leur attitude et à se comporter de manière à *contribuer* au rejet de la scolarité qui se cristalliserait autour du développement de comportements *a-scolaires* que l'institution ne serait pas en mesure d'accepter ou de gérer (Millet et Thin, cités par Bernard, 2011). Ces comportements seraient autant la conséquence des difficultés relationnelles vécues dans le cadre de la relation avec les enseignants, que celle de la dévalorisation de soi vécu dans la classe, ce qui amène ces apprenants vers un écart de conformité à la norme scolaire en perturbant la classe ou en refusant de travailler, et les conduisant à s'éloigner encore un peu plus de l'école ;
- La troisième phase du décrochage des études selon Bernard conduirait finalement ces apprenants *hors des murs* en passant, dans un premier temps, par une phase d'absentéisme en classe alors qu'ils fréquenteraient encore l'établissement, en étant présent dans les abords de l'institution scolaire ou en étant toujours présent à l'intérieur de l'enceinte. Ensuite, cet *absentéisme présentiel* se transformerait en absentéisme chronique, les conduisant à se détacher progressivement de l'établissement scolaire et les conduirait à quitter, de façon effective et définitive, l'école avant la fin du cursus en cours (Guigue, 1998).

CONCLUSION

Au terme de ce chapitre, nous retenons que le décrochage des études, tout comme les redoublements, les retards constitue une forme de déperdition scolaire. En effet, la déperdition scolaire traduit en quelque sorte la diminution des effectifs des apprenants durant une année scolaire ou académique. Plusieurs concepts selon les auteurs se rapprochent du décrochage des études sans toutefois être synonymes ; notamment la démobilisation scolaire, le désengagement scolaire, l'abandon scolaire, etc. Nous avons également appris à partir plusieurs typologies du décrochage que le décrochage peut être lié à des *accidents de parcours* comme c'est le cas dans la typologie d'Erpicum et Murray (1975) par exemple. Il est également important de noter que la plupart des décrochages scolaires sont construits plus tôt avant la décision de quitter le cursus académique. Chapitre nous a donné l'opportunité d'explorer les travaux antérieurs afin de formuler une définition bien contextualisée du décrochage des études. En effet, si nous ne saisissons pas très bien ce qu'est le décrochage des études, il serait fort probable que nous le confondions à un concept proche, ce qui peut par ricochet biaiser nos objectifs de recherche.

CHAPITRE 2

APPROCHES THÉORIQUES DU DÉCROCHAGE DES ÉTUDES UNIVERSITAIRES

INTRODUCTION

Depuis la fin de la deuxième guerre mondiale, différents modèles explicatifs du décrochage ou de la persévérance aux études universitaires se sont succédés, avec, dans certains cas, des périodes plus ou moins longues de chevauchement. Toutefois, d'une perspective centrée autour des années 1950 sur la seule responsabilité de l'étudiant (théories psychologiques), puis au contraire sur le rôle prépondérant de facteurs contextuels (théories sociologiques, économiques et organisationnelles), les chercheurs optent désormais et de façon presque unanime pour un angle d'analyse davantage complexe et systémique (Andres et Carpenter, 1997). Le présent chapitre vise précisément à décrire chacun de ces modèles théoriques et en signaler les principales limites.

2.1. LES THÉORIES PSYCHOLOGIQUES

D'un point de vue historique, les théories psychologiques sont les premières approches à avoir tenté d'expliquer le processus du décrochage des études dans l'enseignement supérieur à partir des années 1960 aux États-Unis (Tinto, 1992 ; Grayson, 2003 ; Sauvé *et al.*, 2006). Les auteurs Helbrun, Rose et Elton ; Rossman et Kirk et Waterman et Waterman cités par Tinto (1992) partagent le même point de vue. En effet, pour expliquer le phénomène du décrochage dans l'enseignement supérieur, il faut s'intéresser aux caractéristiques personnelles et psychologiques de l'étudiant. Depuis le début des années 2000, ces caractéristiques reviennent sur le devant de la scène scientifique afin de comprendre le décrochage des études (Pariat, 2008) avec des chercheurs tels que Bean et Eaton (2001) ; Eccles et Wigfield (2002) pour les théories motivationnelles (Schmitz, Frenay, Neuville, Boudrenghien, Wertz, Noël et Eccles ; 2010).

Les théories psychologiques reposent sur le postulat selon lequel le décrochage des études dépend des caractéristiques directement liées à l'individu comme leurs aptitudes intellectuelles, leurs traits de personnalité, leurs rapports au savoir, leurs processus cognitifs d'apprentissage, leurs attitudes et leurs croyances (Pariat, 2008 ; Romainville, 2000; Tinto, 1992). Ces approches s'opposent aux théories environnementalistes (Pariat, 2008) composées

des théories économiques, sociales et organisationnelles. Au départ, nous avons eu l'existence des théories psychologiques qui s'intéressent particulièrement aux aptitudes intellectuelles des étudiants (Marks, 1967) selon lesquelles l'intelligence individuelle et la capacité de s'adapter aux nouvelles exigences académiques expliquent le décrochage des études. Il est important de rappeler avec Bruno (2009) dans ses travaux menés en France qu'avant l'arrivée de la théorie de la reproduction sociale de Bourdieu et Passeron en 1964, prédominait l'idéologie du don scolaire pour expliquer la réussite des apprenants dans les enseignements primaire et secondaire.

Nous savons très bien qu'il existe plusieurs théories psychologiques pouvant expliquer à la fois la persévérance et le décrochage des études. Mais nous ferons le choix de ne présenter ici que des théories les plus connues et les plus récurrentes dans les travaux empiriques (Dupont, Clercq et Galand, 2015).

La théorie sociocognitive de la motivation de Bandura (1993) explique le comportement de l'individu en général et le décrochage des études en particulier par son incapacité à s'adapter pour réussir de façon responsable et autonome dans les études. Le comportement des individus ne dépend pas uniquement des stimuli de leur environnement, mais de l'interprétation découlant de leurs interactions en fonction de leurs pensées. Cette théorie sociocognitive se propose d'analyser le fonctionnement psychologique et social comme le résultat d'une causalité triadique réciproque avec une série de trois facteurs à savoir :

- les facteurs internes à la personne, le traitement cognitif, affectif, motivationnel des événements et de l'expérience vécues ;
- les facteurs déterminants du comportement qui sont des patterns d'action avec leurs schémas comportementaux ;
- les caractéristiques de l'environnement matériel et social à la fois producteurs et produits des facteurs internes et comportementaux.

Ainsi, le comportement de l'individu selon cette théorie dépend de trois éléments en interaction : sa pensée, son comportement et son environnement. Les sources motivationnelles de l'étudiant sont fonctions de sa capacité à clarifier les mécanismes qui dirigent le choix, l'activation et la direction soutenue de son comportement orienté vers son but. Ce lien existant entre la motivation et le but comporte diverses dimensions que Bandura (1993) définit en comme réactions internes cognitives. Chacune de ses réactions internes (qui sont l'auto-évaluation affective, le sentiment d'efficacité personnelle et l'adaptation des buts) fait évoluer

de façon différente la motivation en fonction de leur combinaison et de leur valeur négative ou positive. L'auto-évaluation affective signifie la prise de conscience par l'individu de ses capacités. Il est important de noter que plusieurs réactions sont possibles lorsque la différence existant entre la performance visée et les capacités requises ne correspondent pas aux compétences personnelles. Ces réactions dépendent du sentiment d'efficacité personnelle qui est la seconde réaction interne. Cette seconde réaction est la plus importante dans le sens qu'elle va énormément impacter sur l'engagement personnel (Bandura, cité par Roche, 2017). Le sentiment d'efficacité ne consiste pas seulement à savoir ce qu'il faut faire et à être motivé. Il s'agit plutôt d'une capacité productrice au sein de laquelle les sous-compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales doivent être organisées et orchestrées efficacement pour servir de nombreux buts. Cette réaction se définit donc comme étant la perception personnelle d'avoir des compétences, des capacités à réagir dans toute situation quelconque sans céder à une pression particulière (Roche, 2017). Malgré le fait que la surestimation du sentiment d'efficacité personnelle pourrait avoir des effets négatifs chez certains étudiants, le niveau du sentiment d'efficacité personnelle semble mieux expliquer le comportement du décrochage dans les études. Ainsi, une faible croyance en son sentiment d'efficacité personnelle diminue le niveau d'efforts et de persévérance dans les entreprises difficiles.

Selon diverses théories comme celles de Boshier (1973), Ethington (1990), le modèle expectancy-value d'Ecclès et Wigfield (2002) ainsi que dans la théorie de l'attribution de Weiner (1966), la motivation constitue l'un des déterminants les plus cruciaux pour expliquer le décrochage ou la persévérance dans les études. La théorie de l'attribution (Weiner, 2000) s'intéresse à la façon dont l'individu interprète les événements, s'il leur attribue une cause interne ou externe pour pouvoir ensuite expliquer la motivation des étudiants pour leurs études. Les étudiants qui sont étreints d'incertitude et de frustration présentent des risques de décrochage plus élevés par rapport aux autres, plus motivés qui ont le sentiment qu'ils peuvent contrôler au minimum leur situation d'apprentissage. Les modèles de la motivation-compétence (Viau, 1994) et de expectancy-value (Ecclès et Wigfield, 2001 ; Durik, Vida et Ecclès, 2006) stipulent quant à eux qu'un individu qui croit en ses capacités de réussite et accorde de l'importance à la valeur de ce que lui rapporte la réussite encourage ce dernier à s'engager davantage dans ses études. La théorie de Weiner (2000) peut être rapprochée de celle de l'auto-détermination (Deci et Ryan, 1985) où la motivation extrinsèque obtient moins d'effets bénéfiques en termes de réussite et de persévérance que la motivation intrinsèque des études. Cette théorie de l'auto-détermination présente cinq formes de raisons probables

pouvant conduire un étudiant à décrocher de ses études. Premièrement, la motivation intrinsèque, définie comme une forme de motivation qui mène les individus à faire une activité pour le simple plaisir de la faire (Deci et Ryan, 1985). Cependant, un étudiant est motivé de façon extrinsèque lorsqu'il effectue une activité pour des raisons *instrumentales*. Deci et Ryan (1985) ont proposé dans leur théorie trois types de motivations extrinsèques, soit la motivation extrinsèque par régulation introjectée, par régulation externe et par régulation identifiée.

La motivation extrinsèque par régulation introjectée renvoie à l'intériorisation partielle des pressions externes provenant de l'environnement. Ensuite, on parle de motivation extrinsèque par régulation externe lorsque la source de contrôle est autre que le sujet lui-même. Enfin, la motivation extrinsèque par régulation identifiée concerne l'individu qui effectue une activité parce qu'il choisit de la faire et qu'il la juge importante. Il existe également un dernier type de motivation, soit l'amotivation ou l'absence de motivation. Les apprenants amotivés rapportent qu'ils s'engagent dans l'activité sans trop savoir pourquoi. Ils ne voient pas le lien entre faire l'activité et ce que cela leur apporte.

Dans la théorie de fixation des buts de Hollenbeck et Klein (1987), la motivation est traitée de façon différente en se concentrant principalement sur les représentations individualisées et cognitivement construites des buts personnels de l'étudiant. Les buts personnels selon Carver et Scheier (1998) se subdivisent en deux types de buts à savoir les *buts distaux* qui sont abstraits et souvent égales ou proches aux valeurs personnelles, les autres buts plus liés à la vie pratique sont dits *proximaux*. Ils sont plus d'ordres intermédiaires et passent par des formulations d'attitudes ou de comportements à adopter pour atteindre les premiers. Cette première opération désigne le niveau d'abstraction des buts. La seconde quant à elle est le niveau d'intégration qui renseigne sur le lien entre les différents objectifs que se fixe l'individu. Cette approche conceptuelle des buts personnels explique le décrochage des études par le fait que les étudiants n'ont pas réfléchi de façon suffisante à leurs objectifs à atteindre ou qu'ils ne sont pas parvenus à définir les intermédiaires entre distaux et buts proximaux (Tabachnick, Miller et Relyea, 2008).

Certaines théories de la motivation comme celles de Waterman et Waterman (1972) et de Fishbein et Ajzen (1975) vont également s'intéresser aux croyances et aux modes d'actions des individus mais du point de vue de la relation entre l'individu et l'institution. Selon les premiers auteurs, le décrochage des études est expliqué par un manque de maturité et de sérieux et également par une attitude rebelle contre l'autorité ; et pour les seconds, il est

expliqué par un manque ou une absence d'attachement à l'institution qui crée un sentiment de non appartenance et qui progressivement amène le jeune à décrocher de ses études.

Selon les théories psychologiques en général et les approches cognitives en particulier, il existe également une relation entre l'apprentissage et les savoirs enseignés et le décrochage ou la persévérance des études. C'est en allant dans le même sens que Romainville (2000) montre qu'afin de mieux comprendre les mécanismes du décrochage ou de la poursuite des études supérieures, le rapport aux savoirs et à la situation d'apprentissage sont à définir en fonction de l'étudiant. Nous avons encore ici une autre forme de motivation qui est testée dans son lien au décrochage des études où l'on part du postulat que les jeunes qui se sentent personnellement moins investis dans leurs études tant sur le plan du développement personnel que celui du contrôle personnel de leurs études seront moins enclins à persévérer que les autres. Cela se rapproche partiellement de la théorie de la motivation intrinsèque et celle des attributions. Le rapport aux connaissances et au savoir (Charlot, Bauthier et Rochex, 1992 ; Rochex, 1995) et les manières d'étudier (Lahire, 1997) expliquent également une condition de la persévérance qui est la réussite académique. Le travail théorique sur le sens donné aux connaissances et au savoir par l'individu (Charlot *et al.*, 1992) est souvent appréhendé en tant que travail sociologique anthropologiste mais puisqu'il part de ce que perçoit et vit le sujet, nous avons jugé qu'il est plus pertinent de le présenter avec les théories psychologiques. Toutefois, cette approche du sens donné aux savoirs a été appuyée par la théorie psychanalytique de l'activité de Léontiev, ce qui montre son lien fort avec la discipline psychologique (Kalali, 2007).

Selon d'autres recherches, il existe un postulat selon lequel la transition de l'enseignement secondaire vers le tertiaire ou supérieur était une situation bouleversante où les jeunes se retrouvent sans repère, cette situation engendre généralement du stress ; une remédiation par les individus s'avère donc nécessaire pour pouvoir s'adapter aux nouvelles exigences de vie académiques et institutionnelles. Ces approches se sont donc focalisées davantage sur le stress et sa gestion ou coping. La théorie du stress de Lazarus, Folkman (1984) a ainsi engendré celle du coping ou stratégies de gestion face au stress. Le stress est une notion polysémique. Il peut signifier un processus, un état ou une cause. D'un point de vue biologique, le stress est aussi appelé *syndrome général d'adaptation* (Selye, 1956), c'est-à-dire un processus caractéristique de la réponse de l'organisme pour faire face à une situation susceptible de porter atteinte à son intégrité. Au cours de cette réponse, nous avons la mobilisation de ressources biologiques. Le stress a trois phases successives dont la première est la *phase d'alarme*; la deuxième est appelée *phase de résistance*, et la dernière phase dite *d'épuisement*.

L'étudiant peut être en état de stress si par exemple, il ne se sent pas prêt individuellement, scolairement et socialement à définir un projet professionnel. Le concept de stress s'oppose à celui d'anxiété qui est un état émotionnel désagréable, souvent temporaire. Pour le cas d'un étudiant, l'anxiété peut être la conséquence d'un choix exerçant une certaine pression comme celui de poursuivre des études en devant répondre à ses attentes personnelles, à celles de ses parents, avec la peur du chômage (Cazals, Baubion et Broyes, 1997). Toujours selon la théorie de Lazarus et Folkman (1984), le stress est la relation particulière entre un événement réel qui est *stressueur* selon un sujet et la perception subjective de ce stress (*stress propre*). Le sujet va réagir différemment à la situation en fonction de ses ressources personnelles. Cette réaction est appelée *faire-face* ou coping. Il s'agit des stratégies que les individus adoptent dans le but de contrer la situation stressante (Strenna, Chahraoui et Vinay ; 2009) et il en existe trois sortes qui sont : celles d'évitement, hasardeuses ou réfléchies.

Dans cette sous-catégorie de théories psychologiques, la santé psychique est sous-jacente ; on y retrouve aussi les modèles théoriques sur l'estime de soi qui sera considérée comme variable (théories situationnistes, Youngs, Rathge, Mullis et Mullis, 1990) ou un trait du caractère de l'individu propre à la période de l'adolescence à celle de l'adulte (théories dispositionnelles, Fortes, Delignières et Ninot, 2003).

Nous avons également des théories intégratives plus récentes. Par exemple, les chercheurs Bean et Eaton (2001), afin de construire leur théorie, ont combiné quatre autres théories à savoir la théorie de l'attribution (Weiner, 1966), la théorie du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1977), la théorie du coping (Lazarus, Averill et Opton, 1974) et la théorie de Fishbein et Ajzen (1975) qui a construit des relations entre les croyances, les attitudes, les intentions et les comportements. Les deux premières approches permettent d'expliquer le décrochage ou la persévérance des études en fonction de la croyance de la réussite personnelle en s'adaptant au nouvel environnement de façon autonome, la troisième explique le décrochage ou la persévérance des études en fonction du comportement que va adopter l'étudiant face au stress qui le stimule (s'il a une stratégie d'évitement, il sera plus enclin à ne pas persévérer que s'il affronte de manière constructive la situation) et enfin la dernière théorie complète les autres en expliquant que l'étudiant qui ne développe pas un sentiment d'appartenance à son établissement aura moins de chance de continuer son cursus que les autres.

Cependant, expliquer le décrochage des études universitaires à travers seules des théories psychologiques présente plusieurs limites (Tinto, 2005 ; Pariat, 2008). En effet, ces théories

qui restent principalement focalisées sur l'individu, lui donnant presque l'entière responsabilité dans le processus de décrochage des études et n'accordent aucune importance aux facteurs environnementaux (économiques, sociologiques, organisationnelles) dans la compréhension de ce phénomène. De plus, selon les travaux de Blaya (cité par Roche, 2017), il n'existe pas de profil psychologique type particulier aux décrocheurs des études mais plutôt l'inverse. C'est dans ce sens qu'il nous semble plus pertinent de nous intéresser à d'autres modèles théoriques plus focalisés sur le contexte de l'individu.

2.2. LES THÉORIES SOCIOLOGIQUES

Les théories sociologiques reposent sur le principe selon lequel le maintien des inégalités sociales ainsi que les inégalités de réussite scolaire sont expliqués par la société. La principale idée défendue par cette théorie repose dans la thèse de Bourdieu qui parle de l'idéologie du don et de la méritocratie comme moyens de cacher les rouages de la reproduction sociale et du maintien des inégalités sociales. Constituant la base des théories sociales, l'œuvre de Bourdieu et de Passeron sera plus développée dans cette section que les autres théories (Tinto, 1992 ; Pariat, 2008).

Selon les travaux de Bourdieu et Passeron(1964) sur la reproduction sociale, il existe une corrélation étroite entre la réussite scolaire et les élèves provenant de familles fortement dotées en capitaux socio-culturels et que cela se répète et s'amplifie d'autant plus que l'on avance dans les niveaux d'enseignement et que l'on se situe dans les filières prestigieuses. Toujours selon ces auteurs, la répartition des étudiants est inégale en fonction de leur origine sociale et que cette dernière conditionne leur rapport à la culture et plus largement à leurs études. C'est ainsi qu'ils montrent que les étudiants issus des familles sociales les plus défavorisées sont moins représentés à l'université et que ceux dont l'origine sociale est plus favorisée alors que les catégories socio-professionnelles les plus avantagées socialement sont minoritaires dans la vie active.

Cependant, Bourdieu et Passeron montrent que même si l'enseignement postsecondaire accueille davantage les jeunes issus d'origines sociales favorisées, certaines filières sont moins diversifiées sur le plan social que d'autres. Par conséquent, la démocratisation ne serait qu'un leurre. Dans le but de comprendre ce phénomène, ces auteurs définissent comme *relégation*, les étudiants dont leur origine sociale est modeste ou défavorisée choisissent davantage les sections des filières universitaires qui sont les moins prestigieuses. Toujours

selon ces sociologues, d'autres formes d'inégalités scolaires existent comme par exemple le *retardement* (le fait de redoubler la classe avant les études supérieures) ou un *piétinement* (le fait de redoubler la classe pendant les études supérieures). Ces auteurs durant le développement de leurs recherches ont construit le concept d'*héritage culturel*, racine de ce que sera le capital culturel dont fait partie l'*habitus* (Roche, 2017).

Le rapport symbolique à la culture sera conditionné par l'héritage culturel. Ainsi, réussir n'est pas uniquement le fait d'intégrer l'enseignement universitaire ; mais c'est aussi s'y adapter, se sentir *à sa place* ou à l'inverse, *déplacé* (Roche, 2017). Le capital culturel n'est pas seulement incorporé, il est également institutionnalisé. L'*habitus* désigne une assimilation inconsciente des structures objectives et structurantes chez tous les groupes sociaux qui se transmet de génération en génération dans la sphère familiale (Bourdieu et Passeron, 1970). Cela permet aux individus de créer leurs propres actions en fonction de leur héritage culturel. Dans un cadre d'évolution défini par des critères économiques, sociaux et culturels, l'héritage de la famille se transmet et l'héritier, créateur à son tour de par sa volonté et sa capacité d'action, construit son expérience personnelle pouvant comprendre et interpréter le monde par ses ressources acquises de façon inconsciente (Roche, 2017).

Afin d'expliquer le décrochage des études universitaires, cette approche sociologique part donc des inégalités scolaires en se focalisant sur l'origine sociale des étudiants et explique également le décrochage avec l'héritage culturel des familles qui permet aux jeunes d'être à la non adéquation aux exigences universitaires qu'elles soient académiques, institutionnelles, culturelles. Mais elle va plus loin encore dans le rôle et la responsabilité qu'elle donne au système éducatif face à la reproduction sociale. En effet, Bourdieu et Passeron constatent aussi que le savoir et les valeurs d'excellence scolaire coïncident avec la culture élitiste. Par conséquent, les familles dotées d'un capital culturel fort semblent s'adapter plus aisément aux demandes scolaires. L'orientation dans les établissements d'enseignement secondaire classique est également une marque des chemins de scolarité excellente empruntés par ces familles. Par contre, les enfants originaires des classes populaires sont plus nombreux dans les établissements d'enseignement secondaire moderne, ce qui diminue les chances de s'orienter vers les sections et filières les plus prestigieuses. Cela montre que sur le plan social, les parcours scolaires qui sont choisis par les familles ne sont pas neutres. De cette observation, il en découle une seconde hypothèse selon laquelle l'institution scolaire n'est pas impartial vis à vis des inégalités sociales.

Le système éducatif a en effet un rôle non négligeable dans la reproduction sociale. L'école participe à la transmission de ces valeurs malgré le fait que ses agents en soient inconscients et que la plupart d'entre eux défendent le principe de l'idéologie du don ou de la méritocratie. Selon Bourdieu et Passeron, l'indifférence aux différences socio-culturelles des jeunes est problématique. Le rapport entretenu par les apprenants et les enseignants dans la relation pédagogique est donc très capital mais la question de l'orientation est aussi latente. L'institution scolaire transmet des savoirs, savoir-être et savoir-faire par son langage. Et ce rapport aux mots qu'il soit verbalisé ou écrit varie sensiblement en fonction du milieu socio-culturel. Bourdieu et Passeron, en partant du milieu social d'origine, s'appuient sur le travail de Bernstein (1960-1961) pour expliquer les différences d'adaptation académiques avec la théorie des codes. Concernant l'aptitude du savoir-dire (compétence exprimant fortement le niveau du capital culturel), plus nombreuses à la détenir sont des familles socialement favorisées. Par ricochet, ils sont plus valorisés sur le plan scolaire ou académique. Les orientations scolaires ou académiques renforcent les écarts culturels par le passage des héritiers qui se fait principalement par la voie classique du secondaire. Par ailleurs, les langues anciennes comme le grec et le latin constituent une base importante dans l'amélioration au niveau individuel du vocabulaire, facteur déterminant dans la littérature. Les auteurs comme Durkheim, prennent l'école comme un vecteur de transmission de la culture par la socialisation, mais à la différence de ce dernier, ils critiquent l'institution scolaire. Elle n'est pas un lieu de socialisation au sens de Durkheim dans la mesure où elle maintient les avantages et privilèges des familles socialement favorisées (Roche, 2017).

Baudelot et Establet (1971) affirment que l'école est au service du capitalisme et de la reproduction sociale. Selon ces auteurs, il existe deux réseaux différents d'éducation correspondant à deux grandes classes sociales. Les enfants issus du prolétariat entrent dans un réseau primaire-professionnel qui reproduit la situation sociale de leurs parents et les enfants issus de la bourgeoisie entrent dans le réseau secondaire-supérieur qui lui aussi tend à la reproduction sociale. L'école contribue donc à la survie du capitalisme qui est fondé sur la division entre ces deux classes.

Tinto (1992), en défendant la thèse de Bourdieu, cite plusieurs travaux tels que ceux de Featherman et Hauser (1978), Karabel (1972) et Pincus (1980) qui dénoncent le fait que le maintien des inégalités sociales dépend de la responsabilité des institutions scolaires ou académiques. Selon Karabel (1972) et Pincus (1980), l'ensemble des institutions sociales et en particulier celles de l'enseignement supérieur agissent dans le sens du maintien des inégalités

sociales et de la reproduction sociale des élites. Toutefois, selon Tinto (1992), ces théories sociologiques ne se limitent pas uniquement aux origines sociales des individus. Il est inclus dans ce modèle théorique, des catégories qui tiennent également compte du genre, de l'origine ethnique et du prestige de l'institution (Pincus, cité par Roche, 2017).

Une autre approche théorique datant de la même époque est celle de l'individualisme méthodologique développée par Boudon (1974). L'auteur en remettant en question la théorie de la reproduction sociale de Bourdieu et celle du holisme, postule que les inégalités scolaires dépendent de comportements individuels autonomes dont la somme influence la répartition des individus dans le système scolaire ou académique puis professionnel. Boudon (1974) s'oppose ainsi à la pensée de Bourdieu qui s'inscrit dans une perspective du structuralisme génétique où les comportements individuels sont fonctions des trois critères suivants : l'appartenance à un groupe social lié à un héritage de différents capitaux qu'il soit économique, social ou culturel, le positionnement au sein d'un champ social spécifique, et enfin, l'habitus qui est défini en tant que l'ensemble des structures mentales chez l'individu lui permettant de penser et d'agir en fonction des deux premières structures notamment le champ social et groupe social d'appartenance. Nous pouvons dire à partir de ces observations que Boudon est l'un des précurseurs de l'individualisme méthodologique dans le champ de la sociologie de l'éducation en s'opposant à plusieurs écoles de pensée telles que le structuralisme et le holisme.

Le holisme défendu par la théorie de la reproduction sociale place les comportements individuels comme la résultante du produit des structures sociales qui sont-elles mêmes définies par le fait social ; cette approche ne tient donc pas compte des individus. Par ricochet, les individus appartiennent à des champs sociaux particuliers où leur position peut varier du statut de dominant à celui de dominé. Les comportements des divers groupes sociaux selon cette approche descendante, sont expliqués par une vision globale par opposition à la réunion des comportements individuels. L'individualisme méthodologique repose cependant sur la dépendance réciproque des structures sociales et des individus dans un mouvement ascendant. En effet, l'explication de la société actuelle se fait à partir des actions individuelles (Roche, 2017).

Les études de Boudon iront encore plus loin en défendant l'idée selon laquelle la société n'existe pas en elle-même. En effet, elle se constitue à partir des structures sociales qui sont elles-mêmes composées des relations réciproques entre les individus. Les conduites, les croyances ainsi que les représentations sont décrites et analysées. La compréhension du fait

social selon l'auteur, passe par l'étude de la somme des parties qui elles même étant constituées des conduites et représentations des individus car l'individu est l'*atome logique de l'analyse* au sens de Boudon. La considération des rationalités individuelles ainsi que leur relation réciproque permet d'expliquer et de comprendre le phénomène social à échelle macro-sociologique que l'on définit sous la forme d'*effets émergents*. Ce sont donc les combinaisons des différentes actions et choix rationnels des individus qui peuvent ainsi parfois cheminer vers des *effets pervers* comme la dévaluation des diplômes en cas de surpopulation étudiante dans une filière donnée. Les motivations des individus ainsi que leurs actions sont importantes dans le but de faire la description et l'analyse de leurs conséquences collectives. L'individualisme méthodologique développée par Boudon, appliqué à l'étudiant, permet d'étudier le comportement des jeunes ainsi que leurs représentations pour établir des relations avec les conséquences observées à l'échelle collective. La carrière de l'étudiant est définie en fonction des décisions prises rapportées par leurs distributions et leurs fréquences. Les choix des étudiants acteurs sont dépendants de leurs ressources telles les expériences, le milieu d'origine, les connaissances du système (Roche, 2017).

Les théories sociologiques présentent cependant des limites dans le sens où elles excluent les caractéristiques psychologiques des individus et leurs conditions de vie autres que leur genre, leur ethnie et leur origine sociale. En plus, elles présentent des difficultés dans l'explication des cas atypiques dans lesquels les jeunes issus des familles socialement défavorisées parviennent à grimper dans les échelons sociales jusqu'aux niveaux les plus hauts ou les héritiers au sens de Bourdieu et Passeron y descendent. Elles restent selon Tinto(1992) trop vagues dans l'explication du décrochage des études universitaires en tant que processus complexe.

2.3. LES THÉORIES ÉCONOMIQUES

Les théories économiques, souvent en opposition avec les théories sociologiques pour ce qui est de l'explication du décrochage des études postsecondaires à travers des facteurs économiques et financiers. Ces facteurs reposent sur le choix qu'opère un individu dans la logique de rentabilité. Les principales approches théoriques existant pour expliquer le décrochage des études supérieures sont le plus souvent celles ayant fait le lien entre les études et l'emploi futur.

Il est important de savoir que l'éducation est un grand investissement permettant de construire le capital humain. Avant de clarifier le concept de *capital humain*, il serait important de définir d'abord le terme *capital* lui-même. Le concept de *capital* fut utilisé pour la première fois à la fin du dix-neuvième siècle par Marx (1938) dans la description des mouvements d'échanges de l'argent contre le travail. L'argent représente selon l'auteur, la forme la plus simple du capital, mais il ne peut effectivement être considéré comme capital que s'il est convertible en marchandise. La valeur d'usage de l'argent est une représentation abstraite du travail par lequel cette marchandise a été produite. Marx, durant ses travaux, met en évidence deux dimensions. Il s'agit d'une part de la plus-value obtenue par les capitalistes grâce à la force de travail des ouvriers. Dans un système capitaliste, nous avons un cycle continu dans le sens où une partie de la production sert à payer les ouvriers et l'autre partie ou plus-value constitue le profit que le patron récupère pour en faire un investissement supplémentaire. D'autre part, l'argent ne représente un capital que dans la mesure où il permet mais plutôt de se conserver et de s'accroître grâce à une accumulation d'intérêts, par opposition à la consommation d'une marchandise (Marx, 1957). En effet, la production permet non seulement de récupérer le capital initial, mais aussi, grâce à une partie des profits qu'elle génère, elle permet d'accroître ce capital. L'argent, pour servir de capital, doit être échangé contre sa négation qui est le non-capital. En d'autres termes, pour conserver et accroître la valeur de l'argent, il faut l'échanger contre le travail.

Afin de s'adapter aux mutations des contextes économiques et sociopolitiques, la théorie du capital de Marx, a beaucoup évolué passant de la forme classique aux formes plus élaborées que des chercheurs appellent théories néocapitalistes. De nos jours, le concept de capital renvoie aux divers types de ressources que dispose un individu et qui lui permettent également d'acquérir d'autres ressources ou d'atteindre des buts. Les ressources investies peuvent être de natures financières, sociales, matérielles ou immatérielles. Dans la même lancée, Bourdieu (1985) durant ses travaux, constate qu'il existe plusieurs formes de capitaux notamment : le capital physique, le capital financier, le capital culturel, le capital social et le capital humain.

Dans cette section de travail, nous ferons uniquement appel au capital humain qui au sens le plus large du terme, pourrait se définir comme l'ensemble des connaissances, des qualifications, des compétences et des caractéristiques individuelles qui facilitent la création de bien-être personnel, social et économique (OCDE, 2001). Dans son sens restreint, le capital humain renvoie à l'ensemble des connaissances et des habiletés techniques que les individus

mettent en œuvre pour la production des biens et des services. C'est en ce sens que Woodhall (1997) postule que la notion de capital humain se réfère au fait que les êtres humains investissent dans eux-mêmes, par le biais d'éducation, de formation ou d'autres activités, ce qui permet d'accroître leurs revenus futurs pour la vie entière. Le concept de capital humain dans cette perspective, est surtout en relation aux qualifications et habiletés d'employabilité de l'individu sur le marché du travail. En d'autres termes, le capital humain fait référence aux ressources, qualifications, compétences et savoir-faire disponibles et acquis par les individus pour maximiser leur employabilité (Caspi, Wright, Moffit et Silva ; 1998). Durant notre travail, nous allons adopter cette dernière définition, car elle nous semble complète. La section suivante nous montre que le concept de capital humain est très récent, mais les idées qui le sous-tendent remontent au dix-huitième siècle.

Selon la théorie néoclassique du capital humain et le lien existant entre l'éducation et l'emploi, les réflexions sur la relation entre l'éducation et la productivité remontent à Adam Smith durant le dix-huitième siècle. Cet économiste écossais a essayé de comparer le travail d'un employé instruit à celui d'une machine améliorée. Selon l'auteur, plus l'utilisation d'une machine performante augmente la productivité pour l'entreprise, plus une instruction supplémentaire pour un employé provoque une productivité marginale. Smith considère l'instruction comme un moyen capital dans la prévention des dangers liés à l'aliénation des employés et au maintien d'un système de division du travail efficace. Afin d'éviter la corruption et la dégradation sociale, l'auteur propose qu'une attention particulière soit réservée à l'instruction des couches sociales défavorisées.

Marshall plus tard durant ses recherches, développe la valeur sociale de l'éducation en distinguant les bénéfices indirects des bénéfices directs. Selon l'auteur, l'éducation ne doit pas se réduire à la formation à l'emploi, par ce que certaines tâches sont bien accomplies par des travailleurs peu ou pas instruits. Il défend plutôt l'idée selon laquelle le grand avantage de l'éducation est de former la personnalité des citoyens. Une bonne éducation donne naissance à de bons avantages indirects, même chez l'ouvrier ordinaire. Cette éducation stimule son activité mentale, entretient chez lui une habitude de sage curiosité; elle le rend davantage intelligent, prêt, digne de confiance dans son travail ordinaire; une bonne éducation donne le ton de sa vie en heures de travail, c'est par conséquent un moyen important pour la production de richesses matérielles; en même temps que, considérée comme une fin en soi, elle n'est inférieure à aucune de celles que la production de richesses matérielles peut s'en servir (Marshall, cité par Cohn et Geske, 1990).

Au début du vingtième siècle en Russie, ces mêmes idées se retrouvent dans les orientations politiques de sa révolution. Les soviétiques incluent l'éducation dans l'ensemble des secteurs à planifier pour le développement économique. L'économiste russe Strumilin (cité par Bowles, 1969) a même essayé de calculer le taux de croissance économique attribuable à différents niveaux d'instruction élémentaire en Union Soviétique.

Avec les travaux de plusieurs auteurs comme Becker (1964), Clark (1962), Denison (1962), Drucker (1969), Schultz (1963), etc., la théorie du capital humain franchit un pas décisif aux États-Unis. Denison et Schultz, en essayant d'expliquer au cours de leurs recherches la croissance économique observée par différents facteurs tels que le capital financier et la quantité de la main-d'œuvre, découvrent l'existence d'un résidu qu'ils attribuent à l'amélioration de la qualité de la main-d'œuvre à la suite de l'accroissement des niveaux d'instruction par les travailleurs aux États-Unis. Depuis cet instant, le concept de capital humain s'est imposé dans les analyses et les débats portant sur l'économie de l'éducation, la détermination des salaires, la croissance économique, le marché de l'emploi et les dépenses publiques dans les domaines sociaux comme la sécurité, la santé, etc. L'éducation est donc prise comme un investissement dans la mesure où elle est un instrument d'accroissement des gains et d'amélioration de la productivité. Cette double relation selon Cohn et Geske (1990) se résume dans la figure suivante:

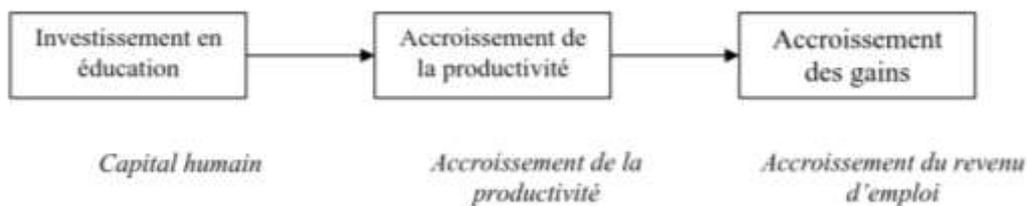


Figure 8 : Impact de l'instruction sur la productivité et le revenu d'emploi (Cohn et Geske, 1990)

Il importe de noter que la présente conception économique de l'éducation épouse celle des sociologues techno-fonctionnalistes qui, durant la même période, et de façon similaire, associent l'éducation à la distribution des fonctions et à la mobilité sociale. Elle s'appuie essentiellement sur deux principes de base qui ont été repris par Forquin (1997) : d'une part, les positions professionnelles exigent un genre particulier de compétences, en effet, dans

une société industrielle, la proportion d'emplois demandant un haut niveau de compétences est en hausse, tandis que celle des emplois exigeant un bas niveau de compétences est en régression. Comme conséquence logique, les niveaux d'instruction exigés pour l'obtention des nouveaux emplois s'élèvent, car les mêmes emplois demandent des compétences de plus en plus élevées ; d'autre part, les systèmes scolaires fournissent les compétences exigées pour l'exercice des emplois.

Toutefois, selon Mincer cité par Canisius Kamanzi (2006), qu'il s'agisse des nouveaux ou des anciens emplois, l'évolution et l'usage accélérés des technologies dans les pays industrialisés font appel aux nouveaux savoirs et savoir-faire que les travailleurs ne peuvent acquérir uniquement sur le tas. Selon la conception théorique développée par Becker (1964), on peut résumer la théorie du capital humain en cinq postulats, comme l'écrit Levin (1989) :

- la relation entre les investissements éducatifs d'une société et sa croissance économique;
- la relation entre l'investissement dans l'éducation d'un individu et les retombées économiques de cet investissement;
- les relations entre la répartition des investissements éducatifs au sein de la population et la répartition des revenus;
- la demande d'éducation en réponse à sa rentabilité en tant qu'investissement;
- et l'investissement global dans la formation en cours d'emploi ainsi que la répartition de la charge financière entre le travailleur et l'entreprise.

Selon les économistes, il existe donc une relation positive entre la formation accumulée et les revenus. Sur le plan micro-économique, les dépenses et coûts encourus par l'individu (ou par une entreprise, la collectivité par exemple) pour ses études scolaires constituent un investissement puisqu'ils permettent d'acquérir des connaissances et des habiletés exigées par le système de production. Le niveau d'instruction acquis par l'individu constitue un capital que ce dernier investit pour réaliser des gains. L'individu qui acquiert l'éducation ou la formation réalise des bénéfices, car il augmente sa probabilité d'accès à un emploi plus prestigieux et mieux rémunéré. De nos jours, certains chercheurs poussent même plus loin ce raisonnement et tentent d'expliquer les gains économiques à travers des habiletés particulières acquises au cours de l'instruction. En d'autres termes, certaines connaissances et habiletés seraient plus rentables que d'autres. C'est allant dans le même sens qu'Osberg (2000) a tenté d'isoler la part du rendement économique de l'instruction attribuable à l'alphabétisme chez

les adultes occupant un emploi au Canada. Selon les résultats de sa recherche, l'auteur estime que, chez les hommes qui travaillent à plein temps toute l'année, 30 % du revenu attribuable à l'instruction découlent de la capacité de lecture. Sur le plan macro-économique, une formation supplémentaire pour les employés constitue une ressource susceptible d'augmenter l'accroissement des gains des employés eux-mêmes et la productivité de l'entreprise. Les gains additionnels attribuables à la formation supplémentaire des travailleurs génèrent des profits pour la collectivité ou la société, car les individus les plus instruits et donc les mieux rémunérés payent des taxes plus élevées à l'État. Selon le modèle de Becker, les écarts de salaires s'expliquent par les différences de productivité. Celles-ci, à leur tour, s'expliquent par l'inégalité du capital humain accumulé par les personnes, particulièrement au cours de leur cursus scolaire. Cette théorie pose l'hypothèse selon laquelle, à une valeur ajoutée de formation, correspond une productivité marginale chez le travailleur (Canisius Kamanzi, 2006).

Il existe d'autres théories économiques qui incluent également ce lien entre le niveau d'études et l'emploi en tant qu'explication de la poursuite ou le décrochage des études dans l'enseignement supérieur comme la théorie du filtre et celle du signal. La théorie du filtre développée par Spence (1974), remet en question le fait qu'un étudiant diplômé puisse gagner sur le marché de l'emploi plus qu'un non-investisseur et explique la motivation des jeunes à persévérer dans leurs études parce que leur diplôme de fin de formation émet un signal pour les employeurs qui déduisent que les étudiants diplômés sont meilleurs que les non diplômés mais pas nécessairement plus productifs. Plus précisément, le choix d'un cursus par les étudiants se fait en fonction de ce qu'il rapporte le plus sur le marché du travail ainsi que sa probabilité d'y accéder le plus efficacement possible. C'est sûrement pour l'une de ces raisons que les jeunes vont postuler dans des formations les plus prestigieuses à l'instar des grandes écoles ou les plus valorisantes sur le marché professionnel. La théorie du signal, qui est un prolongement de la précédente a été défendue par Arrow (1962). Elle postule que l'éducation va permettre aux employeurs de filtrer les individus grâce au diplôme qui est un l'indicateur renseignant sur les qualités des individus diplômés. Mais contrairement à la théorie du capital humain, l'éducation n'augmente pas les compétences des individus diplômés, elle permet plutôt aux employeurs de les identifier.

Ces approches théoriques peuvent également être complétées par le modèle d'éligibilité de Lévy-Garboua (1979) qui repose sur le postulat selon lequel l'étudiant doit se rendre éligible à deux types de marchés dont le premier correspond à celui de la vie étudiante qui assure un

confort et un attrait en terme de consommations et de loisirs, et le second, au marché des élites qui permettra à l'étudiant diplômé et inséré dans le monde du travail de combler ses besoins et ses envies de consommation. Le présent modèle théorique explique ainsi pourquoi l'étudiant persévère dans un contexte économique difficile où la certitude de trouver un emploi reste très faible, ce que ne fait pas la théorie du capital humain qui prévoit une baisse de la demande en éducation. Dans ce cas, étudier renvoie alors à un double choix résultant d'un investissement éducatif dans le but de trouver un emploi rentable sur le plan économique et qui permet d'avoir accès au marché scolaire et professionnel des élites.

La persévérance dans les études postsecondaires est donc perçue comme bonne posture pour l'étudiant dans la mesure où elle correspond à une qualité de vie satisfaisante en termes de loisirs et de gain futur (tant sur le plan économique que social) que permet le temps passé dans les études et l'obtention du diplôme et à la consommation de biens marchands que permet le revenu présent durant les études. Les variations de comportements des étudiants pouvant apparaître en fonction de l'origine sociale des jeunes qui s'adaptent en fonction de l'évolution du contexte économique sont aussi expliquées par cette théorie. Ainsi, les étudiants provenant de milieux socialement et économiquement favorisés percevront plus de qualité de vie lors de leurs études parce qu'ils auront plus de temps disponible aux loisirs et consommations que les autres plus défavorisés. Car ces derniers (les plus défavorisés) seront contraints à fournir de leur temps dans un emploi rémunéré (Roche, 2017).

Le modèle économique d'optimisation de l'investissement éducatif, dans le même sillon que Lévy-Garboua (1979), accorde cependant encore plus d'importance à l'origine socioéconomique des étudiants à l'instar des caractéristiques familiales dans le but de mieux expliquer leur décrochage ou persévérance dans les études supérieures comme la résultante d'un choix individuel mais contraint par l'environnement socio-économique d'origine. L'étudiant, acteur et preneur de décision, ne tient donc pas uniquement compte du coût des études et de leur rentabilité à long terme, il intègre également dans son processus décisionnel son présent et de façon plus ou moins consciente les influences de son environnement familial, ce qui pourra le conduire à l'auto-sélection (Duru-Bellat et Mingat, 1988). Selon ces auteurs, cette théorie a donc réussi à s'appliquer aux carrières universitaires (Duru-Bellat et Mingat, 1988) : Après l'échec académique en fin de première année en faculté de médecine, la réussite et les autres formes de persévérance (redoublement, réorientation) ou encore le fait de décrocher ses études vont donc varier en fonction du milieu sociale d'origine (Duru-Bellat et

Mingat, 1988). Les étudiants d'origine sociale favorisée auront plus tendance à redoubler ou à se réorienter et les autres seront plus enclins à abandonner leurs études.

Les auteurs montrent à travers cette recherche, que l'accès et la réussite dans les études supérieures postsecondaires est le produit interactif d'interventions dépendant des individus et des institutions universitaires où se joue le processus de l'orientation en amont de celui de la persévérance comme si ces deux phénomènes étaient tous liés. Avant de se lancer dans une filière universitaire, l'étudiant doit donc faire une évaluation en fonction de ses ressources disponibles ainsi que des limites qui lui sont imposées par son environnement tout en réfléchissant sur ses objectifs personnels qui vont traduire ses motivations de s'engager dans les études postsecondaires. L'étudiant doit, en cas d'échec, faire une actualisation de son choix en fonction de la rentabilité de sa filière. La réorientation qui est d'ailleurs une autre forme de la persévérance va être déterminée à travers le rapport des jeunes à leur prise de risques.

Aux États-Unis tout comme en France, certaines approches économiques se sont donc basées sur ce choix rationnel et raisonné des étudiants mais d'autres n'ont pas expliqué la persévérance ou le décrochage des études de la même manière. Tinto (1992) durant ses travaux, établit que des théories américaines ont été construites sur la base de variables et de concepts qui renseignent simultanément sur la réflexion individuelle pertes-profits et à propos des ressources financières des étudiants (Manski; Stampen et Cabrera, cités par Tinto (1992). Progressivement, les ressources, les besoins ainsi que les soutiens financiers des étudiants ont été davantage intégrés dans certaines théories économiques afin de mieux expliquer pour les raisons et la façon qu'un étudiant va décrocher ou persévérer dans ses études (Saint-John, Cabrera, Nora et Asker, 2000).

Ces théories économiques, malgré leur apport supplémentaire aux théories psychologiques et sociologiques, elles n'expliquent que partiellement le décrochage ou la persévérance des études dans l'enseignement supérieur (Tinto, 1992) et des recherches empiriques ont montré que les étudiants, malgré leur origine sociale modeste ou leurs difficultés financières, ont réussi à persévérer dans les études universitaires. Cependant, les ressources financières appliquées au contexte éducatif des États-Unis expliquent fortement la possibilité de pouvoir passer du secondaire à l'enseignement supérieur (Tinto, 1992). C'est à travers ces multiples raisons que d'autres approches théoriques comme les théories organisationnelles ont vu le jour afin de compléter les approches précédentes dans l'explication du décrochage ou de la poursuite des études.

2.4. LES THÉORIES ORGANISATIONNELLES

Afin de pallier les insuffisances causées par les théories psychologiques, sociologiques et économiques, d'autres approches contextuelles ont été construites théoriquement. Il s'agit des théories organisationnelles. Comme leur nom l'indique, ces théories ont pour finalité d'expliquer le décrochage ou la poursuite des études à partir de l'organisation de l'institution dans laquelle se trouvent les étudiants.

Les chercheurs tels que Bean, Kamens, cités par Tinto(1992) durant leurs études, ont montré que le fonctionnement de l'institution a un impact variable sur la sociabilisation de ses étudiants ainsi que sur leur sentiment de satisfaction, de même que celui d'appartenance à l'établissement, ce qui fait naître d'autres pistes différentes pour la compréhension du décrochage ou de la poursuite des études. D'autres caractéristiques de l'institution comme la taille de l'établissement, le taux d'encadrement des enseignants, les méthodes pédagogiques mises en place par les enseignants ou encore la gestion de l'établissement sont souvent prises en compte (Berger cité par Roche, 2017). D'autres variables comme le système de recrutement des établissements ont été intégrées au sein de ces théories (Pascarella et Terenzini, 1980 ; Staiculescu, 2011). Les théories organisationnelles prennent également en compte des services proposés aux étudiants comme les conseils de pré-admission, l'intégration dans l'établissement, le soutien durant l'année académique, l'assistance dans la transition études- emploi (Thomas, Cooper et Quinn, 2003). Kamens, cité dans Roche (2017) aborde autrement le décrochage ou la persévérance dans les études. En effet, selon ce dernier, la persévérance et le décrochage des études dépend de la qualité du lien existant entre l'institution et le marché professionnel ainsi que la réussite de cet établissement dans le placement ses étudiants dans des emplois valorisants et prestigieux. La théorie de l'auteur intègre également les effets de la grande taille et de la complexité des établissements qui expliquent selon lui les taux de déperdition scolaires les plus bas (Seidman, 2005).

Étant donné que leurs modèles convergent vers ceux des théories interactionnelles dans le sens où elles intègrent des variables contextuelles et personnelles (souvent motivationnelles comme les buts et les intentions des jeunes), il est donc parfois difficile de classer ces approches théoriques dans le champ de théories organisationnelles. C'est dans ce sens que Spady (1971) définit dans son modèle les variables personnelles citées ci-dessus, les aspects de l'organisation institutionnelle comme variables explicatives du support social des jeunes, leur développement intellectuel et leurs performances académiques. Il observe les effets de la

relation réciproque entre les variables personnelles de l'étudiant et celles de l'institution (Seidman, 2005 ; Staiculescu, 2011) sans toutefois se limiter aux effets des variables organisationnelles sur la probabilité de persévérance dans les études.

Le modèle théorique de l'attrition de l'étudiant non-traditionnel de Bean et Metzner (1985) est l'une des approches explicatives du décrochage et de la persévérance dans le cursus académique les plus reconnues aux États-Unis (derrière le modèle de Tinto). Ce modèle s'appuie également sur ceux d'Astin (1975)¹⁰, de Spady (1971) et de Tinto (1975) en associant d'autres variables organisationnelles comme la structure et la taille de l'institution, la participation, la bureaucratie, la communication, les ratios des étudiants par classe, les récompenses (grade, utilité et développement) à l'instar des ressources que dispose l'établissement. Ce modèle théorique, pour expliquer le processus de décrochage des étudiants, il accorde plus d'importance aux variables environnementales. Il est toutefois important de rappeler que cette approche théorique s'applique surtout aux étudiants non-traditionnels c'est-à-dire âgés de plus de 24 ans, qui décrochent leurs études et les recommencent longtemps après avoir obtenu le diplôme de fin du secondaire et que le plus souvent, il s'agit d'étudiants qui ne sont pas toujours présents à tous les cours.

La mobilisation de ces différentes théories peut aider dans la comparaison des institutions scolaires en fonction de leurs caractéristiques et des résultats qu'ils produisent (tout en restant clair sur ce qui est mesuré) mais pas uniquement. L'étude établissant le rapport entre le décrochage des études au premier cycle universitaire en France et les caractéristiques organisationnelles de ces universités a permis de comparer des établissements de formations supérieures. Comme illustration de nos propos, les travaux de Bourdon, Duru-Bellat, Jarousse, Peyron et Rapiou (1994) ainsi que ceux de Felouzis (2001) et Jarousse et Michaut (2001) se sont intéressés sur l'effet établissement au travers des effets de site sur les performances au premier cycle universitaire en différenciant les effets des variables organisationnelles des antennes universitaires et ceux des variables organisationnelles des universités mères. De ces trois études, il en découle qu'il existe un lien significatif entre le site de l'établissement et les chances de réussite.

¹⁰ Dans ses travaux, Astin montre que le sentiment d'appartenance que nourrit l'étudiant à l'égard de son établissement va être lié à son engagement qui correspond à la somme des énergies physiques et psychologiques allouées à l'expérience académique. Cela va se traduire par la fréquentation régulière des membres de l'institution et par la participation aux activités organisées au sein de cette institution. Plus l'étudiant sera engagé envers son établissement, plus il aura de chances de réussir.

Les travaux de Bourdon *et al.* (1994) montrent que le fait d'être inscrit dans l'université mère augmente grandement les probabilités de réussite par rapport au fait d'être inscrit dans des antennes ou annexes universitaires. Felouzis (2001), allant dans le même ordre d'idées, montre l'existence significative d'un effet site. En effet, pour des étudiants d'origines sociales et scolaires identiques inscrits en Droit dans trois sites universitaires, les chances d'obtention du diplôme peuvent extrêmement varier d'un site à un autre. L'auteur nuance cependant l'écart de réussite rapporté par Bourdon *et al.* (1994) en disant que même si les taux de réussite sont plus élevés dans l'université-mère, leurs annexes ne donnent pas moins de chances de réussir que cette dernière et favorisent le rapport entre enseignants et étudiants, ce qui n'est pas le cas dans les institutions ayant le plus grand effectif d'étudiants. La troisième étude enfin (Jarousse et Michaut, 2001), montre que contrairement à un effet du mode d'organisation des universités, il existe un effet de filière qui est davantage important dans la réussite académique. En d'autres termes, l'appartenance à une filière donnée permet de mieux expliquer une meilleure réussite académique que les facteurs organisationnels (tels que la proportion des cours magistraux, la durée annuelle d'enseignement, le taux d'encadrement, la spécialisation, la concertation entre enseignants et le tutorat).

Afin d'expliquer davantage ces différences de réussite et de poursuite d'études entre les filières, nous pouvons avoir recours au concept de *matrice disciplinaire* développé par Millet (2010) traduisant le fait que chacune des filières d'études exprime un type d'études et une socialisation spécifique (Lahire, 1997). C'est en ce sens que le décrochage ou la persévérance dans les études s'explique moins dans la manière dont s'organisent les pédagogies et fonctionne l'institution intégrée par l'étudiant que le rapport construit entre l'étudiant et son cursus d'études.

Ces approches théoriques organisationnelles, malgré leur contribution à l'amélioration de la recherche sur le décrochage et la persévérance des études dans le sens où un effet établissement peut être reconnu, elles présentent toutefois des limites si on se place du point de vue d'une institution scolaire. C'est dans cette même lancée que Tinto (1992) demande comment on peut expliquer la différence entre les étudiants qui décrochent des études et les autres dans ce cas? Ces théories donc, de façon générale, ne prennent pas en compte des facteurs sociaux, économiques et psychologiques des étudiants mais plutôt de l'impact des facteurs institutionnels sur le décrochage et la persévérance dans l'enseignement de niveau tertiaire.

Cependant, nos observations montrent que la classification de Tinto (1992) n'intègre pas les approches théoriques se focalisant sur les effets de territoire à échelle locale voire inter-régionale (différenciation entre différents types de quartiers ou comparaison entre les parcours de jeunes provenant de zones rurales et ceux issus de zones urbaines ou proches des zones urbaines). Jusqu'aux années 2017, aucune théorie ou concept construit de l'*effet de territoire* (Roche, 2017) n'existait puisque les effets territoriaux plus systémiques (en terme d'espace montagnard ou rural) ne font pas encore assez l'objet de mesures et de recherches (Roche, 2017). Ce qui reste toutefois notable, ce sont les recherches menées en France avec Beaud (2003), Pialoux et Beaud (2001) et Truong (2014) portant sur des effets d'appartenance à un type de quartier en ville ou en périphérie urbaine couplée à l'appartenance à une famille d'origine sociale défavorisée qui influence la probabilité de s'orienter dans l'enseignement universitaire et d'y persévérer ainsi qu'en s'adaptant aux exigences sociales, institutionnelles et académiques de ce niveau d'études. Toutefois, de façon explicite, ces recherches ne développent pas une théorie capable d'expliquer le décrochage dans les études universitaires en fonction de l'approche par territoire. La recherche empirique portant sur la réussite ou échec universitaire dans le premier cycle du supérieur se focalise davantage sur les populations défavorisées sur le plan social provenant de quartiers difficiles mais qui vivent à proximité voire à l'intérieur de grandes ou de petites villes (Grelet et Vivent, 2011).

2.5. LES THÉORIES INTERACTIONNELLES

Les approches théoriques centrées sur l'individu (psychologique) ou uniquement sur son contexte qu'il soit social, économique ou institutionnel présentent quelques limites en ce sens qu'elles sont seulement focalisées sur certains aspects de ce qui explique la persévérance ou le décrochage des études dans les études postsecondaires. C'est pourquoi durant les années 1970, un dernier type de théories appelés théories interactionnelles, développés par Tinto (1992), qui sont fédératrices de l'ensemble des premières a vu le jour et en fonction des travaux empiriques qui la testent et la confrontent aux cas pratiques, elles ne cessent de s'améliorer. Les théories interactionnelles ont la particularité de prendre le phénomène du décrochage et de la persévérance dans les études comme un processus global qui résulte de l'interaction de variables sociales, économiques, psychologiques, organisationnelles en proposant d'adopter un regard plus holistique.

Ces théories interactionnelles, comme leur nom l'indique, s'intéressent aux interactions prises dans un sens plus global. Ces théories prétendent que la décision de décrocher des études est le résultat des relations réciproques et dynamiques existant entre l'étudiant et l'environnement (Tinto, cité par Sauvé, Racette et Royer, 2008). Ces théories intègrent de façon simultanée différents types de facteurs d'ordres psychologiques, sociaux, économiques, organisationnels, contextuels et expliquent le décrochage ou la persévérance dans les études universitaires en analysant les natures et les fonctions de ces facteurs, et de façon fréquente, les liens existant entre ces derniers. Tinto (1992) dans sa classification, définit ces théories comme facteur explicatif du décrochage des études d'une part centrée sur les caractéristiques du cadre académique et institutionnel de son lieu d'études et d'autre part, centrée sur l'individu qui part avec un certain bagage personnel, scolaire et social. L'interaction des caractéristiques environnementales et individuelles doit donner naissance à une expérience subjective particulière des études et c'est ce vécu subjectif qui déterminera la décision du décrochage ou la poursuite des études dans le système universitaire. Les recherches montrent qu'il existe très peu de modèles théoriques capables d'expliquer le décrochage ou non des études de cette manière. Mais il existe en revanche, des typologies d'étudiants ou d'expériences étudiantes basées sur ces différents aspects du processus de décrochage ou de persévérance et qui permettent de faire la relation entre le type d'expérience vécue durant des études et le fait de décrocher ou de persévérer dans ses études. Il est donc nécessaire de faire le lien entre les théories du décrochage des études issues de la recherche nord-américaine et les typologies d'étudiants et des expériences étudiantes plutôt spécifiques à la recherche en contexte camerounais.

 tant donné qu'il reste difficile de présenter dans cette recherche toutes ces théories interactionnelles, seule la théorie de l'intégration de Tinto (1975) ainsi que ses différentes améliorations seront présentées. En effet, ce modèle théorique constitue non seulement un pilier, mais une référence de taille dans la recherche nord-américaine portant sur le décrochage et la rétention à l'université (Roche, 2017).

Au cours de l'année 1960, la théorie de Van Gennep sur la persistance aux études se fonde sur la sociologie. Principalement inspiré par Durkheim, Van Gennep affirme que lorsqu'une personne change d'environnement ou de milieu, certains rites de passage lui sont nécessaires, ce qui provoque des  v nements sociaux signifiants (Metz, cité par Sauvé *et al.*, 2008). Ces  v nements sont des preuves tangibles de l'intégration sociale de l'individu et servent à son accomplissement. Par la suite, Spady (cité par Sauvé *et al.*, 2008)  labore une théorie

suggérant que les étudiants ont des caractéristiques et des buts spécifiques et que les comportements de l'étudiant peuvent avoir une grande influence sur ses performances académiques (Metz, cité par Sauvé *et al.*, 2008). Tinto (1975), à partir des travaux de ses prédécesseurs, a fondé la théorie interactionniste de l'intégration de l'étudiant (Metz, cité par Sauvé *et al.*, 2008).

Ce modèle repose sur le postulat de base selon lequel la décision de l'étudiant par rapport au décrochage ou la persévérance de ses études universitaires dépend plusieurs facteurs ayant une influence sur le comportement de l'étudiant et que ceux-ci entrent en interaction. C'est ainsi que cette théorie interactionnelle propose d'examiner le décrochage des études postsecondaires sous l'angle de l'intégration de l'étudiant à son institution ainsi que son engagement dans sa communauté universitaire (Sauvé et Viau, 2003). La figure 9 donne une illustration des principales composantes du modèle de Tinto et les liens qui existent entre elles.

En se référant à l'approche de Tinto, les étudiants nouvellement inscrits à l'université ont des caractéristiques de préadmission sur divers plans tels que personnels (personnalité, compétences professionnelles, etc.), au niveau du familial (revenu familial, type de famille, responsabilités, etc.) ainsi que sur les expériences scolaires antérieures (compétences académiques, formation, diplôme, etc.). Les caractéristiques de pré-admission renvoient aux buts initiaux de l'étudiant. Toutefois, l'étudiant a des objectifs particuliers en s'engageant dans un projet de formation. Ces buts peuvent être professionnels ou éducatifs (Grayson, 2003), les premiers référant aux retombées que pourrait avoir la formation sur son projet professionnel; les seconds référant plutôt à la satisfaction personnelle que retire l'étudiant lorsqu'il apprend.

De plus, l'établissement dans lequel s'est inscrit l'étudiant définit des objectifs et des engagements qui lui sont propres. L'étudiant est appelé dès son arrivée dans l'établissement universitaire, à vivre une variété d'expériences institutionnelles telles que l'interaction avec le personnel et les performances académiques. L'étudiant, à partir des caractéristiques de pré-admission et de ses expériences institutionnelles et sociales, intégrera ou non son milieu académique et son milieu social, c'est-à-dire qu'il décide d'accepter ou non les règles et les conventions du milieu universitaire de se conformer et de s'impliquer dans la vie sociale dudit milieu. Il importe de noter avec l'auteur que ces deux types d'intégration sont déterminants et nourrissent la réflexion de l'étudiant par rapport à ses objectifs, ses intentions et ses engagements vis-à-vis de l'institution universitaire. Cette réévaluation de la concordance entre

le projet étudiant et les conditions de l'environnement institutionnel débouchera sur la décision de décrocher ou de poursuivre ses études (Dubeau, Renaud et Amyot, 1994). Ainsi, selon Tinto (1992), les interactions entre l'étudiant et ses pairs ainsi qu'avec ses enseignants joueront un rôle prépondérant dans son intégration à l'institution.

Ce modèle interactionnel de Tinto (1975), en vue de ses améliorations, a fait l'objet de nombreuses critiques et de révisions par les autres chercheurs. Ainsi, Liu (2002) trouve dans le modèle de nombreuses lacunes telles que l'absence de définitions opérationnelles des variables et l'incohérence entre la schématisation du modèle et sa description théorique. L'absence de la variable *engagement avec l'extérieur* lui a été reprochée notamment par Houle (2004).

Les composantes du modèle interactionnel de l'intégration des étudiants ont été peaufinées et clarifiées à partir des recherches ultérieures. Ainsi, les études de Pascarella et Terenzi (1980) et Cabrera, Castenada, Nora et Hengstler (1992) ont permis de définir les variables du modèle de Tinto, notamment :

- l'intégration académique se traduisant par le niveau de développement intellectuel de l'étudiant, sa performance académique et sa perception de vivre une expérience positive sur le plan du développement intellectuel ;
- l'intégration sociale qui renvoie à l'implication de l'étudiant dans des activités extracurriculaires, à la présence de relations positives avec ses pairs et aux relations réciproques avec les membres de l'institution pouvant avoir une influence sur le développement personnel des étudiants et les objectifs professionnels ;
- l'engagement dans l'institution caractérisé par la conviction que l'étudiant a fait le bon choix de son établissement postsecondaire ;
- les buts et intentions de l'étudiant qui consistent en l'importance accordée à l'obtention du diplôme et sa conviction d'avoir fait le bon choix d'institution et de carrière.

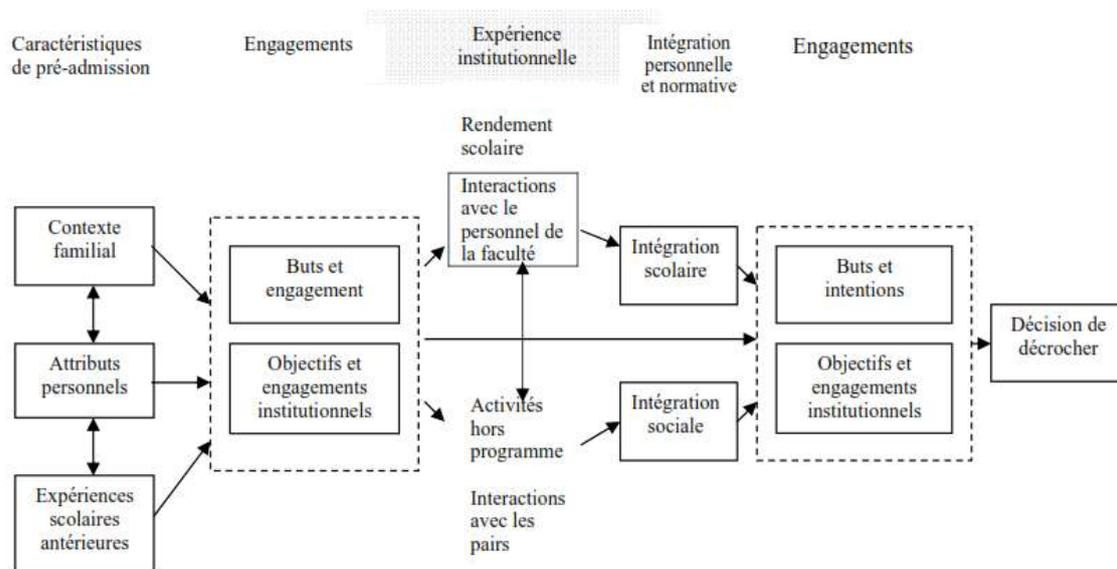


Figure 9: modèle de l'intégration des étudiants de Tinto (1975) tel qu'illustré par Dubeau *et al.* (1994) et DeRemer (2002)

Les études de Tinto (1993) ont été portées sur la redéfinition de son modèle original en y ajoutant les intentions de l'étudiant à son engagement personnel et l'engagement externe à l'engagement envers l'institution (DeRemer, 2002). Dans son nouveau modèle, il considère la place des facteurs externes à l'institution dans la décision de décrocher ou de poursuivre ses études et apporte des nuances sur le plan des réactions réciproques que vit l'étudiant au sein de l'institution et de son groupe social. La figure 10 illustre les modifications apportées au modèle original.

Deux types d'interactions se sont également aux systèmes académique et social. Il s'agit des interactions formelles et informelles. D'une part, les expériences institutionnelles se déroulent en lien avec sa formation de manière informelle (interactions avec le personnel de la faculté) ou formelle (performance scolaire, développement intellectuel). D'autre part, l'étudiant vit d'autres interactions en lien avec son système social de manière informelle (interactions avec les pairs) et formelle (activités à l'extérieur des cours).

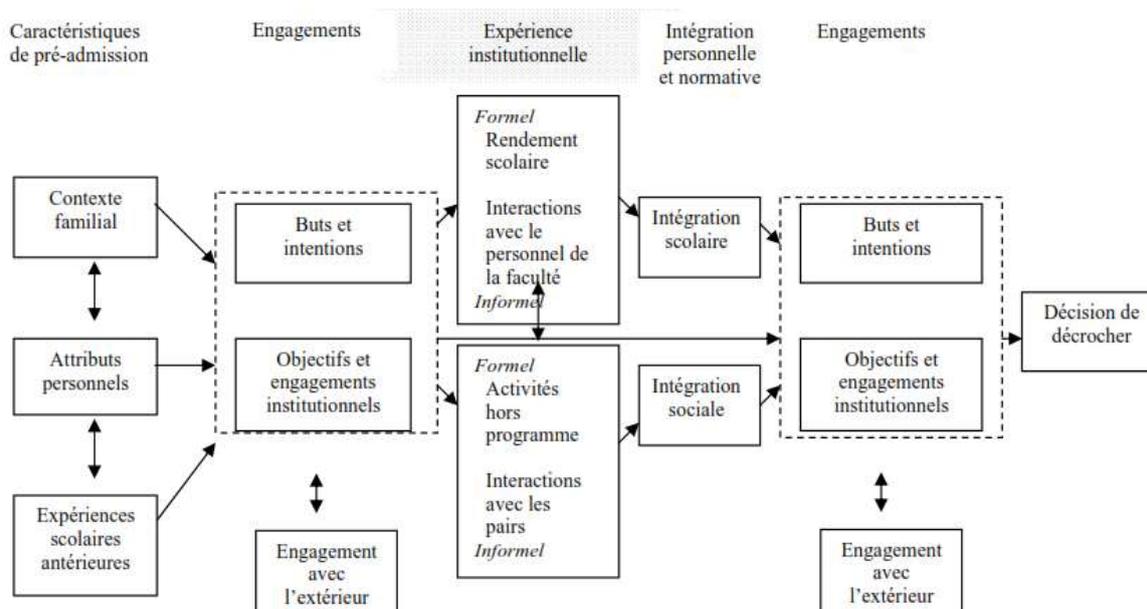


Figure 10 : modèle révisé de l'intégration des étudiants de Tinto (1993) tel qu'illustré par DeRemer (2002), Liu (2002) et Titus (2003)

Pour nous résumer selon Tinto, la persévérance d'un étudiant dans ses études universitaires se manifeste par la perception de son intégration tant sur le plan social (interactions avec les membres de la communauté d'apprentissage et avec ses pairs) qu'académique (développement intellectuel, performance académique, réussite) ainsi que la perception de l'institution (exigences, attentes, prestiges). Plus l'étudiant considère que la faculté dans laquelle il est inscrit est de qualité et répond à ses attentes, plus il se sent intégré sur le double plan social et académique, et ses chances de décrocher des études seront faibles.

Nous avons compris que les études de Tinto (1975) portaient sur l'impact exercé par la faculté sur les étudiants, et plus précisément sur les influences interpersonnelles, à savoir les relations réciproques de l'étudiant avec le personnel académique et avec ses pairs. Tinto a cependant accordé nettement moins d'importance à l'influence que peuvent avoir les caractéristiques structurelles et organisationnelles de l'institution telles que sa politique en matière de sélection à l'entrée, sa taille, etc. Pascarella (1985), dans le sens de remédier à ces insuffisances, a créé un modèle théorique qui souligne le rôle des caractéristiques structurelles de l'institution et la qualité d'effort de l'étudiant dans le développement cognitif.

La théorie de l'attrition étudiante (Bean et Metzner, 1985), dans la mesure où elle s'appuie simultanément sur des variables organisationnelles et psychologiques, ne peut pas uniquement

être classée comme théorie organisationnelle telle que mentionnée plus haut ; elle est également définie comme théorie interactionnelle. En effet, les intentions des individus sont primordiales et mises en relation avec les attitudes et comportements personnels. Les études montrent que la sollicitation institutionnelle positive renforce le lien entre le jeune et ses études et peut ainsi modifier l'intention de ce dernier par rapport à son programme d'études. Dans la présente section, les facteurs extérieurs ou environnementaux tels que le soutien familial ou des pairs ou encore la situation financière font partie intégrante du modèle qui permet d'expliquer le processus de décrochage ou de la poursuite des études. Ce modèle, par rapport à Tinto, permet d'élargir la compréhension du phénomène de décrochage ou la poursuite des études aux sphères extérieures sans toutefois oublier le modèle lié à l'étude et à l'institution. Nous faisons un retour sur cette théorie afin de pouvoir expliquer davantage le modèle intégré du décrochage/poursuite des études universitaires de Cabrera *et al.* (1992) qui présente une combinaison entre le modèle théorique de Tinto et celui de Bean et Metzner (1985) afin de pallier les lacunes concernant les variables psychosociales. Les chercheurs ont rajouté en plus du modèle de Tinto, différentes variables issues de la théorie de Bean et de Metzner (1985) qui sont les suivantes: l'encouragement de la famille et des pairs ainsi que l'attitude à l'égard de la situation financière.

Avant de terminer l'introduction des modèles théoriques nord-américaines, il s'avère nécessaire de présenter le modèle intégratif de la poursuite ou non des études chez l'étudiant de Sandler (2000) qui a été élaborée à partir de la théorie éducationnelle de Cabrera, Nora et Castaneda (1993) ainsi que quelques concepts issus de théories motivationnelles à l'instar du career-decision making decision (Peterson, 1993), du stress perçu (Lazarus et de Folkman, 1984) et des difficultés financières (Cabrera *et al.*, 1993). Le stress perçu par l'étudiant est une variable psychologique qui se mesure à travers la perception de l'étudiant quant à la quantité d'énergie qu'il dépense dans une situation dite stressante ou dans la quantité de travail à fournir pour l'université (Sander, 2000). Il est nécessaire de souligner que le stress peut être positif (*eustress*) ou négatif (*distress*). Sandler, en s'appuyant sur l'opérationnalisation du stress de Mechanic (1983), intègre ainsi le concept de stress perçu dans le modèle intégratif de la persistance ou non chez l'étudiant adulte étant inscrit à l'université, ce qui offre la possibilité de tester l'effet du stress dans un modèle de la poursuite ou non des études.

Malgré le fait que le concept d'ajustement universitaire ne constitue pas une approche théorique, il est important de le présenter dans le cadre des modèles interactionnelles du décrochage ou de la poursuite des études dans l'enseignement supérieur. Selon Baker et Siryk

(1989), l'ajustement universitaire est envisagé comme pluriel et implique des attitudes, des comportements que l'étudiant doit réguler et ajuster en fonction de sa personnalité et du contexte institutionnel dans lequel il se trouve, dans le but de s'adapter à ses études. La pluralité et la relation réciproque entre les différentes dimensions de l'ajustement universitaire sont primordiales dans la définition et la compréhension de ce concept. Les quatre dimensions de ce concept sont personnelle-émotive, scolaire, sociale et institutionnelle. De façon précise,

- la dimension sociale s'appuie sur les échanges interpersonnels entre l'étudiant et ses pairs, sa famille à l'instar des personnels éducatifs. Cette dimension inclut également l'engagement de l'étudiant dans les activités parascolaires organisées par l'institution dans laquelle il est inscrit.
- la dimension scolaire quant à elle comprend l'ajustement universitaire dans une portée académique dans la régulation de ses comportements et attitudes dans des situations d'apprentissage.
- la dimension personnelle-émotive prend en compte l'ajustement plus personnel c'est-à-dire les changements psychologiques ou physiques auxquels l'étudiant doit s'acclimater. Il peut s'agir de l'anxiété ou du problème lié au sommeil en cas de non adaptation (Pariat, 2008).
- la dernière dimension s'intéresse à l'attachement de l'étudiant envers son institution illustré à travers le sentiment de satisfaction de suivre la formation d'une part et de la suivre dans l'établissement où l'étudiant est inscrit d'autre part.

Selon les recherches, il existe un questionnaire élaboré à partir du concept d'ajustement universitaire de Baker et Siryk (1989 permettant de mesurer l'adaptation de l'étudiant au sein de son université (*Student Adaptation College Questionnaire*). Selon ce concept, le questionnaire permet à l'étudiant d'évaluer son propre niveau d'ajustement universitaire. Quant à la dimension sociale, sont mesurés l'implication dans les activités sociales dans la faculté, la qualité des relations avec les autres, la satisfaction de l'environnement social, la douleur de la séparation familiale, ce qui fait écho au concept d'intégration sociale (Tinto, 1997). Concernant la dimension scolaire, plusieurs concepts sont mesurés tels que la facilité à répondre aux objectifs pédagogiques, la motivation envers les objectifs académiques et le travail demandé, l'application à son travail et aux exigences universitaires, la performance universitaire et l'environnement universitaire, ce qui rappelle sur certains points l'intégration académique de Tinto (1997). Pour la dimension de l'ajustement personnel et émotif, les bien-

être psychologique et physique sont mesurés. Enfin, l'ajustement lié à l'attachement envers l'institution qui est équivalente à l'engagement institutionnel chez Tinto (1997) se mesure aux travers la satisfaction de suivre un programme d'études et d'être inscrit dans l'établissement où est dispensée la formation.

Les modèles théoriques interactionnelles forgent une grande partie des fondations de la recherche nord-américaine qui traite de la problématique du décrochage et de la persévérance dans les études universitaires. Si dans l'autre partie du monde, peu de théories classées en tant que telles existent, notre recension des écrits nous conduit malgré tout à retenir que des auteurs tels que Dubet (1994), Coulon (1997) et Felouzis (2001) qui ont permis à la recherche française de construire les bases d'un cadre théorique comparable aux modèles interactionnels américains et qui permettent d'expliquer le décrochage ou la poursuite des études à partir de l'expérience subjective des étudiants.

Comme illustrations de notre remarque, la typologie de l'expérience étudiante (Dubet, 1994), issue de la sociologie de l'expérience, s'intéresse aux étudiants dans l'université de masse et conduit à l'élaboration de divers profils étudiants dépendant de trois dimensions qui sont : le projet, l'intégration et la vocation. Dubet (1994), d'après ses résultats, pense qu'il est impossible de définir un *étudiant moyen* comme d'autres auteurs le remarqueront ultérieurement (Erlich, 1998 ; Galland, 1995 ; Rey, 2009) mais qu'il est possible de délimiter des profils en fonction du rapport entretenu entre l'étudiant et l'institution. Le sens subjectif des études est déterminé de façon simultanée en fonction de ces trois dimensions mais également des offres universitaires définies par les caractéristiques des filières (les contenus intellectuels, les particularités de professionnalisation, le rapport pédagogique). De même que les approches théoriques interactionnelles, la typologie étudiante de Dubet (1994) tient donc compte des variables personnelles plutôt d'ordres motivationnels, sociaux (origine sociale des jeunes) et organisationnels. L'étude de Dubet (1994) a pour finalité d'établir une typologie des étudiants afin de mieux identifier les indicateurs discriminants dans la construction de l'expérience des études et en ce sens, cela nous permet de faire des liens entre le type d'expérience subjective et les différentes significations que peuvent prendre le décrochage ou la poursuite des études.

Les caractéristiques sociales, malgré leur importance, sont trop restrictives en ce sens qu'elles ne sont pas en mesure de renseigner la recherche sur les procédés mis en œuvre dans les parcours scolaires. Il en va de même pour les recherches qui prennent uniquement en compte les filières ou le système universitaire et qui correspondent davantage à des théories ou

approches organisationnelles. Dans le but de dresser une typologie étudiante, la première dimension développée par Dubet (1994) est la représentation subjective de l'utilité des études par un acteur capable de définir les objectifs, d'évaluer leurs stratégies et leur coût (ou *projet* selon l'auteur) qui se subdivise en trois modalités, à savoir le projet professionnel, le projet scolaire ou le projet absent, ce qui renvoie au concept d'intentions et de buts d'apprentissage chez Tinto (1997). La seconde dimension est *l'intégration* qui passe par la connaissance de la hiérarchie et du fonctionnement de la filière dans laquelle se trouve l'étudiant, l'absentéisme ou la présence en cours, les loisirs et la sociabilité avec les amis, ce qui converge vers le concept d'intégration de Tinto (1997). Enfin, la dernière dimension est la *vocation* qui traduit l'intérêt intellectuel porté aux études et prend régulièrement racine dans la critique que font les étudiants de leur cursus. C'est la dimension la plus personnelle. Dubet, à partir de ces trois dimensions, a pu dresser une typologie de huit profils constitués :

- des étudiants pas ou peu intégrés, sans projet mais qui ont une très forte vocation intellectuelle (cette figure étudiante est associée aux héritiers de Bourdieu et est incarnée par les étudiants en Lettres),
- d'étudiants à haute vocation intellectuelle, au projet professionnel affirmé mais faiblement intégrés (il s'agit souvent des étudiants en second et troisième cycles),
- de *vrais étudiants* incarnés par les jeunes inscrits en médecine (projet professionnel, vocation intellectuelle et intégration),
- d'étudiants à vocation intellectuelle faible, bien intégrés et ayant un projet professionnel (le cas des étudiants à des Instituts Universitaires de Technologies),
- des étudiants bien intégrés mais sans vocation intellectuelle ni projet,
- des étudiants très bien intégrés à forte vocation intellectuelle mais incertains dans leur projet,
- des étudiants à faible vocation intellectuelle, peu ou pas intégrés et qui ont défini un projet professionnel (il s'agit principalement de jeunes qui ont besoin de valider un niveau de diplôme pour accéder à un concours)
- et enfin des étudiants qui ne sont ni intégrés, ni mus par une vocation intellectuelle et qui ne possèdent aucun projet (Dubet lie ces étudiants à une expérience dépressive parfois à l'origine des abandons ou décrochage de premiers cycles universitaires).

L'auteur dans son étude, constate que l'expérience vécue par les jeunes sera davantage influencée par les facteurs internes de la filière si l'on se focalise sur les étudiants qui vivent

une expérience *pleine* de leurs études. En nous intéressant aux étudiants du pôle extrême inverse qui ressentent une expérience du *vide* (dépressive), nous ne pourrions plus expliquer l'expérience vécue à partir des facteurs externes aux filières (conditions sociales et de vie).

Comme réponse à la question de l'affiliation au métier d'étudiant, les études de Coulon (1997) sont également essentielles. Cet ethnographe donne la définition des mécanismes permettant aux étudiants de devenir réellement étudiants, c'est-à-dire persévérants dans leurs études. L'affiliation au métier d'étudiant au sens de Coulon (1997) s'inscrit au sein de la problématique du décrochage et de la poursuite des études en première année universitaire. Raison pour laquelle Coulon (1997) explique la poursuite des études en se basant sur une approche ethnométhodologique de l'intégration académique et institutionnelle de l'étudiant qui se déroule en trois grandes étapes et ressemblant beaucoup aux rites de passage définis par Van Gennep (1960). Ces étapes successives sont les suivantes :

- le temps de l'étrangeté durant lequel le *futur étudiant* évolue dans un milieu qui lui est nouveau et créateur de situations stressantes qu'il doit gérer afin d'être en congruence avec les exigences universitaires. Selon Roche (2017), l'affiliation institutionnelle pose moins de problèmes pour les étudiants non traditionnels que pour les étudiants traditionnels. Toutefois, l'affiliation intellectuelle est plus facile pour les seconds. Par conséquent, la situation d'origine doit avoir un effet sur l'expérience d'entrée à l'université mais la découverte de l'université exige de tous l'adaptation à des pratiques particulières dont la connaissance s'acquiert dans le faire ;
- la phase de l'apprentissage durant laquelle le *futur étudiant*, est un apprenti qui se forme à son métier d'étudiant en développant des stratégies qui l'aident à comprendre et à dépasser les normes universitaires. Dans ses travaux, Coulon établit la différence entre des étudiants qui risquent décrocher de leurs études en adoptant des attitudes de retrait social, académique et institutionnel et ceux qui à la manière de détective et d'apprenti vont progressivement comprendre la mise en œuvre du jeu des normes académiques et institutionnelles en acquérant des habitus de savoir-faire et savoir-être spécifiques à la culture et au fonctionnement de leur champ disciplinaire. Les étudiants qui ne décrochent pas durant le cursus académique ont une forme d'engagement quant à leur projet académique ou professionnel et à la vie universitaire;
- la phase d'affiliation au cours de laquelle l'étudiant maîtrise son métier. Cette affiliation au métier d'étudiant passe par l'intégration et la reconnaissance en tant que membre dans la communauté universitaire et le contrôle des règles et des exigences

universitaires qui n'est possible qu'avec l'incorporation d'habitus adapté à l'université. L'affiliation est à la fois académique et institutionnelle et ne peut être envisagée que dans l'expérience concrète du jeune étudiant en devenir.

À côté de Coulon, Felouzis (2001) montre dans ses travaux que le parcours des étudiants est une construction qui se fait en trois étapes essentielles à savoir:

- la première est celle durant laquelle le jeune étudiant découvre la situation d'incertitude dans laquelle il se trouve. L'étudiant se sent délaissé dans la mesure où contrairement aux établissements d'enseignement secondaires, l'institution universitaire n'impose ni moyens, ni buts ;
- la seconde consiste pour l'étudiant à découvrir que la faculté n'est pas seulement un espace indéterminé. L'étudiant prend conscience de sa nécessité, son importance dans la satisfaction des critères de sélection souvent très stricts. L'institution universitaire est également un espace de sélection qui de ce fait oriente, élimine et sanctionne selon des principes académiques très proches des principes scolaires ;
- la troisième étape qui est celle de l'action durant laquelle l'étudiant devient acteur de ses études lorsqu'il résout les incohérences et les contradictions du système universitaire. Il se construit ses propres buts, ses propres obligations en agissant sur lui-même et ainsi que sur le monde.

Durant les années 2000, d'autres travaux sur l'expérience universitaire ont vu le jour et ont contribué à la critique ainsi qu'à l'amélioration des modèles ou typologies préexistants. La recherche qui nous semble la plus intéressante porte sur travaux portant sur la socialisation des étudiants débutants, condition parfois nécessaire pour ne pas décrocher dans ses études (Roche, 2017). Les chercheurs tels que Boyer, Coridian et Erlich (2001) dressent le portrait de quatre expériences dont la première est la continuité du lycée dans le changement ; c'est-à-dire, les jeunes habitent encore chez leurs parents durant leurs études postsecondaires, il n'existe donc aucune variation au niveau de leurs investissements et leurs méthodes de travail depuis le baccalauréat et leur unique regret est le manque de personnalité de l'université. La deuxième expérience est celle de l'adaptation douloureuse durant laquelle on insiste sur les effets très déstructurant et douloureux de la rupture avec le foyer parental et de tout ce que cela sous-entend, les jeunes éprouvent de grandes difficultés à cerner les attentes de l'établissement tant sur leurs études que sur leurs modalités d'évaluation. De plus, ces jeunes

ne réussissent pas toujours à gérer leur temps de travail. Les deux pôles extrêmes de l'expérience étudiante se retrouvent d'une part au niveau de l'inadaptation douloureuse et d'autre part, celui de l'adaptation satisfaite à travers la conquête de l'autonomie. Les auteurs parlent d'une *métamorphose impossible* pour les étudiants qui ne réussissent pas à s'adapter et qui présentent ainsi plus de risque de décrocher, cette métaphore fait écho à la situation de jeunes tels que les décrivent Beaud (2003) et PIALOUX et BEAUD (2001). Il s'agit souvent de jeunes qui cohabitent encore chez leurs parents et qui restent plongés dans leur vie familiale ou de quartier.

Les jeunes détenteurs du baccalauréat professionnel, comparent l'université et le lycée comme deux milieux de vie et de travail opposés ou radicalement différents à tel point que les cours et la relation pédagogique sont très remis en question. Les cours sont trop théoriques, les critères de l'évaluation invisibles, l'enseignant est jugé comme distant. Mais l'échec de l'affiliation ne s'arrête pas à ce niveau ; car la relation avec les pairs est aussi synonyme d'impossible entente ou de déception. Selon DUBET (1994), les jeunes sans intégration, ni vocation ne parviennent pas à s'affilier au métier de l'étudiant (COULON, 1997). Dans le pôle inverse, on observe la conquête de l'autonomie. Ce pôle est davantage assimilé à une expérience positive des études, prédictif de persévérance, car, ces jeunes considèrent la variation du rapport pédagogique et au savoir très stimulante. Ils sont assidus aux cours, organisent leur temps de travail de façon régulière pendant les heures vacantes et investissent leurs lieux d'études.

L'affiliation est simultanément institutionnelle et académique. En effet, ils sont adaptés aux nouveaux rapports (aux études, au savoir) et montrent des caractéristiques d'attachement à leur institution puisqu'ils travaillent à l'université et s'impliquent davantage dans des activités universitaires. Pour ce qui est du plan relationnel, ces étudiants rapportent une très bonne entente avec leur famille dans laquelle ils vivent ainsi qu'avec leurs pairs étudiants et autres membres issues du contexte universitaire. Ces différentes expériences étudiantes peuvent varier selon plusieurs critères tels que le fait de cohabiter ou non, la rencontre d'un nouvel espace urbanisé, les conditions de vie, le fait d'exercer un travail rémunéré, la filière, la prise en charge de la vie quotidienne, la familiarité avec la culture scolaire et le genre (BOYER, CORIDIAN et ERlich, 2001).

Ces différents types d'expériences étudiantes permettent de faire des conclusions que le décrochage et la poursuite des études supérieures sont comme la résultante de l'interaction qui

existe entre les caractéristiques liées à l'individu et aux différents contextes dans lesquels il se trouve.

CONCLUSION

Le présent chapitre nous a permis d'apporter des premières pistes d'explication et de compréhension du processus de décrochage ou de poursuite dans les études supérieures. En fonction que l'on ait une formation de sociologue, psychologue, économiste ou autre, une multitude d'approches du décrochage des études se côtoient dans la recherche. À l'intérieur d'un même champ disciplinaire, les appréhensions d'un objet de recherche diffèrent également par rapport aux points posant question ou défendant la thèse du chercheur. Selon notre point de vue, cette coexistence de modèles théoriques et de pratiques est enrichissante si l'on souhaite étudier un aspect précis du décrochage et en suivant des méthodes de recherches spécifiques ; mais, elle peut poser problème à partir du moment où elle ne permet pas de décrire et d'expliquer le décrochage dans sa globalité en omettant certains éléments cruciaux et existant dans divers modèles théoriques. Ce point de vue a également été défendu par Tinto (1992) lorsqu'il décrit les catégories d'études qui ont examiné le processus de poursuite ou de décrochage.

CHAPITRE 3

FACTEURS PERSONNELS LIÉS À L'ÉTUDIANT ET DÉCROCHAGE DES ÉTUDES AU PREMIER CYCLE UNIVERSITAIRE

INTRODUCTION

L'objectif de cette étude est d'évaluer le lien existant entre les facteurs personnels liés à l'étudiant et le décrochage des études au premier cycle universitaire, plus précisément à la FALSH de l'Université de Yaoundé I. Comme instruments de collecte des données, nous avons fait usage des échelles d'évaluation de l'estime de soi de Rosenberg et du Big Five Inventory. Pour mieux comprendre cette problématique de recherche, nous nous sommes référés aux théories psychologiques du décrochage des études universitaires en général et celles du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (1997) et des comportements problématiques de Jessor (1987) en particulier.

3.1. REVUE DE LA LITTÉRATURE SUR LES FACTEURS PERSONNELS INFLUENÇANT LE DÉCROCHAGE DES ÉTUDES UNIVERSITAIRES

Plusieurs travaux se sont attardés aux raisons évoquées par les étudiants quant à leur décision de décrocher du cursus universitaire. Au Canada/Québec et pays occidentaux, des études rapportent que les facteurs influant le plus sur la décision des étudiants de décrocher de leurs études sont d'ordres personnels (Audet, 2008 ; Beaupère *et al.*, 2007; Kamanzi, Doray, Bonin, Groleau et Murdoch, 2010 ; Ma et Frempong, 2008). Ces facteurs personnels directement reliés à l'étudiant sont entre autres l'âge, le genre, les traits de personnalité, l'engagement, la motivation et l'estime de soi, etc.

3.1.1. Le genre

Selon l'annuaire Statistique du Ministère de l'Enseignement Supérieur au Cameroun, il est observé dans les universités d'État du pays un écart d'accès aux études postsecondaires de plus en plus important entre les femmes et les hommes. En effet, dans l'ensemble de ces universités d'État, l'année académique 2016/2017 a enregistré un effectif de 109.305 femmes contre 135.195 hommes, l'année suivante a reçu 122.331 femmes contre 147.178 hommes et l'année 2018/2019 a inscrit 128.180 femmes contre 159.429 hommes. Cela signifie que la période 2017-2019 a enregistré un total de 359.816 femmes et 441.802 hommes en Licence I, mais seuls 13.797 femmes et 13.073 hommes ont réussi à obtenir le diplôme de Licence.

Nous apprenons à partir de ces observations que la déperdition académique est plus observée chez les hommes que les femmes dans les universités d'État camerounais.

Selon l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE, 2006), cette tendance du Cameroun s'observe également Québec ainsi que dans la plupart des pays occidentaux. Dans les pays de l'OCDE, l'espérance moyenne de scolarisation des hommes est inférieure de 0,8% à celle des femmes. Allant dans le même sens, l'espérance de scolarisation des hommes est d'au moins une année inférieure à celle des femmes en France, en Finlande, aux États-Unis, au Danemark, en Belgique et en Espagne et de trois années de plus en Suède et au Royaume-Uni. C'est l'inverse aux Pays Bas et en Allemagne où l'espérance de scolarisation des femmes est inférieure de deux ans à celle des hommes.

Comme le montre Frenette et Zeman (cité par Sauvé *et al.*, 2008), malgré l'importance que semble revêtir cette variable, il existe peu de connaissances sur la disparité entre les sexes en ce qui concerne l'inscription aux études universitaires. Une étude de Finnie, Lascelles et Sweetman (2005) constate que le genre peut être un facteur de poursuite ou de décrochage des études dans certains cas, notamment lorsqu'il s'agit d'un garçon chez qui des variables intermédiaires, telles que de mauvais résultats au secondaire, la démotivation par rapport à l' cole et un risque d'échec plus grand, peuvent freiner sa poursuite des études. Les garçons, sur le plan de la socialisation, semblent également être davantage isolés que les filles, et ce, même dans les relations qu'ils entretiennent avec leurs proches; c'est en allant dans le même sens que Davies et Elias (cité par Sauvé *et al.*, 2008, p. 38) affirme que « les garçons semblent être moins enclins à ce que les parents s'interposent dans leur vie scolaire en raison de leurs difficultés ou encore de leur désir d'autonomie et d'indépendance par rapport à leurs parents ».

Les travaux de Tremblay, Bonnelly, Larose, Audet, Voyer, Bergeron, Massuard, Samson, Lavallée, Lacasse, Rivier  et Lessard (cités par Sauvé *et al.*, 2008) attribuent le taux d'abandon et d'échec des études postsecondaires chez les garçons aux trois facteurs suivants: l'intégration aux études postsecondaires, le stress de transition et la socialisation de genre. Toujours selon ces derniers, les mécanismes d'adaptation des garçons seraient peu ajustés à leur développement personnel et à leur cheminement scolaire. En effet, nombre important de garçons rencontrent des difficultés dès la première session tant sur le plan socio affectif que sur le plan scolaire. Or, la première année, et plus particulièrement le premier semestre, sont déterminants pour la réussite de l'ensemble de leurs études postsecondaires (Tremblay *et al.*, cités par Sauvé *et al.*, 2008). De plus, ces auteurs ajoutent que durant cette période de

transition, les sources de stress sont multiples : anxiété de performance, construction d'un nouveau réseau social, niveau d'exigences scolaires supérieures, situation financière, adaptation des horaires entre l'école et le travail, adaptation à un nouvel environnement et à la vie autonome, etc.

Comme le rappellent également ces auteurs, le passage aux études postsecondaires se situe également dans une période cruciale de la vie des jeunes sur le plan identitaire, la transition vers l'âge adulte, qui les amène à se définir sur plusieurs plans (social, vocationnel, politique, amoureux, spirituel, etc.). Or, selon ces auteurs, les filles et les femmes semblent éprouver moins de difficultés que les garçons et les hommes sur le plan des habiletés de gestion des émotions et du stress, éléments rudement mis à l'épreuve en période de transition. Plus encore, elles semblent moins défavorisées quant aux stratégies habituellement mises de l'avant en périodes de stress intense, notamment le soutien des pairs et la verbalisation des émotions. Toujours selon les études de Tremblay *et al.* cités par Sauvé *et al.* (2008), les garçons et les filles n'auraient pas le même rapport à l'école, le même niveau de motivation ainsi que la même approche des études. Pour terminer, ces auteurs en arrivent à dresser le constat général suivant: il apparaît que les filles ont de plus bons acquis scolaires, s'estiment plus compétentes que les garçons à l'école, s'affilient plus à l'école, demandent plus d'aide, persistent plus que les garçons en situation aversive et donnent plus de priorité à leurs études. Aussi, les institutions d'enseignement offrent des services qui, de façon générale, rejoignent moins les garçons et emploient des pédagogies auxquelles les garçons s'adaptent moins bien. Enfin, la socialisation masculine influence le comportement des garçons à l'école ainsi que leur adaptation aux études postsecondaires. (Tremblay *et al.*, cités par Sauvé *et al.*, 2008)

D'autres pistes de réflexion intéressantes sur la variable du genre nous sont fournies par les recherches de Frenette et Zeman (cités par Sauvé *et al.*, 2008). En effet, les conclusions de leurs travaux nous amènent à constater que plus de trois quarts de l'écart relatif à l'inscription aux études postsecondaires s'explique par des différences relatives à des caractéristiques observables entre les garçons et les filles. Les principaux facteurs identifiés sont les notes globales obtenues à l'âge de 15 ans, les différences entre les résultats aux tests normalisés de lecture obtenus à l'âge de 15 ans, les méthodes de travail, les attentes des parents ainsi que les primes salariales associées à un diplôme universitaire relativement à celles associées à un diplôme d'études secondaires. Ces auteurs soulignent également qu'à elles seules, les quatre mesures de rendement scolaire utilisées dans le cadre de leur analyse, c'est-à-dire, les notes globales, les résultats aux tests normalisés de lecture, les méthodes de travail et le

redoublement d'une année expliquent 58,9 % de l'écart entre les sexes relatif à l'inscription aux études universitaires.

Les méthodes de travail, les notes globales et le redoublement d'une année sont également considérés par d'autres chercheurs comme des indicateurs d'aptitudes non cognitives, lorsqu'on a tenu compte de l'effet des aptitudes cognitives. C'est la raison pour laquelle Frenette et Zeman (cités par Sauvé *et al.*, 2008)  mettent l'hypothèse que ces mesures pourraient refléter davantage, soit la capacité de tirer parti des aptitudes cognitives dans un contexte plus structuré, comme celui de l' cole par exemple, ou encore le niveau de maturité ou de motivation.

Ma et Frempong (cités par Sauvé *et al.*, 2008), enfin, rapportent dans leurs travaux que, dans le modèle de survie¹¹ réalisé à partir de leur analyse, le genre avait plus de poids dans l'attrition des étudiants de niveau universitaire que le lieu de domicile et l'âge qui devenaient non significatifs. De plus, selon ces auteurs, les filles étaient 1,39 fois moins susceptibles de décrocher de leur cycle d'études universitaires que les garçons.

Nous essayerons de vérifier durant notre recherche si de telles observations peuvent être faites dans le contexte camerounais.

3.1.2. L' ge

Il existe selon Ntouda Betsogo (2011), un lien significatif entre le décrochage des études et l'âge des enfants au Cameroun. C'est allant dans ce sens que Noumba (2006) sur un échantillon de 1094 participants au niveau de l'enseignement secondaire au Cameroun, 90 ont décroché de leurs études durant l'année scolaire 2002/2003. Parmi ces derniers, 82,22% avaient un âge compris entre 19 et 22 ans ; le reste de ces décrocheurs avait plus de 22 ans.   l'occident et particulièrement au Canada, Berger, Motte et Parkin (cité par Sauvé *et al.*, 2008, p. 37) montrent qu'au fur et à mesure que les jeunes adultes avancent en âge, « tant la participation aux études postsecondaires que l'abandon en cours de route ont tendance à augmenter ». L'Association des Universités et Collèges du Canada (AUCC, citée par Sauvé *et al.*, 2008, p. 37) soutient pour sa part que « même si nombre d'établissements enregistrent une

¹¹ Le modèle de survie découle de l'approche de traitement des données utilisée par les auteurs pour étudier l'attrition des étudiants postsecondaires. Ils ont examiné un groupe de décrocheurs afin d'établir leur profil par l'analyse des effets spécifiques et relatifs d'une trentaine de variables sur l'attrition. Leur modèle de survie s'appuie sur les statistiques d'adéquation et le rapport de cote obtenu. Ce modèle de survie distingue les caractéristiques du décrocheur et les conditions d'abandon, divisées en raisons principales et secondaires.

croissance accélérée des cohortes traditionnelles de jeunes, les universités sont très conscientes de la présence et des besoins de leurs étudiants plus âgés ».

Certaines recherches mentionnent également que l'âge peut agir de façon indirecte et affecter particulièrement la décision de décrocher des études surtout pour les étudiants adultes, également identifiés comme des étudiants non traditionnels. Ces étudiants, caractérisés par leur âge plus avancé d'entrée à l'université, sont plus susceptibles d'éprouver des difficultés dans l'utilisation de nouvelles technologies. Comme le souligne une étude menée en Grande Bretagne (University of London Arts, citée par Sauvé *et al.*, 2008), les étudiants non traditionnels ne disposent pas d'outils technologiques nécessaires pour s'engager dans cette expérience nouvelle et cela représente un obstacle pour eux. Le manque de ressources financières à la maison peut également expliquer que certains étudiants n'aient pas accès aux nouvelles technologies.

L'enquête sur les jeunes en transition (EJET) réalisée par Shaienks et Gluszynski et reprise par Sauvé *et al.*, (2008) débouche sur les conclusions suivantes en lien avec le genre : plus de femmes que d'hommes avaient participé aux études universitaires tant au niveau du premier qu'au second cycle. Une plus forte proportion d'entre elles avait terminé entre 24 et 26 ans et une plus faible proportion avait décroché desdites études.

Au Cameroun, l'âge moyen d'accès aux études universitaires se situe entre 18 et 21 années. C'est la raison pour laquelle, nous pouvons dire que la population universitaire du Cameroun est principalement constituée des jeunes adolescents et d'adultes. Comment se caractérise précisément chacune de ces phases de développement ?

3.1.2.1. L'adolescence

Le mot adolescent vient des expressions latines *adolescencia et adolescere* qui signifient *grandir vers*. L'adolescent(e) n'est pas un enfant, mais n'est pas encore un adulte ; il est tout de même dans le processus d'en devenir un. L'adolescence est le stade de développement humain commençant avec le début de la puberté biologique. En d'autres termes, c'est l'ensemble des manifestations morphologiques et physiologiques qui apparaissent sous l'influence des sécrétions hormonales préparant le sujet à une sexualité de reproduction (Maguiabou Tchido, 2014). L'adolescence est une phase de développement de l'individu qui succède à l'enfance et se veut une préparation à la vie de responsabilités sociales de l'adulte. Mais il existe cependant des querelles d'auteurs autour de cette phase. Par ricochet, deux

écoles de pensées s'affrontent. La première montre que l'adolescence est une invention récente et occidentale. Elle s'érige donc contre l'universalité de l'adolescence ou tout au moins l'universalité de ses mécanismes.

Certains auteurs comme les ethnologues, anthropologues ou psychologues ayant travaillé sur le continent africain, estiment que l'adolescence est une étape qui n'existerait pas dans l'Afrique rurale ou traditionnelle. Si les manifestations anatomiques et physiologiques qui accompagnent la puberté chez les jeunes filles ou garçons sont des signes visibles sur le plan de l'évolution morphologique, il semble que les conséquences émotionnelles, relationnelles et psychologiques décrites comme caractéristiques de l'adolescence sont loin d'être observées sous tous les cieux (Mead et Huerre cités par Nabaloum-Bakyono et Paré Kaboré, 2014). L'universalité de l'adolescence (comme un palier indispensable dans la marche forcée du développement) est contestée par les partisans de cette thèse. En Afrique traditionnelle ou rurale, il n'y aurait donc pas d'adolescence comme étape intermédiaire entre l'enfance et l'âge adulte. L'être humain semble passer immédiatement du stade d'enfance à celui d'âge adulte ; cette transition est marquée par une série d'épreuves de formation visant à forger physiquement et psychologiquement sa personnalité spécifique et sociale.

Cependant, un second point de vue montre que l'adolescence est non seulement une réalité mais une réalité universelle. Cette étape est marquée par des changements majeurs chez l'individu, malgré le fait que ses mécanismes et ses manifestations peuvent différer. Sur le plan de l'identité, les goûts, les intérêts, la personnalité et les idéaux se précisent. Au niveau relationnel, la relation à la loi et à l'autorité évolue, les relations à l'autre sexe et aux pairs prennent une tournure particulière et la sexualité prend de l'importance dans la vie de l'adolescent. Tous ces éléments montrent que cette période qui est spécifique rompt avec l'enfance et se distingue également de l'âge adulte marqué par une personnalité affirmée, ainsi que des responsabilités sociales.

Pour les partisans du point de vue suscité, si les manifestations relationnelles, sociales et psychologiques, peuvent varier d'une société à l'autre, voire d'une époque historique à l'autre en raison des contextes sociaux, la réalité de l'adolescence est indéniable et universelle (De Singly, 2006 ; Thierce, 1999). Elle est marquée sur le plan social par des considérations sociologiques se traduisant par des tentatives de contrôle développées par chaque groupe social et chaque famille pour maîtriser les conséquences de ce processus ; et sur le plan individuel par des mutations relationnelles, physiques et psychologiques. Cela aboutit sur des

pratiques familiales visant facilement à canaliser les velléités d'indépendance, d'insoumission ou de rébellion de l'adolescent et à développer le sens profond du collectif, du groupe, de l'intérêt public par opposition à l'intérêt privé ou à l'individualisme. Sans doute, les camps et les différentes formes d'initiations, au-delà de leur mission formative, participent-ils à ce souci de contrôle social, à cette volonté de préparer au mieux l'adolescent à sa future responsabilité sociale ? Ne pourrait-on pas en effet affirmer à titre d'exemple que, le respect inconditionnel des aînés, la vénération que vouent les adolescents à leurs parents, l'observance obligatoire des lois et règles communautaires participent de ce souci de maîtriser les effets sociaux de l'adolescence ? Les rites de passage ne visent-ils pas, sans ambages, à contrôler les tendances oppositionnelles bien marquées à cette période de la vie ? Si l'on peut aisément spéculer sur de telles interprétations, il faut au demeurant reconnaître que l'organisation et les pratiques des rites initiatiques reposent sur une connaissance avérée des intérêts et besoins des jeunes à cette période de leur vie. Les jeunes pubères par exemple, recherchent de plus en plus la compagnie des pairs plutôt que celle des parents ou des adultes. Les rites utilisent le groupe de pairs afin de créer une sorte de conscience collective au sein du groupe qui est alors réinvestie dans l'autoformation et la formation des jeunes (Nabaloum-Bakyono et Paré Kaboré, 2014).

Ce passage nous montre que l'adolescence est une période très délicate pour la vie d'un individu. Si cette dernière est mal gérée, on pourrait observer des échecs scolaires en général et le décrochage des études en particulier.

3.1.2.2. L'âge adulte

Selon Nabaloum-Bakyono et Paré Kaboré, (2014), le mariage en Afrique marque l'entrée de l'individu dans le statut d'adulte, il s'agit d'une affaire de familles, d'un phénomène social et non d'individus. C'est ce qui explique le fait que le plus souvent les futurs époux (c'est-à-dire les principaux intéressés), sont exclus des démarches préliminaires. Ici, la finalité du mariage est la procréation. C'est ainsi qu'on conclut que le mariage et la procréation constituent le symbole qui consacre le statut d'adulte dans le continent africain. Dans le contexte occidental par contre, si l'on se réfère à la psychologie du développement, un ensemble de trois traits caractéristiques qui sont le travail, le mariage et la procréation définissent l'adulte. Mais, dans un contexte de vie où la consommation et la production des biens matériels sont perçues comme relevant de la responsabilité familiale et impliquant tous les membres, quels que soient leurs âges, comme en Afrique traditionnelle par exemple, le travail n'est pas perçu comme une caractéristique spécifique à l'adulte.

À la suite du parcours de ces différentes descriptions du processus général d'*adultisation*, l'on relève, à titre opératoire, cinq traits constitutifs de l'adulte:

- au niveau du plan biologique, son développement est achevé et il peut se reproduire ;
- sur le plan intellectuel, l'expérience constitue son atout majeur ;
- au niveau du plan juridique, on lui donne des droits et on lui impute des responsabilités;
- au plan social, il peut assumer certaines fonctions et des engagements (sociaux, familiaux, associatifs) ;
- sur le plan socio-psychologique, l'adulte a une insertion de plus en plus affirmée dans les rouages et les attentes sociales (Badini, cité par Nabaloum-Bakyono et Paré Kaboré, 2014).

De ce qui précède, nous pouvons dire qu'à l'âge adulte, des particularités ressortent telles que l'acquisition de l'autonomie, de l'indépendance et de la responsabilité. Un étudiant adulte qui ne cherche pas des voies et moyens pour s'adapter à ces différentes situations pourrait plonger dans le décrochage scolaire.

3.1.3. Traits de personnalité

La personnalité est selon McAdams (2009), un construit important dans la plupart des sciences sociales comme la psychologie, la psychologie de l'éducation, la criminologie, la psychiatrie, les sciences économiques, les sciences de la santé, etc. Le terme personnalité qui vient du latin *personalitas* vient lui-même du mot personne (en latin *persona*) signifie la personne totale (autant physique que psychologique). La personnalité est donc considérée selon la plupart des psychologues comme étant le patron caractéristique d'adaptation dans la manière habituelle de sentir ou ressentir, de penser et de se comporter ou de réagir, qui tend à demeurer relativement stable à travers les situations et le temps (Pervin, Cervone et John, 2005). Il s'agit en d'autres termes d'une combinaison de caractéristiques émotionnelles, d'attitudes et de comportements d'une personne. La conceptualisation de la personnalité humaine se fait à travers au moins deux approches importantes : l'approche des traits, l'approche des types. Actuellement, l'approche des traits (Allport, 1937) demeure celle la plus employée en recherche et gagne rapidement en popularité dans la pratique clinique puisqu'elle a résisté aux multiples critiques et mises à l'épreuve empirique. Il importe de mentionner que cette théorie des traits date de près de 80

années. Un trait de personnalité selon Allport (1937), est un système neuropsychique généralisé et focalisé ayant la capacité de rendre différents stimuli fonctionnellement équivalents et d'activer et guider de façon cohérente plusieurs formes de comportement adaptatif et expressif. Selon Cattell (1965), les traits de personnalité sont des structures mentales héréditaires qui expliquent le comportement dans diverses situations. Plus tard en 1991, Tellegen l'a défini comme une structure psychologique et biologique relativement durable, qui sous-tend une famille de prédispositions cognitives, émotives et comportementales. Les traits de personnalité représentent des construits latents, de nature dimensionnelle et donc, tous les individus peuvent être situés le long d'un continuum, d'un pôle négatif à un pôle positif. Les traits de personnalité découlent plus ou moins du bagage génétique, seraient influencés par les processus biologiques, mais seraient également largement influencés par l'expérience et les processus d'apprentissage (Bourdages, 2010). Ce concept de trait sous-tend une action probabiliste de la personnalité et donc, « [...] toute chose étant égale, pour une personne manifestant une forte prédisposition à un trait, les probabilités qu'elle agisse ou réagisse de la même façon dans différentes situations seront élevées » (Morizot et Miranda, 2007; p. 20).

Il existe plusieurs modèles de traits de personnalité parmi lesquels l'EPI (Eysenck personality inventory), les 16 PF (Personality Factors) de Cattell, le Big Five. De nos jours, le modèle le plus utilisé dans les travaux scientifiques est celui de cinq facteurs (*big-five, five-factor model*). Il désigne un modèle descriptif de la personnalité en cinq traits centraux, empiriquement proposé en 1981 par Lewis Goldberg puis développé par Costa et McCrae durant la période 1987-1992. Dans ce modèle, les différences individuelles peuvent s'expliquer par cinq traits ou facteurs d'ordre supérieur, chacun d'eux expliquant une multitude de traits plus spécifiques (John, Naumann et Soto, 2008). Ces cinq traits de personnalité sont les suivants :

- l'Extraversion (encore appelé Extroversion) se reconnaît facilement chez celui qui puise son énergie dans les relations avec les autres ;
- l'Ouverture à l'expérience qui représente une propension à l'imagination, à la curiosité intellectuelle et à l'appréciation des valeurs ou des expériences nouvelles et culturelles ;
- le Contrôle qui signifie une tendance à apprendre de nouvelles choses et apprécier de nouvelles expériences. Le contrôle traduit également la capacité de planification,

d'organisation, de contrôle des impulsions ainsi qu'au respect des normes et des conventions sociales ;

- l'Amabilité qui représente une propension d'altruisme, de confiance, de bienveillance et d'affection. Il s'agit donc d'une tendance à démontrer une attitude empathique, prosociale et conciliante envers les autres. Le contraire de l'amabilité est la rudesse qui se manifeste par les comportements socialement incommodes.
- le Névrotisme, encore appelé *stabilité émotionnelle* ou *narcissisme* se caractérise par la tristesse, les sauts d'humeur. Il s'agit d'une tendance à expérimenter plus facilement des affects et des émotions négatives telles que la peur, l'angoisse, la timidité, la perte de contrôle dans les situations difficiles, la tristesse, la dépression, la colère et l'hostilité face à des stress environnementaux.

Il importe de noter qu'aujourd'hui, plusieurs psychologues de l'éducation dans l'étude des faits ou problèmes éducatifs comme celui du « décrochage des études » se réfèrent au « modèle des cinq grands » facteurs (*Big Five Model*) ou théorie des cinq facteurs (*Five Factor Theory*).

Plusieurs recherches (Krueger et Tackett, 2006; Morizot et Miranda, 2007; Ozer et Benet-Martinez, 2006) établissent que ces cinq grands facteurs personnalité ont une bonne validité prédictive, c'est-à-dire qu'ils permettent de prédire des aspects indépendants de l'adaptation des individus. Par exemple, sur le plan académique ou scolaire des niveaux élevés d'Ouverture prédisent la persévérance dans les études tandis que des niveaux élevés de Contrôle prédisent la performance. Des niveaux faibles de Névrosisme sont négativement reliés à la performance scolaire (Maqsd, 1993), tandis que des niveaux élevés d'Amabilité, d'Ouverture et de Contrôle y sont positivement reliés (Poropat, 2009). Selon les études de Janosz, Le Blanc *et al.* (1997), la faible performance scolaire constitue aussi un facteur de risque important du décrochage et donc, encore une fois, ces études suggèrent aussi un rôle des traits de personnalité dans le processus de décrochage scolaire. Certains travaux comme ceux de Cale (2006) ont également montré que des niveaux élevés d'Extraversion conduisent à la délinquance. Toutefois, en allant d'une étude à l'autre, on observe des résultats contradictoires. Des niveaux faibles de Stabilité émotionnelle prédisent les problèmes intériorisés, alors que des niveaux faibles de Contrôle et d'Amabilité prédisent les problèmes extériorisés, la délinquance et la consommation de psychotropes par exemple. À partir de cette validité prédictive, les traits de personnalité sont de plus en plus utilisés pour

l'évaluation clinique et dans certains programmes de dépistage des problèmes d'adaptation psychosociale. Malheureusement, comme l'a souligné Bourdages (2010), les traits de personnalité ont été très peu utilisés par les chercheurs tentant de trouver des facteurs de risque du décrochage des études. Nous avons par exemple l'étude de Janosz, Le Blanc, Boulerice et Tremblay (1997) qui a montré que la probabilité qu'un adolescent décroche ses études est liée à un niveau faible sur différents traits reliés à la Stabilité émotionnelle. De plus, l'étude de Bourdages (2010) a démontré que les traits de personnalité permettent de prédire l'appartenance aux quatre types de décrocheurs potentiels proposés par Janosz (Janosz 1994 ; Janosz, Le Blanc, Boulerice et Tremblay, 2000).

Sur le plan théorique, les approches générales de la déviance suggèrent que différents problèmes d'adaptation de nature extériorisée tels que la consommation de drogues, les conduites délinquantes ou même le décrochage des études sont reliés en raison d'un facteur explicatif commun qui est le trait de personnalité des individus (Le Blanc, 1997). Sur le plan empirique tel que mentionné précédemment, les différents problèmes d'adaptation de nature extériorisée semblent être effectivement expliqués par les traits de personnalité. Par exemple, l'abus d'alcool (Slutske, Heath, Madden, Bucholz, Statham et Martin, 2002), l'abus d'autres psychotropes (Barnes, Murray, Patton, Bentler et Anderson, 2000) et les conduites délinquantes (Cale, 2006; Miller et Lynam, 2001) peuvent être expliqués par de faibles niveaux de Contrôle et d'Amabilité. Étant donné que ces problèmes d'adaptation sont des facteurs de risque connus du décrochage scolaire (Janosz, Le Blanc *et al.*, 1997), il serait donc évident de croire que les traits de personnalité seraient impliqués dans le processus de décrochage scolaire.

3.1.4. Engagement

Le mot engagement a connu la même évolution de sens que le verbe correspondant. En 1184, il s'agit d'un terme juridique qui renvoie soit à *une action de mettre quelqu'un* ou quelque chose en gage, soit *une action de lier par un contrat*. Un siècle plus tard, vient le sens d'action de *se lier à une promesse*. En 1665, son sens a évolué. Il renvoie à *l'état d'une personne engagée dans une liaison avec des obligations*. En 1671, le terme engagement signifie *l'état d'une personne engagée dans une situation sociale avec des obligations*. Le mot engagement vers 1680 désigne *l'action de s'introduire dans un endroit étroit*. Au début du dix-huitième siècle, apparaît son sens militaire pour signifier *entrer d'une unité dans un combat*. Au milieu

du vingtième siècle, le terme engagement signifie l'attitude d'une personne qui met sa pensée, son art ou ses actions au service d'une cause. En 2012, Christenson, Reschly et Wylie ont montré dans leurs travaux que l'engagement désigne la production de comportements dans un contexte environnemental donné impliquant des buts et des objectifs spécifiques.

Dans le contexte scolaire ou académique, l'engagement est un méta-construit multidimensionnel (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004). Une grande mobilisation tant sur les plans psychique que physique est nécessaire pour un engagement complet dans un apprentissage. L'engagement académique est caractérisé selon Pirot et De Ketele (2000, p. 370) par « la décision volontaire de s'engager activement et profondément, mais aussi comme la participation active dans les activités d'apprentissage ». L'engagement envers les normes de l'institution selon Appleton, Christenson et Furlong (2008) renvoie à la bonne maîtrise des règles de fonctionnement et objectifs éducatifs. Il renvoie à la qualité de l'implication ou de la connexion vis-à-vis des efforts dédiés aux études et, par ricochet, vis-à-vis de tout ce qui le compose notamment les personnes, les activités, les buts et les valeurs (Dupont *et al.*, 2015). La qualité de la connexion existant entre un étudiant et les tâches académiques est donc au cœur de l'engagement. L'engagement académique selon Pirot et Ketele (2000) est un concept multidimensionnel mettant en jeu quatre types de mobilisations, notamment:

- une mobilisation affective qui est l'origine et le moteur de l'action ;
- une mobilisation conative qui revoie à la quantité d'énergie psychique et physique investie par l'étudiant dans les activités d'apprentissage;
- une mobilisation cognitive c'est-à-dire le travail intellectuel mis en œuvre par l'étudiant dans l'apprentissage ;
- une mobilisation métacognitive qui renvoie aux stratégies par lesquelles l'étudiant prend conscience de ses démarches d'apprentissage, analyse les résultats auxquels elles aboutissent, les évalue pour afin de les réguler dans la mesure du possible. Il importe de noter qu'il existe deux sortes de métacognitions: la métacognition qualitative, à savoir celle de l'étudiant qui réfléchit sur la pertinence et l'efficacité de ses techniques de travail et la métacognition quantitative renvoyant à celle de l'étudiant qui réfléchit à la quantité de temps nécessaire pour l'apprentissage ou encore à la quantité de pages étudiées (Pirot et Ketele, 2000).

Appleton *et al.* (2008) durant leurs travaux, ont établi qu'il existe quatre dimensions de l'engagement académique : l'engagement scolaire (temps dédié aux tâches scolaires,

achèvement des devoirs, crédits accumulés) ; l'engagement comportemental (présence et participation volontaires en classe, activités parascolaires) ; l'engagement cognitif (autorégulation, importance accordée à l'école, autonomie, stratégies d'apprentissage), et l'engagement affectif ou psychologique (sentiment d'appartenance, qualité des relations avec les pairs et les enseignants). Ces auteurs concluent qu'une telle construction à quatre dimensions semble être la plus pertinente et la plus largement acceptée pour ce qui est de l'engagement dans les études. Skinner, Furrer, Marchand et Kindermann (2008) quant à eux ne retiennent que deux dimensions notamment l'engagement comportemental et l'engagement affectif.

L'engagement académique selon plusieurs auteurs semble être la variable la plus importante à considérer dans les travaux portant sur la déperdition scolaire en général et du décrochage des études en particulier (Reschly & Christenson, 2006). Par exemple, malgré que le fait que le statut socioéconomique de la famille influe significativement sur le décrochage des études, les jeunes provenant d'un milieu favorisé et qui sont désengagés ont plus de risque de décrocher de leurs études que ceux dont le statut socioéconomique est faible et qui sont engagés à l'école (Alexander, Entwisle et Kabbani, 2001). Ces constats nous donc permettent de croire à l'existence d'un effet bénéfique de l'engagement sur la diminution du décrochage des études universitaires, malgré la présence d'autres facteurs de risque, comme la motivation. En effet, l'engagement compris comme un comportement engagé et reproduit selon une intention et une interaction sociale, entretient un lien de cause à effet et de renforcement réciproque à la motivation : une motivation produit un comportement qui marque un engagement dans un environnement donné et le constat d'un engagement profitable motive à son tour le renouvellement, voire la persistance du comportement (Appleton *et al.*, 2008).

3.1.5. Motivation

Étymologiquement, le mot motivation vient du latin *movere* qui signifie se déplacer, être en mouvement. Ce qui signifie que la motivation est supposée être le début et la source de toute activité ou mouvement. Pour surmonter les difficultés qui pourraient apparaître durant le travail, la motivation a trois rôles principaux. Elle est le moteur qui assure le démarrage d'une activité ; elle assure la direction de cette activité, ainsi que la prévenance vers l'objectif visé. Pour ce qui est donc de la performance en général, la motivation y joue un rôle non négligeable. Selon Lieury (1996), la motivation est un terme générique désignant l'ensemble

des mécanismes psychologiques et biologiques qui permettent le déclenchement de l'action, l'orientation, l'intensité et la persistance. Selon Pintrich et Schunk (1996), la motivation implique l'idée de mouvement, d'une énergie qui pousse à agir et qui permet d'accomplir un travail.

Dans le domaine de l'éducation, afin de mieux comprendre la motivation, il importe d'abord de présenter les principales théories ainsi que les indicateurs qui en émanent (Fréchette Simard, Plante, Dubeau, Duchesne, 2019). De nos jours, il existe trois théories au sujet de la motivation scolaire ou académique. Nous avons la théorie attentes valeur, la théorie de l'autodétermination et la théorie des buts d'accomplissement (Fréchette-Simard, Plante, Dubeau, Duchesne, 2019). Cette section du travail se propose faire une synthèse de ces trois théories afin de permettre au lecteur de mieux saisir le concept de motivation scolaire ainsi que ses conséquences en termes de manifestations observables en contexte scolaire.

La théorie attentes/valeur

Cette théorie d'attente/valeur selon plusieurs chercheurs est présentement l'approche motivationnelle la plus développée dans les écrits scientifiques en éducation. Selon cette théorie abondamment utilisée, la motivation des étudiants dépend de deux principaux indicateurs : les attentes de succès et la valeur attribuée aux apprentissages. Les *attentes de succès* renvoient aux croyances personnelles de l'étudiant et la *valeur* quant à elle porte davantage sur les caractéristiques de la tâche qui incitent plus ou moins l'élève à s'y engager (Eccles et Wigfield, cité par Fréchette Simard, Plante, Dubeau, Duchesne, 2019). Ces deux pôles, tous deux dépendant des perceptions de l'étudiant, regroupent différentes variables motivationnelles qui, en combinaison, prédisent la direction et l'intensité des comportements scolaires de l'étudiant, tels l'engagement, l'effort et la persévérance académiques, ce qui, ultimement, module le rendement académique. La figure suivante illustre la théorie attentes-/valeur.

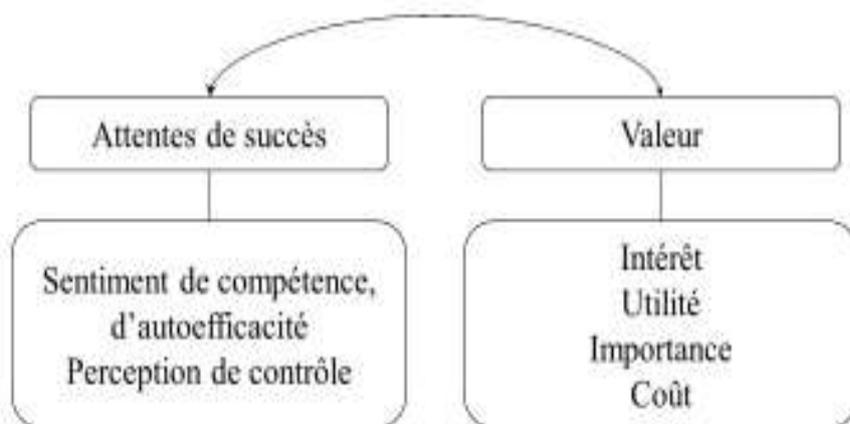


Figure 11: construction de la motivation selon la théorie des attentes valeurs (Fréchette Simard, Plante, Dubeau, Duchesne, 2019).

La motivation à apprendre d'un étudiant selon les modèles attentes/ valeur, prend appui sur ses attentes de succès, qui reflètent leur sentiment de compétence ainsi que sur la valeur attribuée à la tâche académique proposée, qui réfère à l'intérêt, l'utilité, l'importance perçue et le coût. De nombreuses études empiriques soutiennent la pertinence de distinguer ces deux pôles puisqu'ils prédisent des aspects différents et complémentaires du succès dans les études. En effet, alors que les attentes de succès sont fortement et principalement associées au rendement académique (Hulleman et Barron; Muenks, Wigfield et Eccles, cité par Fréchette Simard, Plante, Dubeau, Duchesne, 2019), la valeur est un déterminant important de la persévérance et des choix de carrière (Hulleman et Barron, cité par Fréchette Simard, Plante, Dubeau, Duchesne, 2019)

La théorie des buts d'accomplissements

La théorie des buts d'accomplissement(en anglais *achievement goal theory*) est une autre théorie ayant connu un essor considérable durant ces dernières décennies dans le domaine de la motivation. Cette théorie repose sur le postulat selon lequel les apprenants poursuivent des buts qui orientent la façon d'envisager une tâche ou une activité, les motifs qui poussent à s'y engager, et les réponses affectives, cognitives et comportementales qui surviennent en cours d'exécution (Elliot et Church, cité par Fréchette Simard, Plante, Dubeau, Duchesne, 2019). Cette théorie distingue deux types de buts : les buts de maîtrise et les buts de performance. Tandis que les premiers sont focalisés sur l'apprentissage et le développement des compétences, les seconds quant à eux, sont centrés sur la démonstration de la compétence et de la supériorité par rapport aux autres. De façon générale, les buts de maîtrise s'avèrent plus bénéfiques pour l'apprenant que celles performance (Ryan et Deci, cité par Fréchette Simard,

Plante, Dubeau, Duchesne, 2019). Cette théorie des buts d'accomplissements a connu une évolution dont les résultats ont conduit à l'élaboration d'une taxonomie comprenant quatre types de buts à savoir : les buts de maîtrise-approche, les buts de maîtrise-évitement, les buts de performance-approche et les buts de performance-évitement (Elliot et Hulleman, cité par Fréchette Simard, Plante, Dubeau, Duchesne, 2019). D'où la figure suivante :

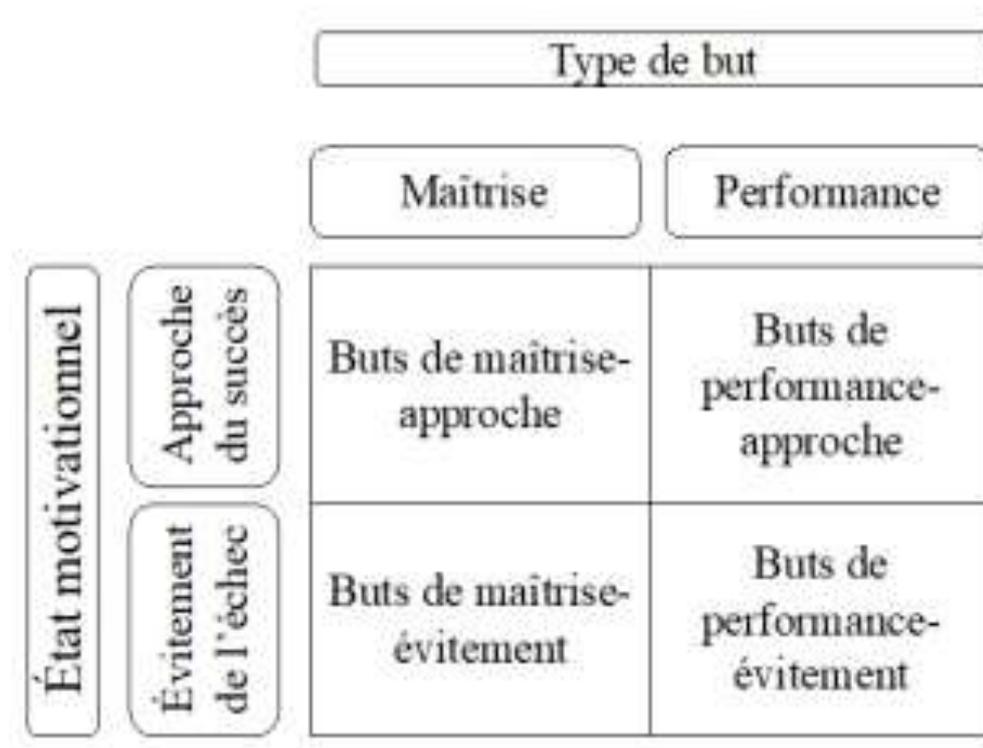


Figure 12: Construction de la motivation scolaire selon le modèle 2 X 2 de la théorie des buts d'accomplissement (Fréchette Simard, Plante, Dubeau, Duchesne, 2019).

La théorie de l'autodétermination

Selon la théorie de l'autodétermination, la motivation n'est pas globale et unique. Deci et Ryan (1985) dans leurs travaux distinguent différents types de motivations, qui se situent sur un continuum. Ainsi, selon cette théorie, c'est la forme de la motivation qui prime dans la réalisation d'une tâche et non la quantité de motivation. Cette théorie prend source sur l'idée que tout comportement humain entend répondre à trois besoins psychologiques fondamentaux, essentiels pour se développer, s'actualiser et se sentir bien (Deci et Ryan, repris par Fréchette Simard, Plante, Dubeau, Duchesne, 2019). Un premier besoin est celui d'*autonomie*, qui renvoie à la capacité d'un individu à se gouverner soi-même, selon ses propres règles. Un deuxième besoin est celui de *compétence*, qui consiste à la capacité de

mettre en œuvre ses connaissances et ses savoirs faire afin de s'adapter dans son environnement. Un troisième besoin enfin, est celui d'*appartenance* sociale, qui renvoie à la perception d'être significativement lié aux autres et d'être accepté par eux (Deci et Ryan, 2012). En se focalisant sur cette théorie, toute personne serait motivée, curieuse et orientée vers la recherche du succès, et chercherait constamment, par ses actions, à combler ses besoins psychologiques, en un mot, elle serait fondamentalement autodéterminée (Deci et Ryan, 2012). Selon Ryan et Deci (2000), un environnement répondant aux besoins de l'individu produit des formes de motivation plus autodéterminées alors qu'un environnement qui nuit à ces besoins affaiblit la motivation. En se basant sur les principes du behaviorisme, l'apprenant peut intérioriser le fait que le comportement est réalisé pour l'obtention de la récompense (renforcement) et cesser de le faire lorsque cette récompense est retirée. Ainsi, si l'ajout de récompenses est une source potentielle de motivation, cette forme de motivation est moins positive que d'autres (Fréchette Simard, Plante, Dubeau, Duchesne, 2019).

Les auteurs de cette théorie d'autodétermination présentent cinq formes de motivations: la première est la motivation intrinsèque définie comme une forme de motivation qui mène les individus à faire une activité pour le simple plaisir de la faire (Deci et Ryan, 1985). Cependant, lorsqu'un étudiant effectue une activité pour des raisons instrumentales, on dit qu'il est motivé de façon extrinsèque. Trois types de motivations extrinsèque ont été proposés (Deci et Ryan, 1985): la motivation extrinsèque par régulation externe, la motivation extrinsèque par régulation introjectée et la motivation extrinsèque par régulation identifiée. Un individu présente une forme de la motivation extrinsèque par régulation externe lorsque la source de contrôle est autre que lui-même. La motivation extrinsèque régulation introjectée renvoie à l'intériorisation partielle des pressions externes provenant de l'environnement. En ce qui a trait à la motivation extrinsèque par motivation identifiée, elle concerne l'individu qui effectue une activité parce qu'il choisit de la faire et qu'il la juge importante. Enfin, il existe un dernier type de motivation est l'amotivation ou l'absence de motivation.

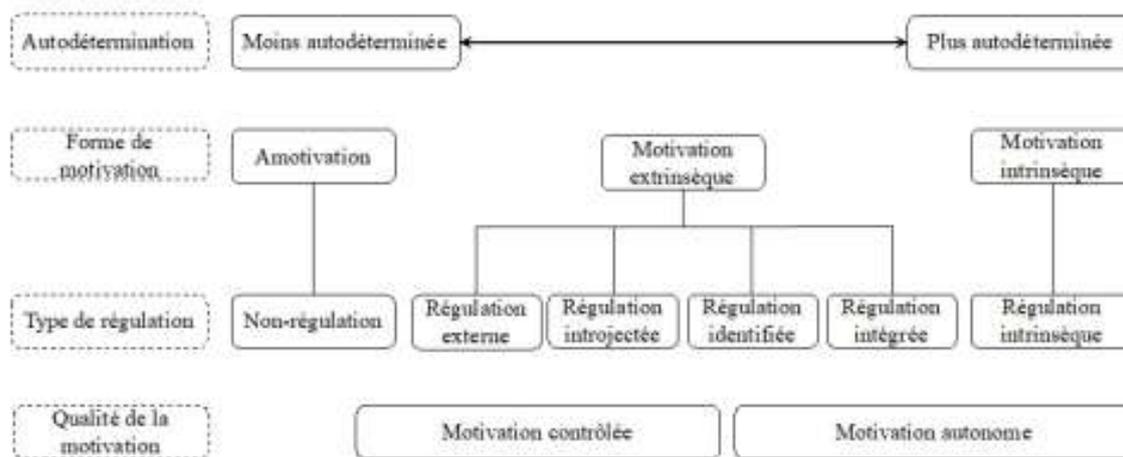


Figure 13: Continuum de la motivation selon la théorie de l'autodétermination (Fréchette Simard, Plante, Dubeau, Duchesne, 2019).

Selon la théorie d'autodétermination, ces formes de motivation varient selon le niveau d'autodétermination et elles peuvent s'ordonner selon l'ordre décroissant suivant : motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque par régulation identifiée, la extrinsèque par régulation introjectée, la extrinsèque par régulation externe et l'amotivation (Ntouda Betsogo, 2011).

Pour expliquer la décision des apprenants de décrocher du cursus scolaire, les apprenants eux-mêmes, les parents, les enseignants et les éducateurs en général évoquent plus régulièrement le lien existant entre la motivation et le décrochage des études. La motivation est un prédicteur puissant du décrochage des études et entretient des relations complexes avec l'ensemble des autres facteurs de risque de ce dernier. De plus, elle conditionnerait très fortement l'apparition des processus de décrochage/abandon des études (Bloch et Gerde; Marcotte, Fortin, Royer, Potvin et Leclerc ; repris par Scellos, 2014). Galand, Macquet et Philippot (2000) et Vallerand *et al.* (1997) ont montré à travers leurs recherches que le processus de décrochage scolaire s'inscrivant dans une démobilisation progressive de l'école s'appuie sur une baisse importante de la motivation. Les raisons de cette démobilisation selon les apprenants décrocheurs sont liées aux enseignants, à l'école et aux difficultés de l'école pour combler leurs attentes (Parent et Paquin, 1994). D'autres travaux comme ceux de Dupont et Ossandon (1987) nous indiquent que cette baisse de motivation liée au processus de décrochage scolaire touche autant les apprenants des filières générales que ceux des filières professionnelles.

3.1.6. Estime de soi

L'estime de soi du point de vue étymologique vient du verbe *estimer* qui signifie *évaluer, mesurer, apprécier*, etc. Selon De Saint Paul (2004, p. 20),

l'estime de soi est l'évaluation positive de soi, fondée sur la conscience de sa propre valeur et de son importance inaliénable en tant qu'être humain. Une personne qui s'estime se traite avec bienveillance et se sent digne d'être aimée et d'être heureuse. L'estime de soi est également fondée sur le sentiment de sécurité que donne la certitude de pouvoir utiliser son libre arbitre, ses capacités et ses facultés d'apprentissage pour faire face de façon responsable et efficace aux événements et aux défis de la vie.

Pour la plupart des auteurs, comme Fink, cité par Raynal et Rieunier (2012), l'estime de soi s'intègre dans le concept plus large de self-concept en tant que dimension affective. L'image de soi, dimension cognitive, de même que le soi idéal, dimension prospective, s'ajoutent ainsi à l'estime de soi pour donner naissance au self-concept. Dès lors, selon Fink cité par Raynal et Rieunier (2012, p. 444), «l'estime de soi dépend de la distance entre le soi idéal et l'image de soi et des croyances personnelles en sa capacité à combler cet écart ».

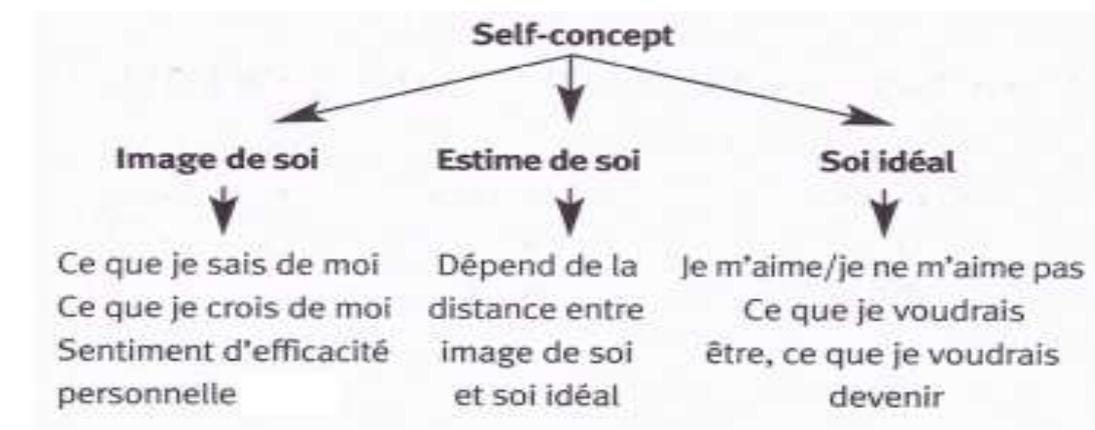


Figure 14: Self-concept selon Raynal et Rieunier (2012, p. 444)

L'estime de soi est généralement définie comme le degré de satisfaction de soi-même. C'est à dire l'évaluation globale de la valeur de soi en tant que personne. Ainsi elle donne une tonalité affective à l'identité personnelle et à ce titre, elle est l'un des fondements de l'image de soi. Elle oriente la prise de conscience de soi et de la connaissance de soi par l'appréciation positive ou négative que le sujet porte sur lui-même. Cette évaluation de soi ne se fait pas uniquement par l'intermédiaire de la connaissance de soi, car selon André et Lelord (1999), l'important n'est pas la réalité des choses, mais la conviction que l'on a d'être porteur de qualités ou de défauts, de potentialités ou de limitations. La subjectivité est un élément

important de l'estime de soi, ce qui rend ce concept d'autant plus complexe et son observation et sa mesure plus délicates.

Dans le contexte académique/scolaire, l'estime de soi a été abondamment étudiée. Selon Johnson, Johnson et Taylor (1993), l'estime de soi académique/scolaire est définie comme étant la perception qu'a l'étudiant de sa compétence et de la reconnaissance que manifestent les autres de cette compétence. Dans la présente recherche, l'estime de soi académique/scolaire représente la perception qu'a l'étudiant de sa compétence mise en comparaison avec sa perception du jugement de ses pairs et de son enseignant concernant cette même compétence. D'autres auteurs tels Bariaud et Bourcet (1994) et Frank (1996) en arrivent sensiblement aux mêmes constats.

Nombre important de recherches ont été effectuées dans le domaine académique/scolaire en relation avec l'estime de soi. L'étude de Pierrehumbert, Plancherel et Jankech-Caretta (1987) rapporte par exemple que les travaux mettant en évidence des liens entre l'estime de soi et le rendement académique établissent qu'une plus faible estime de soi est observée chez les enfants moins favorisés scolairement.

En dehors des performances scolaires, des relations ont été observées avec Scariot (2000) entre l'estime de soi et les aspirations éducatives ainsi que l'accès à l'université, le décrochage ou la persévérance aux études supérieures. C'est dans le même sens que, Caille et O'Prey (2005) ont montré dans l'une de leurs études, que l'estime de soi des étudiants influence la réussite académique ultérieure et l'attrait pour les projets d'études les plus ambitieux alors que leur passé scolaire semble avoir peu d'influence sur leur estime de soi. Bariaud et Bourcet (1998), dans le même ordre d'idées, indiquent que l'estime de soi est un bon prédicteur de la manière dont un individu va réagir face à son premier échec scolaire. Ainsi, un individu avec une haute estime de soi adopte face à l'échec, des modalités d'ajustements (sur le triple plan cognitif, émotionnel et comportemental) plus fonctionnelles que celui présentant une faible estime de soi. Enfin, un lien existerait entre une basse estime de soi et l'indécision vocationnelle (Creed, Prideaux et Patton, 2005).

Le lien entre l'estime de soi et le décrochage des études a été établi par plusieurs travaux. C'est pourquoi Beck et Muia (1980), Cervantes (1966) et Schreiber (1964) ont montré dans leurs recherches que contrairement aux apprenants persévérants, les décrocheurs scolaires présentent généralement des difficultés d'adaptation sociale liées en partie par une faible estime de soi scolaire. Certains apprenants décrocheurs avancent personnellement comme

raisons de leurs échecs une baisse de leur estime de soi scolaire (Leclercq, Lambillote et Dupont ; 2000). Il a également été observé avec Ekstrom, Goertz, Pollack et Rock (1986) et Horwich (1980) que les apprenants décrocheurs manifestent, en plus d'une plus faible estime d'eux-mêmes associée aux affects négatifs, une plus grande tendance à la somatisation. Dupont et Ossandon (1987) de leur côté, ont mis en relation le manque d'estime de soi et le sentiment généralisé d'isolement.

Selon d'autres travaux comme ceux de Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, (2000) ; Fortin, Royer, Marcotte, Potvin et Yergeau (2004) et Marcotte, Fortin, Royer, Potvin et Leclerc (2001), l'estime de soi scolaire est liée à l'évolution des affects dépressifs prenant en compte l'évaluation de soi négative des apprenants à risque de décrochage scolaire. Allant dans le même sens, Hardy (1994) durant sa recherche a insisté sur le fait que le manque de l'estime de soi, tant sur le plan de l'évaluation de la compétence scolaire que sur celui de l'évaluation de soi globale influence grandement la décision d'abandonner précocement les études chez les apprenants qui présentent un risque élevé de décrochage scolaire. Millet et Thin (2003) font également le même constat en s'intéressant aux relations entre les apprenants. Ils ont montré que la perte de l'estime de soi scolaire conduit les apprenants décrocheurs à se tourner vers les pairs moins enclins à jouer *le jeu scolaire*, ce qui renforcerait le risque de décrochage des études.

Les travaux menés par Romainville en 2000 mettent en relation les qualités individuelles comme la confiance en soi et le décrochage ou la persévérance dans les études. En effet, un étudiant qui a une faible confiance en lui peut obtenir autant de probabilités de réussir sa première année universitaire que celui qui est optimiste. Romainville (2000) arrive donc à la conclusion selon laquelle plus le niveau psychologique de l'étudiant est positif, plus il s'impliquera et s'intégrera dans son nouvel environnement.

Cependant, selon McCaul, Donaldson, Coladarci et Davis (1992), il n'existe pas de différences significatives entre le niveau d'estime de soi des adolescents ayant décroché de leurs études par rapport à ceux des adolescents persévérants. Bachman, Green et Wirtannen (1971) mettent en relief que les décrocheurs scolaires, qui se différencient des étudiants diplômés sur le plan de l'estime de soi durant la scolarité, retrouvent assez rapidement une meilleure évaluation de soi après avoir décroché. Ils font ainsi du décrochage scolaire « un mécanisme de maintenance de l'estime de soi » comme le postule Pain (2010, p. 7). Enfin, Grisay (1997) avance également que l'école influe très peu sur le développement socioaffectif, en particulier sur le plan de la motivation, de l'image de soi scolaire ou du

sentiment de maîtrise qui ne contribueraient que de façon marginale aux difficultés présentées par les apprenants.

À l'issue de cette partie, en rapport avec les recherches portant sur les facteurs personnels (liés à l'étudiant) du décrochage des études postsecondaires, il ressort que le décrochage des études universitaires est influencé par plusieurs paramètres: la motivation, l'estime de soi, l'engagement, les traits de personnalité, le genre et l'âge de l'étudiant.

3.2. THÉORIES EXPLICATIVES DE L'ÉTUDE

Différentes théories psychologiques tentant d'expliquer le décrochage des études universitaires se sont développées. Toutefois, seules les théories de l'efficacité personnelle de Bandura (1997) et du syndrome de problèmes de comportement de Jessor (1991) retiendront notre attention dans la présente partie.

Selon Bandura (1997), le sentiment d'efficacité personnelle désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Il contribue à déterminer les choix d'activité et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixé, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles. En d'autres termes, le sentiment d'efficacité personnelle correspond à une croyance en sa capacité d'organiser la ligne de conduite requise pour produire les résultats souhaités.

Il existe quatre sources du sentiment d'efficacité personnelle permettant de le construire et de le modifier :

- l'expérience active de maîtrise qui est une des sources les plus influentes sur la croyance en l'efficacité personnelle, car elle est fondée sur la maîtrise personnelle des tâches à effectuer.
- l'expérience indirecte ou vicariante qui consiste en un apprentissage qui repose sur le phénomène des comparaisons sociales, c'est-à-dire sur l'observation.
- la persuasion verbale qui signifie qu'à travers des suggestions, des avertissements, des conseils et des interrogations, les participants peuvent être amenés vers la croyance qu'ils possèdent le potentiel pour effectuer avec succès le comportement qui, autrefois, les embarrassait.

- les états physiologiques et émotionnels qui jouent un rôle dans le sentiment d'efficacité personnelle.

Ces quatre sources d'informations permettent aux individus d'acquérir un certain degré d'efficacité personnelle pour un comportement donné. Selon l'individu, le moment et le contexte en question, chacune de ces sources pourra être complémentaire des autres.

La théorie du sentiment d'efficacité personnelle est utilisée dans de divers domaines tels que le travail, l'éducation, la santé, le sport, etc.

Dans le domaine éducatif, le sentiment d'efficacité personnelle renvoie à la croyance en ses capacités scolaires. Ce sentiment d'auto efficacité est un indicateur fort de la réussite des apprenants, de l'autorégulation, de leur motivation et de leur persévérance scolaire.

La théorie des comportements problématiques de Jessor (1987) se situe dans une approche psychosociale et considère les comportements problématiques comme fonctionnels, intentionnels et instrumentaux en vue d'atteindre un but. Les comportements problématiques sont définis comme des comportements qui s'écartent des normes sociales et qui suscitent des réactions de contrôle social plus ou moins marquées allant de la simple désapprobation aux mesures d'emprisonnement. Ce modèle considère que les buts liés à la consommation de psychotropes, la signification qu'elle prend pour l'individu et les différentes façons de s'engager dans ces comportements sont façonnés par les expériences personnelles et par la culture environnante. Les aspects biologiques et génétiques ne sont pas pris en considération au profit des aspects comportementaux, psychologiques et sociaux. La structure conceptuelle de cette théorie repose sur trois domaines principaux de variables : personnalité ; environnement perçu et comportement. Trois ensembles de variables sont ainsi définis. Ils évaluent différents types de facteurs de risque pour l'engagement dans les conduites transgressives :

- le système de la personnalité dans ses aspects socio-cognitifs qui concerne essentiellement les valeurs, les croyances, les attitudes et les orientations envers soi et autrui ;
- le système de l'environnement perçu (Jessor et Jessor, 1973) qui renvoie aux caractéristiques de l'environnement humain proche. L'environnement perçu est avant

tout symbolique, il repose sur les significations que l'individu lui confère en interagissant avec lui.

- le système du comportement qui se réfère à un engagement dans les comportements problématiques (délinquance, usage de psychotropes, sexualité précoce) et à un engagement plus faible dans les comportements conventionnels (assiduité religieuse, résultats scolaires).

L'ensemble de ces variables reflète une dimension générale sous-jacente de non-conformisme psychosocial, laquelle constitue un facteur de risque global d'évolution vers différentes formes de déviance, dont la toxicomanie. L'interaction entre ces variables suggère qu'il est possible de parler d'un syndrome du comportement problématique adolescent constitutif d'un style de vie (Vingilis et Adlaf, 1990).

Ainsi, en plus des facteurs de risques classiques des problèmes de comportements extériorisés qui sont reliés à la famille, aux relations avec les pairs et à l'adaptation scolaire, la théorie des comportements problématiques de Jessor (1987) suggère que les études prédictives du décrochage scolaire devraient aussi inclure les traits de personnalité des adolescents. Nous nous sommes intéressés à cette théorie par ce qu'en se référant aux travaux de Nabaloum-Bakyono et Paré Kaboré (2014), la plupart des étudiants en contexte africain sont toujours considérés comme adolescents étant donné qu'ils ne sont pas encore mariés et n'ont pas d'enfants.

Ces théories psychologiques sur le décrochage des études universitaires ont davantage mis en évidence les causes probables de ce phénomène. Il reste à voir si ces dernières qui sont d'ailleurs développées pour la plupart dans les pays du Nord conviennent également dans ceux du Sud comme le Cameroun.

Avant de présenter les résultats de nos investigations, il est fondamental d'élucider les hypothèses à tester ainsi que les moyens utilisées pour la récolte des données et de leur traitement.

3.3. MÉTHODE

Il est question pour nous dans cette section de définir les variables de l'étude, le plan de recherche, les hypothèses de recherche et l'outil de collecte de données.

3.3.1. Variables de l'étude

Une variable est « un élément d'une hypothèse à laquelle on peut attribuer diverses valeurs et qui, comme son nom l'indique, varie » (Depelteau, 2003, p. 163). La variable dans une recherche est une donnée susceptible de prendre diverses valeurs dans une échelle de mesure donnée. Pour ce qui est de notre étude, nous distinguons deux types de variables : une variable indépendante (VI) et une variable dépendante (VD).

Le chercheur pour tout travail, doit dans un premier temps déterminer dans son problème de recherche, les notions, concepts ou facteurs en jeu. En termes techniques, il doit établir les variables qui vont constituer son hypothèse. Ces variables peuvent être des phénomènes observés (on parle de variables dépendantes) ou des causes présumées de ces phénomènes qui peuvent être manipulées ou non par le chercheur (on parle de variables indépendantes). Ces variables nécessitent d'être définies et opérationnalisées.

Une approche dite expérimentale exige en principe une manipulation des variables (indépendantes) par l'expérimentateur. À cet égard, il faut distinguer entre les plans conceptuel et concret. Les variables peuvent être manipulées sur le plan concret uniquement alors que les théories et les hypothèses sont généralement construites sur le plan conceptuel. Le chercheur doit donc à partir des théories qu'il construit et des hypothèses qu'il formule (plan conceptuel), rendre concret les concepts compris dans sa théorie. Il doit donc les opérationnaliser afin qu'ils deviennent manipulables et mesurables (plan concret). Parfois, les variables de la théorie et leur opérationnalisation sont identiques. Prenons par exemple le cas d'un chercheur qui prédit que le degré de compréhension d'un texte technique dépendra du temps alloué au participant pour la lecture du texte. Dans ce cas, la variable indépendante est le temps, et elle est opérationnalisée comme étant le nombre de minutes allouées aux participants pour lire le texte avant que le degré de compréhension du texte ne soit vérifié (par exemple à l'aide d'une série de questions ou de contenu de texte).

Il faut noter que dans plusieurs cas, le processus d'opérationnalisation oblige le chercheur à restreindre son ou ses concepts d'une certaine façon. Ainsi, il lui est nécessaire de choisir entre un ensemble d'applications concrètes possibles d'un concept et entre diverses façons de manipuler la variable (indépendante). Il faut choisir les représentations concrètes auxquelles renvoie l'hypothèse. La validé théorique d'une étude dépend du fait que les variables indépendantes concrètes soient représentatives du concept plus général. L'opérationnalisation d'une variable (généralement indépendante) nécessite donc de choisir une manière de traduire un concept en une manipulation concrète consistant en son tour en une bonne représentation du concept sous-jacent. L'opérationnalisation se définit comme étant l'ensemble des procédés

mis en œuvre pour traduire un concept de façon concrète, qu'il s'agisse des opérations de mesure (dans le cas de la variable dépendante) ou des opérations de manipulation de la situation (dans le cas de la variable indépendante). L'opérationnalisation fait le lien entre la formulation de l'hypothèse et la méthode employée dans la recherche. En conclusion, le chercheur doit définir le plus concrètement possible les variables qui constituent son hypothèse de manière à pouvoir soit les manipuler, soit les mesurer objectivement.

3.3.1.1. Variables indépendantes

Selon Depelteau (2003), une variable indépendante est la cause. C'est elle qui fait varier la variable dépendante. Elle est également appelée *variable manipulée*, *variable antérieure* ou *variable contrôlée* par le chercheur. En tant que variable manipulée par le chercheur, la variable indépendante est donc sur le contrôle de celui-ci. La variable indépendante dans le cadre de cette étude est la suivante : *facteurs personnels liées à l'étudiant*.

Il est important de noter qu'une variable peut prendre plusieurs positions, et ces différentes positions sont appelées modalités. Les indicateurs quant à eux sont tout ce qui indique la modalité ; un indicateur est donc un élément d'une dimension donnée observable dans la réalité, une représentation concrète d'une variable abstraite.

Pour ce qui est de cette étude, six variables indépendantes ont été recensées. Il s'agit de l'âge, du genre, de la motivation, du trait de personnalité dominant, de l'engagement et l'estime de soi. Mais en fonction de la pré-enquête effectuée sur le terrain, seules deux des six ont été jugées pertinentes pour la présente étude. De façon plus précise et détaillée, elles se présentent comme suit :

VI₁ : niveau d'estime de soi

L'estime de soi scolaire représente la perception qu'a l'étudiant de sa compétence scolaire mise en comparaison avec sa perception du jugement de ses pairs et de son enseignant concernant cette même compétence. Cette variable sera mesurée à partir d'une échelle de Likert allant de très faible (1) à très élevée (5).

VI₂ : trait de personnalité dominant

Selon Morizot et Miranda (2007), les traits de personnalité représentent des prédispositions internes qui influencent les individus à agir d'une manière cohérente et relativement prévisible dans différentes situations sociales. De nos jours, le modèle le plus utilisé dans les

travaux scientifiques est le modèle en cinq facteurs (*big-five, five-factor model*; Goldberg, 1981; McCrae et Costa, 2008). D'où les modalités suivantes : Introversion, Extraversion, Contrôle, Ouverture, Névrosisme. Ses indicateurs sont : 1- oui ; 2- non.

3.3.1.2. Variable dépendante

Selon Depelteau (2003), une variable dépendante quant à elle est l'effet. Comme son nom l'indique, elle varie selon l'action de la variable indépendante. Elle dépend d'autres variables qui la précèdent du point de vue théorique. Autrement dit, la variable dépendante dépend des changements causés par la variable indépendante. Encore mieux, les changements que subit la variable dépendante sont à l'origine des changements de valeurs de la variable indépendante. De façon habituelle et par convention, dans un repère (O, X, Y), les valeurs de la variable indépendante sont indiquées en abscisse (axe X) et celles de la variable dépendante, en ordonnée (axe Y). À titre d'exemple, dans la formulation d'une hypothèse, le milieu des élèves peut être la variable indépendante, leurs performances scolaires qui en dépendent constituent la variable dépendante. La variable dépendante dans la présente étude se présente comme étant la conséquence des facteurs personnels liés à l'étudiant. Elle représente succinctement le phénomène que le chercheur tente à expliquer. Elle est la suivante : *décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I.*

Le décrochage des études universitaires signifie le fait qu'un étudiant, après son inscription au niveau de licence 1 à la FALSH en septembre 2015, quitte cette faculté sans l'obtention du diplôme sanctionnant la fin du cycle et reste inaperçu par le système durant tout le reste du temps de la période règlementaire pour ses études du cycle de Licence (trois années) à partir de son inscription au niveau de Licence I. D'où les modalités suivantes :

- l'année académique au cours de laquelle le jeune a décroché de ses études (indicateurs: 1-2015/2016, 2-2016/2017, 3-2017/2018) ;
- la force du décrochage des études universitaires (indicateurs: 1-Tres faible, 2- Faible, 3-Moyenne, 4- Forte, 5-Tres forte);
- le niveau de perception des regrets après avoir décroché des études : (indicateurs: 1- Très faible, 2-Faible, 3-Moyen, 4-Elevé, 5-Très élevé).

Il importe de noter que nous avons déterminé le niveau de décrochage des études en cherchant le score moyen de deux items dont le premier renseigne sur la force de décrochage des études universitaires et le second, sur le niveau de regrets perçus après le décrochage desdites études.

3.3.2. Plan de recherche

Le plan de recherche est un outil utilisé par le chercheur afin de tester une ou plusieurs hypothèses. Il existe trois grands types de plans de recherche : les plans de recherche corrélacionnels, les plans de recherche quasi expérimentaux et les plans de recherche expérimentaux. C'est le type de recherche qui dicte le plan de recherche. Les plans de recherche expérimentaux sont nécessaires pour répondre à certains types de questions de recherche, tandis que les plans corrélacionnels sont parfaitement adéquats pour d'autres types de questions de recherche (comme la question de composition ou la question de relation entre deux variables et certaines questions de causalité).

En conclusion, les plans de recherche sont les outils d'un chercheur. Celui-ci utilisera le type de plan de recherche qui concorde avec l'hypothèse émise. Si l'hypothèse est de nature causale, c'est-à-dire qu'elle sert à déterminer si une variable en influence une autre, alors, le chercheur utilisera de préférence un plan de recherche expérimental ou, à la limite un plan de recherche quasi expérimental. Étant donné qu'il soit impossible pour nous d'observer ou de manipuler l'effet d'une variable sur une autre, nous nous intéresserons uniquement de la relation entre deux variables. Raison pour laquelle nous ferons plutôt recours au plan corrélacionnel.

Le plan de recherche corrélacionnel est utilisé lorsqu'il est impossible de manipuler ou observer la variable indépendante. Contrairement aux plans expérimentaux ou quasi expérimentaux, le plan de recherche corrélacionnel mène rarement à des inférences de causalité. C'est pourquoi pour le cas de la présente étude, nous ferons usage du plan corrélacionnel pour établir la relation entre les facteurs personnels et le décrochage des études universitaires.

Tableau 6: le plan corrélacionnel

	VD	VI ₁	VI ₂
VD	VDVD	VDVI ₁	VDVI ₂
VI ₁	VI ₁ VD	VI₁VI₁	VI ₁ VI ₂
VI ₂	VI ₂ VD	VI ₂ VI ₁	VI₂VI₂

L'analyse de ce plan corrélationnel nous permet de constater qu'il est divisé par une diagonale et que les deux moitiés de cette diagonale sont identiques. C'est-à-dire qu'il apparaît de part et d'autre les mêmes croisements. Ce qui nous amène à ne considérer pour nos combinaisons de variables, qu'une seule moitié de ce plan. Aussi, en prenant la moitié du plan, qui nous intéresse, nous réalisons que certains croisements lient les variables indépendantes entre elles. Pourtant notre souci est de chercher les facteurs explicatifs d'un phénomène qui est le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I et qui représentent par conséquent notre variable indépendante. C'est l'exemple des croisements $VI_1 \times VI_2$ (le niveau d'estime de soi scolaire \times trait de personnalité dominant). En éliminant ce type de croisements, nous restons avec deux combinaisons de variables possibles à savoir :

- $VI_1 \times VD$ (niveau d'estime de soi \times décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I) ;
- $VI_2 \times VD$ (trait de personnalité dominant \times décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I).

C'est en définitive ces deux combinaisons retenues à partir de notre plan d'expérience qui nous permettront de formuler nos différentes hypothèses de recherche.

3.3.3. Hypothèses de recherche

L'hypothèse secondaire formulée pour cette première étude (il existe un lien entre les facteurs personnels liés à l'étudiant et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I) contient encore des concepts généraux ; c'est la raison pour laquelle nous l'avons éclaté en deux hypothèses de recherche (HR) dans le souci de la rendre opérationnelle et facilement mesurable :

HR1: il existe un lien entre le niveau d'estime de soi et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I ;

HR2: il existe un lien entre le trait de personnalité dominant et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I.

3.3.4. Présentation de l'outil de collecte de données

Dans cette première étude, seules deux sections du questionnaire seront présentées notamment les facteurs personnels (section 2), et le décrochage des études universitaires (section 5).

Concernant la section 2 qui porte sur les facteurs personnels, nous nous sommes référés respectivement aux échelles d'évaluation d'estime de soi de Rosenberg (1965) pour ce qui est de la collecte des données sur l'estime de soi des étudiants et du Big five inventory (BFI-Fr) pour la mesure du trait de personnalité dominant chez l'étudiant.

Le BFI-Fr comprend 45 sous items, numérotés de 1 à 45. Important de noter que chaque facteur correspond à la moyenne de la somme des énoncés en inversant les scores de ceux marqués d'un R. De façon précise, pour connaître le score lié à la dimension :

- Extraversion, nous avons fait la moyenne de la somme des énoncés suivants : 1, 6 R, 11, 16, 21 R, 26, 31 R, 36 ;
- Amabilité, la moyenne de la somme des énoncés suivants : 2 R, 7, 12 R, 17, 22, 27 R, 32, 37 R, 42, 45 R a été faite ;
- Contrôle, il s'agissait de faire la moyenne de la somme des énoncés suivants : 3, 8 R, 13, 18 R, 23 R, 28, 33, 38, 43 R
- Névrosisme, nous avons fait la moyenne de la somme des énoncés suivants : 4, 9 R, 14, 19, 24 R, 29, 34 R, 39
- Ouverture, la moyenne de la somme des énoncés suivants : 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35 R, 40, 41 R, 44 a été effectuée.

Pour ce qui est du dispositif de réponse, nous avons respectivement modifié *1 - Désapprouve fortement*, *2 - Désapprouve un peu*, *3 - N'approuve ni ne désapprouve*, *4 - Approuve un peu*, *5 - Approuve fortement* en 1-Tout à fait en désaccord, 2-En désaccord, 3-Sans opinion, 4-D'accord, 5-Tout à fait d'accord.

L'échelle d'estime de soi de Rosenberg comprend 10 sous items numérotés de 1 à 10. Afin de rendre notre questionnaire uniforme, nous avons transformé la version originale de l'échelle de Likert de l'estime de soi à 4 points en cinq. C'est-à-dire que nous sommes passés de *1-Tout à fait en désaccord*, *2-Plutôt en désaccord*, *3- Plutôt en accord*, *4-Tout à fait en accord* en 1-Tout à fait en désaccord, 2-En désaccord, 3-Sans opinion, 4-D'accord, 5-Tout à fait d'accord. Pour évaluer l'estime de soi, il suffit d'additionner les scores à la question 1, 2, 4, 6 et 7. Pour les questions 3, 5, 8, 9 et 10, la cotation est inversée, c'est-à-dire qu'il faut compter 5 si le répondant a entouré le chiffre 1 ; 4 s'il a entouré le 2 ; 3 s'il a entouré le 3 ; 2 s'il a entouré le 4 et 1 s'il a entouré le chiffre 5. À la fin, on fait le total des points. Le score varie alors entre 10 et 50. L'interprétation des résultats est identique pour un homme ou une femme. Si l'on obtient un score inférieur à 30, on parle d'une estime de soi très faible ; un travail dans ce

domaine semble souhaitable. Si l'on obtient un score entre 20 et 36, l'estime de soi est faible, un travail dans ce domaine serait bénéfique. Si le score varie entre 36 et 39, l'estime de soi est dans la moyenne. Si l'on obtient un score compris entre 39 et 44, l'estime de soi est forte. Si on obtient un score supérieur à 44, l'estime de soi est très forte et le concerné a tendance à être fortement affirmé.

Pour ce qui est de *la section 5*, la première question (item 33) nous informe sur l'année durant laquelle l'enquêté a décroché de ses études. Ce dernier est appelé à choisir une parmi les trois propositions suivantes : 2015/2016 ; 2016/2017 et 2017/2018. La question 34 demande au participant sa force du décrochage des études universitaires (indicateurs: 1-Tres faible (si vous avez décroché durant la fin de la troisième année du cycle Licence), 2- Faible (si vous avez décroché durant la fin de la deuxième année du cycle), 3-Moyenne (si vous avez décroché durant le début de la deuxième année), 4- Forte (si vous avez décroché durant la fin de la première année du cycle), 5-Tres forte (si vous avez décroché durant le début de la première année)) ; La question 35 porte sur le niveau de perception des regrets liés au de décrochage des études. Pour chacune de ces deux dernières questions, le répondant doit se prononcer sur une échelle de Likert allant de très faible (1) à très élevé (5).

3.4. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans cette partie, nous ferons l'analyse descriptive et l'analyse inferentielle de nos résultats.

3.4.1. Présentation des résultats

Les parties précédentes ont abordé respectivement l'état des connaissances sur le sujet, la méthodologie de l'étude, l'opérationnalisation des variables entre autres. Dans la présente partie, nous présenterons les données que nous avons recueillies auprès des participants sur le terrain sous forme de tableaux, assortis de commentaires. Autrement dit, il s'agit pour nous dans cette section, de résumer à l'aide de la statistique descriptive, les résultats obtenus à la suite du dépouillement des données collectées dans les tableaux de fréquences absolues et relatives. Un bref commentaire accompagnera chaque tableau afin de permettre au potentiel lecteur d'être mieux édifié. Pour ce faire, il s'agira pour nous d'abord de présenter les résultats portant sur l'identification de l'enquêté comme la filière choisie à la FALSH, son sexe, son âge, son statut matrimonial et le nombre d'enfants qu'il compte à sa charge. Ensuite, nous présenterons les résultats relatifs aux variables de chacune des hypothèses de cette étude

notamment le niveau d'estime de soi chez l'étudiant, le trait de personnalité dominant en lui et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I.

3.4.1.1. Résultats liés à l'identification des enquêtés

Tableau 7 : répartition des répondants en fonction de la filière choisie

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
BIL	10	3,2	3,2	3,2
LCA	4	1,3	1,3	4,5
LGA	5	1,6	1,6	6,1
LMF	48	15,3	15,3	21,3
ALL	10	3,2	3,2	24,5
ESP	18	5,7	5,7	30,3
ENG	14	4,5	4,5	34,7
AGP	2	,6	,6	35,4
Valide ASC	2	,6	,6	36,0
APHA	3	1,0	1,0	36,9
PSY	39	12,4	12,4	49,4
SOC	39	12,4	12,4	61,8
ANT	4	1,3	1,3	63,1
PHI	14	4,5	4,5	67,5
HIST	41	13,1	13,1	80,6
GEO	61	19,4	19,4	100,0
Total	314	100,0	100,0	

À partir de la lecture de ce tableau, nous remarquons que :

- pour ce qui est de la section Lettres, 10 enquêtés, soit 3,2% ont choisi les Études Bilingues (BIL) ; 4 enquêtés, soit 1,3% ont opté pour la Linguistique et Civilisations Africaines (LCA) ; 5 participants, c'est-à-dire 1,6% ont choisi la filière Linguistique Générale Appliquée(LGA) ; 48 enquêtés, soit 15,3% ont étudié les Lettres Modernes Françaises (LMF) ; 10 participants, soit 3,2% ont opté pour la filière Allemand ; 18 participants, soit 5,7% ont étudié l'Espagnol et 14 répondants, soit 4,5% ont choisi les études modernes anglaises (ENG). Ce qui fait un total de 109 participants, soit 34,7% pour le domaine Lettres ;
- en ce qui concerne le domaine des Arts, 02 répondants, soit 0,6% ont choisi la filière Archéologie et Gestion du Patrimoine (AGP) ; il en est de même pour la filière Arts,

Spectacle et Cinématographie ; 03 sujets, c'est-à-dire 1% des répondants ont opté pour les Arts Plastiques et Histoire de l'Art, ce qui nous donne un total de 07, soit 02,2% des participants pour le domaine Arts ;

- dans le domaine des Sciences Humaines, les filières Psychologie (PSY) et Sociologie (SOC) comptent 39 répondants chacune, soit un pourcentage 12,4; la filière Géographie (GEO) quant à elle compte 61 enquêtés, soit un pourcentage de 19,4 ; 41 répondants, soit un pourcentage de 13,1 se sont orientés en Histoire (HIST) ; 14 répondants, 4,5% ont commencé les études en Philosophie (PHI) et 4 par contre, soit 1,3% se sont orienté en Anthropologie, ce qui nous mène à un total de 198 participants, soit les 63,1% en Sciences Humaines.

Tableau 8 : répartition des enquêtés en fonction du sexe

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Masculin	117	37,3	37,3	37,3
Valide Féminin	197	62,7	62,7	100,0
Total	314	100,0	100,0	

Il ressort de ce tableau que 197, soient sensiblement les deux tiers des répondants sont du sexe féminin et le reste, c'est-à-dire les 37,3% sont du sexe masculin.

Tableau 9 : regroupement des répondants en fonction de leur tranche d'âge

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Moins de 21 ans	202	64,3	64,3	64,3
21 à 25 ans	82	26,1	26,1	90,4
Valide 26 à 30 ans	18	5,7	5,7	96,2
Plus de 30 ans	12	3,8	3,8	100,0
Total	314	100,0	100,0	

À la lumière de ce tableau, il en ressort que 202 répondants, soient les 64,3% ont moins de 21 ans ; 82 enquêtés, soient les 26,1% ont un âge compris entre 21 et 25 ans ; 18 enquêtés, c'est-à-dire les 5,7% ont un âge compris entre 26 et 30 ans ; 12 participants, soient les 3,8% sont âgés de plus de 30 ans.

Tableau 10: distribution des participants en fonction de leur situation matrimoniale

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Célibataire	278	88,5	88,5	88,5
marié(e)	32	10,2	10,2	98,7
Veuf (ve)	4	1,3	1,3	100,0
Total	314	100,0	100,0	

Il ressort de ce tableau que 278 répondants, c'est-à-dire les 88,5% sont célibataires ; 32 sujets (les 10,2%) sont mariés et le reste, c'est-à-dire les 1,3% sont veufs.

Tableau 11: distribution des participants en fonction du nombre d'enfants à leur charge

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide ,00	235	74,8	74,8	74,8
1,00	63	20,1	20,1	94,9
2,00	12	3,8	3,8	98,7
3,00	4	1,3	1,3	100,0
Total	314	100,0	100,0	

À partir de ce tableau, il en ressort que 235 participants, soient les 74,8% n'ont aucun enfant en leur charge ; 63 participants, c'est-à-dire les 20,1% ont un enfant à leur charge ; 12 enquêtés, soient les 3,8% ont deux enfants à leur charge et le reste, soient les 1,3% a trois enfants à leur charge.

Nous avons remarqué durant notre travail que selon les résultats collectés sur la base de notre échantillon, 62,7% de ceux qui décrochent des études universitaires sont du genre féminin ; 90,4% de ces décrocheurs sont âgés de moins de 25 ans ; les 88,5% sont célibataires et les 74,8% de ce même échantillon n'ont aucun enfant à leur charge. Toutes ces informations nous amènent à dire que la plupart des jeunes qui décrochent les études universitaires est adolescente malgré que bon nombre d'entre eux aient un âge compris entre 21 et 25 ans. En

effet, selon Nabaloum-Bakyono et Paré Kaboré (2014), seuls le mariage et la procréation en Afrique définissent l'âge adulte. Et dans le contexte occidental par contre, en se référant à la psychologie du développement, un ensemble de trois traits caractéristiques qui sont le travail, le mariage et la procréation définissent l'adulte.

3.4.1.2. Présentation des résultats liés aux facteurs personnels

Tableau 12: distribution des participants en fonction de leur niveau d'estime de soi global quand ils étaient à l'Université

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Très faible	94	30,0	30,0	30,0
Faible	115	36,6	36,6	66,6
Moyen	40	12,7	12,7	79,3
Élevé	31	9,9	9,9	89,2
Très élevé	34	10,8	10,8	100,0
Total	314	100,0	100,0	

À la lumière de tableau, nous remarquons que sur les 314 participants, 94, soient les 30% avaient une estime de soi très faible ; 115 participants, soient les 36,6% avaient une estime de soi faible ; 40 sujets, soient les 12,7% possédaient une estime de soi moyenne ; 31 participants, soit les 09,9% avaient une estime de soi élevée et 34 participants, soient les 10,8% avaient une estime de soi très élevée.

Tableau 13: répartition des répondants en fonction de leur trait de personnalité dominant

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Extraversion	142	45,2	45,2	45,2
Ouverture	49	15,6	15,6	60,8
Contrôle	25	8,0	8,0	68,8
Amabilité	28	8,9	8,9	77,7
Névrosisme	70	22,3	22,3	100,0
Total	314	100,0	100,0	

Ce tableau nous renseigne que 142 répondants, soient les 45,2% ont comme trait de personnalité dominant l'*Extraversion* ; 49 participants, soient les 15,6% ont comme trait de personnalité dominant l'*Ouverture* ; 25 participants, soient les 08% ont comme trait de personnalité dominant le *Contrôle*; 28 participants, soient les 8,9% ont comme trait de personnalité dominant l'*Amabilité* et 70 enquêtés, soient les 22,3% ont comme trait de personnalité dominant le *Névrosisme*.

3.4.1.3. Présentation des résultats liés à la variable dépendante (décrochage des études universitaires à la FALSH de l'Université Yaoundé I)

Tableau 14: regroupement des enquêtés en fonction de l'année académique au cours de laquelle ils ont décroché leurs études universitaires

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
2015/2016	145	46,2	46,2	46,2
2016/2017	94	29,9	29,9	76,1
2017/2018	75	23,9	23,9	100,0
Total	314	100,0	100,0	

Ce tableau nous renseigne que 145 enquêtés, soient les 46,2% ont décroché de leurs études universitaires durant l'année académique 2015/2016 ; 94, soient les 29,9% ont connu ce décrochage des études durant l'année 2016/2017 ; et le reste des répondants, c'est-à-dire un nombre de 75 enquêtés, soient les 23,9% ont décroché leurs études universitaires durant l'année académique 2017/2018.

Tableau 15: répartition des répondants selon leur force de décrochage des études universitaires

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très Faible	28	8,9	8,9
	Faible	42	13,4	22,3
	Moyenne	24	7,6	29,9
	Élevée	106	33,8	63,7
	Très élevée	114	36,3	100,0
	Total	314	100,0	100,0

Au niveau de l'item renseignant sur la force du décrochage des études universitaires selon les participants, elle était très faible pour 28 (08,9%) de ces enquêtés ; faible pour 42 (13,4%) ; la force du décrochage était moyenne pour 24 (07,6%); élevée pour 106(33,7%); et très élevée pour 114 (36,3%).

Tableau 16: regroupement des enquêtés en fonction du niveau de regrets perçus après le décrochage des études

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très Faible	32	10,2	10,2
	Faible	34	10,8	21,0
	Moyen	20	6,4	27,4
	Élevé	116	36,9	64,3
	Très Élevé	112	35,7	100,0
	Total	314	100,0	100,0

À la lumière de ce tableau, nous apprenons que 32 participants, soient les 10,2% ont un niveau de regrets très faible ; 34 participants, soient les 10,8% déclarent leur niveau de regrets de faible ; 20 sujets, soient les 06,4% affirment qu'il est moyen ; ce niveau de regrets pour 116 sujets, soient les 36,9%, est élevé et pour les 112 répondants restants, soient les 35,7%, ce niveau de regrets est très élevé.

Tableau 17: répartition des répondants selon leur niveau de décrochage des études universitaires

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très Faible	30	9,6	9,5
	Faible	38	12,1	21,6
	Moyenne	22	7,0	28,6
	Élevée	111	35,4	64
	Très élevée	113	36,0	100,0
	Total	314	100,0	100,0

Au niveau de l’item renseignant sur le niveau du décrochage des études universitaires selon les participants, il était très faible pour 30 (09,5%) de ces enquêtés ; faible pour 38 (12,1%) ; ce niveau du décrochage était moyen pour 22 (07%); élevé pour 111(35,4%); et très élevé pour 113 (36%).

Cette section a porté sur la présentation des résultats. Il s’agissait ici concrètement de résumer les informations collectées auprès des participants dans des tableaux de fréquences, afin de les rendre plus synthétiques, plus lisibles et plus faciles à comprendre. Nous progressons à présent pour aborder la partie qui traite de l’analyse de ces données.

3.4.2. Analyse des résultats

Les informations recueillies sur le terrain ayant été dépouillées et résumées dans des tableaux en vue d’une lecture plus aisée, il revient pour nous dans la présente section de les analyser ; c’est-à-dire de procéder à la vérification des différents postulats de recherche préalablement formulés afin de décider avec assurance si oui ou non ils peuvent être confirmés ou infirmés. L’objectif poursuivi ici étant de tester l’existence ou non d’une relation entre chacune des variables indépendantes considérées dans l’étude et le phénomène étudié, en l’occurrence le décrochage des études universitaires.

3.4.2.1. Vérification de l'hypothèse de recherche 1 (HR₁)

Cette vérification suit un processus de sept étapes.

1^{ère} étape : formulation des hypothèses statistiques

Hypothèse nulle (H₀) : il n'existe aucun lien entre le niveau d'estime de soi et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I;

Hypothèse alternative (H_a) : il existe un lien entre le niveau d'estime de soi et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I.

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

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

Étant donné que toutes les variables de cette hypothèse de recherche sont quantitatives, nous aurons à faire à la corrélation de Pearson ; le nombre de degrés de liberté est de $nddl = N - 2$ où N est l'effectif de l'échantillon. Numériquement, nous avons $nddl = 314 - 2 = 312$, d'où $nddl = 312$.

3^{ème} étape : détermination de la valeur critique ou valeur tabulée

D'après la deuxième étape, $\alpha = 0,05$ et $nddl = 312$. D'où $r(X_1, Y)_{lu}$ est de 0,19.

4^{ème} étape : calcul du coefficient de corrélation de Pearson

Tableau 18: relation croisée entre le niveau d'estime de soi de l'étudiant et celui du décrochage des études universitaires

Effectif.

		Niveau de décrochage des études universitaires					Total
		Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très Élevé	
Niveau d'estime de soi chez l'étudiant	Très faible	1	0	2	38	53	94
	Faible	1	2	7	55	50	115
	Moyen	2	7	6	15	10	40
	Élevé	9	16	5	1	0	31
	Très élevé	17	13	2	2	0	34
Total		30	38	22	111	113	314

Tableau 19: Corrélations

		Niveau d'estime de soi chez l'étudiant	Niveau de décrochage des études universitaires
Niveau d'estime de soi chez l'étudiant	Corrélation de Pearson	1	-,802**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	314	314
Niveau de décrochage des études universitaires	Corrélation de Pearson	-,802**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	314	314

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

Il ressort de ce tableau que le coefficient de corrélation (r) entre le niveau d'estime de soi (X_1) et le décrochage des études universitaires au premier cycle (Y) est de (-0,802). C'est-à-dire $r(X_1, Y)_{cal} = (-0,802)$.

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

- Si en valeur absolue, la corrélation calculée est supérieure à la valeur critique ou tabulée, l'hypothèse alternative (H_a) est acceptée et l'hypothèse nulle (H_0) rejetée.
- Si en valeur absolue, la corrélation calculée est inférieure à la valeur critique ou tabulée, l'hypothèse alternative (H_a) est rejetée et l'hypothèse nulle (H_0) acceptée.

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

Nous avons $r(X_1, Y)_{cal} = (-0,802)$ et $r(X_1, Y)_{lu} = 0,19$ d'où $|r(X_1, Y)_{cal}| > |r(X_1, Y)_{lu}|$. La valeur absolue de la corrélation de Pearson calculée est donc supérieure à la valeur absolue de celle critique ou lue. D'où l'hypothèse nulle (H_0) est rejetée et l'hypothèse alternative (H_a) acceptée.

7^{ème} étape : conclusion

De ce qui précède, nous pouvons dire avec une marge de 5% de nous tromper que l'hypothèse de recherche 1 (HR_1) est confirmée ; c'est-à-dire qu'il existe un lien entre le niveau d'estime de soi et le décrochage des études à la FALSH de l'Université de Yaoundé I.

Il importe de signaler que notre coefficient de corrélation entre ces deux variables (niveau d'estime de soi et décrochage des études universitaires) est de (- 0,802). Le fait que la valeur absolue de cette corrélation est supérieure à 0,70 veut tout simplement dire que la relation

entre ces deux variables est très forte. Le fait que le coefficient de corrélation entre ces deux variables est négatif montre qu'il s'agit d'une relation croisée. C'est-à-dire que ces dernières évoluent en sens opposés. De façon précise, lorsque le niveau d'estime de soi augmente, la fréquence du décrochage des études universitaires baisse ; et lorsque le niveau d'estime de soi baisse, la fréquence du décrochage des études universitaires augmente.

Le calcul du coefficient de détermination ou de contingence (le carré du coefficient de corrélation) nous permettra de savoir si la corrélation entre le niveau d'estime de soi chez les étudiants et le décrochage des études universitaires est significative ou non.

Nous avons $(r(X_1, Y))^2_{\text{cal}} = (-0,802)^2 = 0,64$. Donc la proportion de la variance commune entre le niveau d'estime de soi chez les étudiants et le décrochage des études universitaires est de 0,64 ou 64%, ce qui est fort. Cela signifie que 64% de la variance du décrochage des études universitaires est expliquée par la corrélation : la corrélation est bonne. Le coefficient de contingence entre les deux variables nous montre donc que la corrélation entre le niveau d'estime de soi chez les étudiants et le décrochage des études universitaires est significative.

3.4.2.2. Vérification de l'hypothèse de recherche 2 (HR₂)

Comme dans la première hypothèse, la vérification de la seconde passe par les étapes suivantes :

1^{ère} étape : formulation des hypothèses statistiques

Hypothèse nulle (H₀) : il n'existe aucun lien entre le trait de personnalité dominant chez l'étudiant et le décrochage des études universitaires ;

Hypothèse alternative (H_a) : il existe un lien entre le trait de personnalité dominant chez l'étudiant et le décrochage des études universitaires.

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

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

Étant donné que la variable indépendante de cette hypothèse est qualitative, nous aurons à faire au khi- deux. Le nombre de degrés de liberté est de $nddl = (nl - 1)(nc - 1)$ avec nl = nombre de lignes dans le tableau de contingence des fréquences théoriques et observées et

nc= nombre de colonnes dans ce même tableau. Le tableau suivant contient nc = 5 et nl = 5, soit $nddl = (5 - 1) (5 - 1) = 16$. Le nombre de degré de liberté est de 16.

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

D'après la deuxième étape, $\alpha = 0,05$ et $nddl = 16$. D'où $\chi^2 (X_2, Y)_{lu}$ est de 26,3.

4^{ème} étape : calcul de la statistique du khi- deux

Tableau 20: relation croisée entre le trait de personnalité dominant chez l'étudiant et le niveau de décrochage des études.

Effectif		Niveau de décrochage des études universitaires					Total
		Tout à fait en désaccord	En désaccord	Sans opinion	D'accord	Tout à fait d'accord	
Trait de personnalité dominant chez l'étudiant	Extraversion	7	9	3	56	67	142
	Ouverture	8	6	5	19	11	49
	Contrôle	4	10	2	6	3	25
	Amabilité	4	6	5	10	3	28
	Névrosisme	7	7	7	20	29	70
Total		30	38	22	111	113	314

Tableau 21: Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	61,223 ^a	16	,000
Rapport de vraisemblance	59,114	16	,000
Association linéaire par linéaire	7,853	1	,005
Nombre d'observations valides	314		

a. 8 cellules (32,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 1,43.

À partir de ce tableau, nous avons $\chi^2 (X_2, Y)_{cal} = 61,22$.

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

- Si le Khi-deux calculé est supérieur à celui tabulé ou lu, l'hypothèse alternative (Ha) est acceptée et l'hypothèse nulle (H0) rejetée.
- Si le Khi-deux calculé est inférieur à celui critique ou lu, l'hypothèse alternative (Ha) est rejetée et l'hypothèse nulle (H0) acceptée.

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

Nous avons $\chi^2 (X_2, Y)_{\text{cal}} = 61,22$ et $\chi^2 (X_2, Y)_{\text{lu}} = 26, 3$. D'où $\chi^2 (X_2, Y)_{\text{cal}} > \chi^2 (X_2, Y)_{\text{lu}}$. La valeur du Khi-deux calculé est donc supérieure à celle tabulée ou lue. D'où l'hypothèse nulle (H0) est rejetée et l'hypothèse alternative (Ha) est acceptée.

7^{ème} étape : conclusion

De ce qui précède, nous pouvons dire avec un risque de nous tromper cinq fois sur cent, que l'hypothèse de recherche 2 (HR₂) est confirmée ; c'est-à-dire qu'il existe un lien entre le trait de personnalité dominant chez l'étudiant et le décrochage des études universitaires.

Le calcul du coefficient de contingence (C) nous permettra de savoir si le lien entre le trait de personnalité dominant chez l'étudiant et le décrochage des études universitaires est significatif ou non.

Nous avons $C = \sqrt{\frac{61,22}{314+61,22}} = 0,4$. Ce qui signifie que la relation entre le trait de personnalité dominant chez l'étudiant et le décrochage des études universitaires est d'intensité moyenne. Le coefficient de contingence entre les deux variables nous montre donc que le lien entre le trait de personnalité dominant chez l'étudiant et le décrochage des études universitaires est significatif.

À partir des résultats issus du traitement des données relatives aux différentes variables de cette première étude, toutes les hypothèses de recherche ont été confirmées ; permettant ainsi de tirer la conclusion selon laquelle l'hypothèse secondaire qui stipulait qu'il existe un lien entre les facteurs personnels liés à l'étudiant et le décrochage des études à la FALSH de l'Université de Yaoundé I, est confirmée et ce avec une marge de confiance de 95%.

3.5. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

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

3.5.1. Interprétation et discussion des résultats de l'hypothèse de recherche 1

La première hypothèse de recherche stipule qu'il existe un lien entre le niveau d'estime de soi et le décrochage des études universitaires. C'est-à-dire que les étudiants décrochent aussi facilement leurs études à l'université lorsqu'ils ont une estime de soi très faible. Par exemple, celui qui choisit « très faible » pour l'item « Quand j'étais à l'Université, j'appréciais mon estime de soi comme » était sensé décrocher plus facilement les études universitaires que celui qui choisit « très élevé » pour le même item.

Pour ce qui est de la mesure du niveau d'estime de soi, nous lisons dans le tableau 12 que parmi les 314 participants qui composent notre échantillon, deux tiers des étudiants avaient une estime de soi faible, voire très faible. Au niveau de l'item renseignant sur le niveau de décrochage des études universitaires selon les participants, le tableau 17 nous renseigne que sur les 314 enquêtés, plus de 70% avaient un niveau élevé, voire très élevé de décrochage de leurs études. Quant à analyse inférentielle de ces résultats, nous avons trouvé un coefficient de corrélation entre le niveau d'estime de soi et le décrochage des études universitaires de (-0,802). Le caractère négatif de ce coefficient de corrélation signifie qu'il s'agit d'une relation croisée. C'est-à-dire que les variables évoluent en sens opposés. Lorsque le niveau d'estime de soi chez un étudiant augmente, la fréquence du décrochage des études universitaires diminue chez ce dernier et inversement. Le coefficient de corrélation en valeur absolue est de 0,802, ce qui est supérieur à la valeur critique qui est de 0,19. Il y a donc lieu de généraliser les résultats obtenus à la population parente et ce avec un degré de confiance de 95%. La proportion de la variance commune entre le niveau d'estime de soi chez les étudiants et le décrochage des études universitaires est de 0,64 ou 64%, ce qui est significatif. La confirmation de cette hypothèse de recherche nous permet de comprendre que le niveau d'estime de soi chez un étudiant est un facteur considérable pour expliquer la persévérance/décrochage des études universitaires.

Nos résultats vont dans le même sens que ceux des travaux de la plupart de nos prédécesseurs. En effet, les auteurs comme Beck et Muia (1980), Cervantes (1966) et Schreiber (1964) soutiennent que contrairement aux apprenants diplômés, les décrocheurs scolaires présenteraient des difficultés d'adaptation sociale induites en partie par une estime de soi basse. Nous avons également les travaux de Dupont et Ossandon (1987) qui ont établi une relation entre le manque d'estime de soi et le sentiment généralisé d'isolement. Quelques années plus tard, Leclercq *et al.* (2000) ont établi que certains étudiants décrocheurs s'attribueraient personnellement les raisons de leurs échecs, ce qui conduirait ces derniers à vivre une baisse de leur estime de soi. Allant dans le même sens, Hardy (1994) insiste sur le fait que la baisse de l'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 influe grandement sur la décision d'abandonner précocement les études chez les élèves présentant un risque élevé de décrochage scolaire. Nos résultats sont également en droite ligne avec ceux de Millet et Thin (2003) qui ont montré que le risque de décrochage scolaire est élevé lorsque la dévalorisation de soi sur le plan scolaire conduirait les apprenants décrocheurs à se tourner vers les pairs moins enclins à jouer *le jeu scolaire*. Les travaux de Romainville (2000) confortent également notre point de vue en ce sens où il affirme que les qualités individuelles de l'étudiant comme la confiance qu'il a en lui et en ses propres forces sont déterminantes lorsqu'il se lance dans les études universitaires.

Selon la théorie sociale cognitive de Bandura (1997), le sentiment d'efficacité personnelle désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Il contribue à déterminer les choix d'activité et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixé, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles. En d'autres termes, le sentiment d'efficacité personnelle correspond à une croyance en sa capacité d'organiser la ligne de conduite requise pour produire les résultats souhaités. Dans le domaine éducatif, ceci renvoie à la croyance en ses capacités scolaires. Les élèves ayant des sentiments de compétence élevés obtiennent de meilleurs résultats. Ils sont plus motivés, se fixent des buts plus élevés, choisissent des tâches plus difficiles, persévèrent face à des difficultés, régulent davantage leurs efforts, gèrent leur anxiété et leur stress, s'engagent davantage dans leur scolarité et ils obtiennent de meilleures performances que leurs pairs qui ont des sentiments de compétence plus faibles. Par contre, de faibles sentiments de compétence sont associés à de moins bonnes réalisations, à un plus faible rendement, à moins d'efforts et, par

le fait même, à un risque plus élevé de décrochage scolaire. Au regard de ce qui précède, nous remarquons que le sentiment d'auto efficacité est un indicateur fort de la réussite des apprenants, de l'autorégulation, de leur motivation et de leur persévérance scolaire.

À partir de là, le principe théorique que nous pouvons formuler en rapport avec ces résultats est le suivant : il existe une relation croisée entre le niveau d'estime de soi et le décrochage des études à la FALSH de l'Université de Yaoundé I. La fréquence du décrochage des études universitaires par les étudiants augmente lorsque leur niveau d'estime de soi est plus faible. En définitive, nous convenons avec Bandura dans sa théorie sociale cognitive qui stipule qu'avoir un sentiment d'efficacité personnelle (niveau d'estime de soi élevé) semble mieux expliquer le comportement de persévérance dans les études. Une faible croyance en son efficacité personnelle ou estime de soi par contre diminue le niveau d'effort et de persévérance dans les études.

3.5.2. Interprétation et discussion des résultats de l'hypothèse de recherche 2

Notre deuxième hypothèse de recherche stipule qu'il existe un lien entre le trait de personnalité dominant chez l'étudiant et le décrochage des études universitaires. Nos attentes sont donc les suivantes : celui qui décroche le plus facilement les études universitaires a un trait de personnalité dominant en lui. Un étudiant qui a par exemple de faibles niveaux de contrôle, d'ouverture et/ou d'amabilité connaît plus facilement le décrochage des études universitaires.

A la lumière du tableau 13, il en ressort que plus des deux tiers des participants qui composent notre échantillon ont comme traits de personnalité dominant l'*Extraversion* ou le *Névrosisme*. Au niveau de la question sur le niveau de décrochage des études universitaires selon les participants, le tableau 17 nous renseigne également que plus des deux tiers des étudiants de notre échantillon avaient des niveaux élevés ou très élevés. Quant à l'analyse inférentielle desdits résultats, nous avons fait usage du test d'indépendance et obtenu les statistiques suivantes : Khi deux calculé = 61,22 qui est supérieure à la valeur critique (26,3). Ces résultats témoignent donc qu'il existe un lien entre le trait de personnalité dominant et le décrochage des études universitaires. À un seuil de confiance de 95%, il importe de généraliser nos résultats à la population parente. Le coefficient de contingence qui est de 0,4 nous permet alors de dire que le lien entre le trait de personnalité dominant chez l'étudiant et le décrochage des études universitaires est significatif.

Nos résultats vont également dans le même sens que ceux des travaux de Krueger et Tackett (2006), Morizot et Miranda (2007), Ozer et Benet-Martinez (2006) qui soutiennent que les cinq grands traits de la personnalité ont une bonne validité prédictive. Plus précisément, ces derniers ont démontré que des niveaux faibles de Névrosisme prédisent les problèmes intériorisés, alors que des niveaux faibles de Contrôle et d'Amabilité prédisent les problèmes extériorisés, la délinquance et la consommation de psychotropes par exemple. Ces auteurs ont également établi un lien entre des niveaux élevés d'ouverture et l'augmentation du nombre d'années d'étude d'une part, et entre les niveaux élevés de Contrôle et la performance scolaire d'autre part. Des travaux de Cale (2006) ont également montré que des niveaux élevés d'Extraversion étaient reliés aux conduites délinquantes.

La théorie des comportements problématiques (Jessor, 1987) montre que les jeunes adolescents qui manifestent de conduites délinquantes, de consommation de drogues, de comportements sexuels à risque ont de très fortes chances de devenir des décrocheurs précoces. Un syndrome général expliquerait cette co-occurrence et selon Jessor, ce syndrome serait largement tributaire des traits de personnalité des adolescents (Jessor et Jessor, 1973). Ainsi, en plus des facteurs de risque classiques des problèmes de comportement extériorisés qui sont liés à la famille, aux relations avec les pairs et à l'adaptation scolaire, la théorie du syndrome de problèmes de comportement suggère que les études prédictives du décrochage scolaire devraient aussi inclure les traits de personnalité des adolescents. Nous nous sommes intéressés à cette théorie parce que la plupart des étudiants en contexte africain sont toujours adolescents étant donné qu'ils ne sont pas encore mariés et n'ont pas d'enfants. En effet, selon Nabaloum-Bakyono et Paré Kaboré (2014), le mariage et la procréation constituent le symbole qui consacre le statut d'adulte dans le continent africain. Dans le contexte occidental par contre, si l'on se réfère à la psychologie du développement, un ensemble de trois traits caractéristiques qui sont le travail, le mariage et la procréation définissent l'adulte. Mais, dans un contexte de vie où la consommation et la production des biens matériels sont perçues comme relevant de la responsabilité familiale et impliquant tous les membres, quels que soient leurs âges, comme en Afrique traditionnelle par exemple, le travail n'est pas perçu comme une caractéristique spécifique à l'adulte.

Au terme de cette analyse, nous remarquons que les étudiants qui décrochent plus facilement les études à la FALSH de l'Université de Yaoundé I ont comme trait de personnalité dominant l'extraversion ou le névrosisme. Ce qui nous amène à dire que les traits tels que l'ouverture, le contrôle et l'amabilité sont favorables à la persévérance des études universitaires. À partir de

là, le principe théorique que nous pouvons formuler en rapport avec ces résultats est le suivant : il existe une relation significative entre le décrochage des études à la FALSH de l'Université de Yaoundé I et le trait de personnalité diminuant chez l'étudiant. En définitive, nous convenons avec la théorie des comportements problématiques de Jessor, qui suggère explicitement l'importance des traits de personnalité des adolescents pour prédire le décrochage scolaire précoce.

CONCLUSION

La présente étude avait pour objectif d'examiner la relation existant entre les facteurs personnels liés à l'étudiant et le décrochage des études au premier cycle universitaire, notamment à la FALSH de l'Université de Yaoundé I. Au terme de ce chapitre, nous avons établi que les facteurs personnels tels que l'estime de soi (faible ou très faible) et les traits de personnalité dominants chez l'étudiant (tels que l'extraversion et le névrosisme) sont très déterminants pour la compréhension du phénomène du décrochage des études postsecondaires. Ceci corrobore la perspective des théories du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura et des comportements problématiques de Jessor. Afin de faire face au décrochage des études, l'étude suggère aux parents, enseignants et conseillers d'orientation universitaire de trouver des voies et moyens pour développer l'estime de soi et d'encadrer le trait de personnalité dominant chez l'étudiant. La principale limite de cette étude est d'avoir travaillé sur un seul des facteurs du décrochage /abandon des études universitaires définis par Sauvé *et al.* (2006).

CHAPITRE 4

FACTEURS SOCIOÉCONOMIQUES ET DÉCROCHAGE DES ÉTUDES AU PREMIER CYCLE UNIVERSITAIRE

INTRODUCTION

Cette seconde étude a pour objectif d'examiner le lien existant entre les facteurs socioéconomiques et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I. Comme instruments de collecte des données, nous avons fait usage d'un questionnaire construit à base des éléments de la littérature et des données recueillies durant les entretiens. Les données ont été analysées à partir de la corrélation de Pearson. Trois grilles de lecture, notamment la théorie économique du capital humain de Becker (1964), la théorie sociale de Baudelot et Establet (1971) et la théorie organisationnelle du décrochage des études universitaires de Pascarella (1985) nous ont permis de comprendre davantage cette problématique de recherche.

4.1. REVUE DE LA LITTÉRATURE SUR LES FACTEURS SOCIOÉCONOMIQUES DU DÉCROCHAGE DES ÉTUDES UNIVERSITAIRES

La revue de la littérature nous permettra d'inventorier les études qui portent sur les facteurs socioéconomiques influençant la persévérance et/ou le décrochage des études postsecondaires. Plusieurs travaux rapportent que ces facteurs sont entre autre : l'origine socioculturelle, les conditions de vie, l'intégration académique et sociale des étudiants.

4.1.1. L'origine socioéconomique et culturelle des étudiants

De nos jours, l'origine sociale des familles semble encore très déterminante dans l'accès et la poursuite des études supérieures mais pas toujours en ce qui concerne la réussite (Michaut, 2012). C'est en ce sens que les étudiants issus de familles socialement défavorisées sont les plus nombreux à décrocher de leurs études postsecondaires sans diplôme dans les pays occidentaux (Beaupère *et al.*, cités par Roche, 2017). C'est allant toujours dans le même sens que Rubin (2012) a montré que les étudiants d'origines sociales modestes sont moins nombreux à s'intégrer socialement au sein de leur faculté en éprouvant plus de difficultés dans la participation aux activités organisées par l'université et développer un sentiment d'appartenance à cette institution. Plusieurs de ces étudiants ont des performances académiques inférieures à celles des étudiants mieux dotés sur les plans économique et

culturel (Dupont *et al.*, 2015). C'est en allant dans le même sens que Bourdieu et Passeron (1964) montrent que les obstacles à l'intégration académique et sociale chez les étudiants peuvent probablement s'expliquer par le fait que ceux issus d'un milieu social modeste ont souvent plus de difficultés à assimiler les concepts inculqués dans les études postsecondaires par l'absence des accointances culturelles. Durant ses travaux, Erlich (2000) observe également que les étudiants issus d'un contexte socio-culturel défavorisé sont généralement les plus frustrés dans leur relation face aux études. Ces derniers sont en majorité des premiers dans la famille à poursuivre les études postsecondaires et qui ne parviennent pas à obtenir des résultats correspondant à leurs investissements personnels dans les études.

D'autres études comme celle de Demeuse, Friant et Malaise (2014) montrent que l'établissement fréquenté durant les études secondaires par les futurs étudiants a un impact sur les probabilités de réussite ou de décrochage de leurs études universitaires. En effet, les étudiants issus des couches sociales défavorisées sont les plus nombreux à être passés par des établissements d'enseignement secondaire moins bons que les autres et cela dépend aussi plus ou moins des stratégies mises en place par les parents afin que leurs enfants soient le mieux préparés aux études de niveau tertiaires (Galdiolo, Nils et Vertogen, 2012). Les deux milieux à savoir, social et scolaire, dans lesquels le jeune a vécu pendant la plupart du temps sont alors plus ou moins en rupture avec les demandes invoquées par l'enseignement postsecondaires pour être étudiant. Afin de réussir sur le plan académique, le travail personnel fourni par l'étudiant est insuffisant ; c'est ainsi que s'opèrent des processus d'*élimination différée* (Oeuvarard, 1979) ou de *démocratisation ségrégative* (Merle, 2002) ou encore d'*élimination en douceur* (Bourdieu, 1978).

Diverses recherches ont montré qu'il existe un lien significatif entre le niveau scolaire parental et les probabilités de décrocher ou non des études supérieures (Audet, 2008). Les étudiants dont les parents n'ont pas achevé au moins leur premier cycle universitaires représentent un groupe fragile (Lambert, Zeman et Bussière, 2004) tandis que ceux dont les parents n'ont pas réussi à achever leurs études secondaires sont les étudiants les plus vulnérables face au décrochage. Dans le même ordre d'idées, Robertson et Collerette (2005) arrivent à conclure que le niveau de scolarité familiale serait encore plus déterminant par rapport à son origine socio-économique.

Dans l'appartenance à un groupe socio-culturel, nous avons également une dimension économique qui se mesure sur la base des revenus cumulés des deux parents de l'étudiant. Selon Pageau et Bujold (2000), les ressources économiques des familles créent certaines

conditions de vie qui auront plus ou moins un impact sur le décrochage ou non dans les études supérieures, c'est donc pourquoi les étudiants originaires d'un milieu social défavorisé, ayant eu par le passé de bonnes performances scolaires et se sentant capables de réussir sont moins nombreux que ceux d'origine sociale favorisée et présentant les mêmes caractéristiques à avoir une chance de réussir. Toujours concernant le facteur ressources économiques, l'inscription aux études postsecondaires représente d'abord un premier coût qu'il faut combler au moins à travers des frais liés à la nutrition, au transport et au logement pour les étudiants qui doivent s'éloigner du toit parental.

4.1.2. Conditions de vie de l'étudiant

Les recherches sur l'influence des conditions de vie de l'étudiant s'intéressent généralement au logement que ce dernier occupe, au fait qu'il ait une activité rémunérée ou non, et par conséquent à sa condition financière. Toutefois, les conditions de vie et de formation à l'université auraient un impact sur la réussite ou non des étudiants.

- Conditions de logement et la séparation familiale

En Afrique comme partout ailleurs, le logement exerce un impact significatif sur les performances académiques des étudiants. En effet, ce logement regorge plusieurs aspects de la vie de l'étudiant qui ont des conséquences sur ses études. La question de la distance entre le domicile familial et l'établissement universitaire est un des premiers aspects. En effet, quand la faculté est éloignée du lieu de résidence, les inégalités sociales vont conditionner l'accès à l'établissement visé, les ressources financières des familles plus défavorisées ne permettant pas toujours d'offrir un logement à l'étudiant près de sa faculté.

Étant donné que le choix de la filière d'études est souvent déterminé par l'offre locale, certains étudiants sont même parfois contraints financièrement de choisir un établissement de proximité (Grignon et Gruel ; Laferrère cités par Lambert-Le Mener, 2012). Au Burundi par exemple, les étudiants venant des établissements publics et en particulier des collèges communaux sont orientés vers la seule université officielle du Burundi localisée au chef-lieu de la capitale du pays (Bujumbura). Indépendamment de leurs contraintes financières, ils n'ont pas de variétés d'options. Les étudiants venant des collèges communaux sont soit logés au campus par leurs camarades, soit dans les familles d'accueil. La plupart de ces étudiants louent des maisons en fonction de leurs moyens financiers. Ainsi, ils peuvent avoir la chance de loger à proximité du campus en fonction de leurs ressources financières (assistance de

leurs parents ou amis proches). La durée de trajet est un temps qui est décompté du temps d'étude (Ndayizamba, 2015).

L'étudiant, au-delà de cet aspect lié à la distance séparant son lieu de résidence de l'université, devra également faire face à une séparation familiale incluant le soutien affectif, les habitudes ainsi que les facilités matérielles. L'étudiant africain, se retrouve dans un contexte où il sera confronté à l'absence du soutien affectif et des différentes habitudes de sa famille. Il doit ainsi se construire un nouvel équilibre. En ce sens, on peut supposer que l'étudiant qui demeure chez des parents ou chez son ami au campus bénéficie d'une stabilité qui devrait être un atout pour sa réussite. Pourtant, les auteurs à l'instar de Grignon et Gruel (1999) et Michaut (2000) ont montré que les étudiants qui ont quitté le domicile parental ont plus de chances de réussite. La cohabitation serait la plus avantageuse dans les lieux où l'organisation de la vie est centrée sur les études. Habiter en résidence universitaire, en foyer ou en internat augmente les chances de réussite et diminue également les risques d'échec ou décrochage des études universitaires (Grignon et Gruel, 1999). Qu'en est-il au Cameroun ?

- **Travail rémunéré pendant les études**

Les conditions économiques des jeunes peuvent également influencer sur leurs chances de sortir diplômés ou non des études supérieures par le confort matériel qu'elles sont capables de fournir à l'étudiant. Plus généralement, ce sont les jeunes issus des familles modestes qui sont obligés d'exercer une activité rémunérée à côté de leurs études. Cette obligation ne conduit pas nécessairement à un risque d'échec académique (Beaupère *et al.*, 2007 ; Grignon et Gruel, 1999; Lemaire, 2000) car dans l'analyse du travail rémunéré de l'étudiant, il faut tenir compte de la concurrence pouvant exister ou pas entre le travail rémunéré et les études suivies. Cette concurrence se décline en deux aspects : la nature de ce travail et le temps exprimé en heures et en nombre de mois pendant l'année des études. Ainsi les étudiants qui sont contraints d'exercer un emploi rémunéré à raison de plus de six mois pendant l'année ou plus et qui n'a aucun lien avec leurs études auront moins de chances de réussir que les autres, d'autant plus s'ils sont en première année d'études (Grignon et Gruel, 1999 ; Lemaire, 2000 ; Roy, 2005). Leur ajustement universitaire n'est donc pas facilité par le risque de décrochage que représente cet engagement extérieur de l'étudiant. Plus précisément, une corrélation importante a été observée en fonction du nombre croissant d'heures travaillées et le risque de décrochage (Garrison, 1985 ; Jun, 2005) et les études qui s'intéressent à la perception des étudiants montrent que beaucoup d'étudiants évoquent le motif du travail en parallèle des études comme un facteur explicatif de leur décrochage (Chénard, 1989). Notons toutefois que

Roy (2005) remet en cause la linéarité entre le nombre d'heures travaillées et le risque de décrochage : dans son étude, les étudiants qui exercent une profession rémunérée entre quinze et dix-neuf heures hebdomadaires sont ceux qui obtiennent la moyenne scolaire la plus élevée. Cela s'explique probablement par le lien entre les études et leur travail ou leur capacité d'ajustement aux études supérieures.

Pour expliquer les précédents résultats qui s'opposent aux conclusions de Roy (2005), le risque de décrochage peut se comprendre par le fait qu'un étudiant qui travaille régulièrement à temps plein ou partiellement en parallèle de ses études ne peut pas s'intégrer aussi bien socialement qu'académiquement que ceux qui sont présents à tous les cours et qui côtoient plus souvent les lieux des études (Saint-John *et al.*, 2000). Il s'éloigne ainsi du portrait de l'étudiant traditionnel (à temps plein et intégrant les études supérieures juste après l'obtention du baccalauréat) qui se focalise entièrement sur ses études et qui présente plus de probabilités de réussite (Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine et Wright, 2006 ; D'Ortun, 2006). L'étudiant qui a d'autres préoccupations que ses études comme sa vie familiale et sa profession présente plus de risques de décrocher que l'étudiant centré sur ses études et sa vie d'étudiant, ces observations convergeant vers les études sur le décrochage des étudiants en formation distancielle (Kember, 1995). À contrario, un étudiant qui ne rencontre pas de problèmes d'ordre financier aura plus d'opportunités de s'intégrer ou de s'affilier à ses études (St-John *et al.*, 2000 ; Braxton, Hirschy et McClendon, 2004).

4.1.3. Intégration académique

Comme le disent Galley et Droz (1999), la classe de première année universitaire est une période de mise en train, une période d'acclimatation dans laquelle l'étudiant débutant doit montrer sa capacité à s'affilier (ou non) au monde universitaire. Mais, il s'agit également d'une période où l'on observe des changements, tels que des réorientations ou des décrochages. Selon Galley et Droz (1999), ces changements sont fréquents durant les premières semaines des études universitaires et, dans une moindre mesure, durant le premier semestre. C'est pendant ces semaines que l'on assiste souvent à un taux élevé de décrochage des études. Diverses explications sont avancées pour comprendre ce décrochage : la maîtrise du métier d'étudiant ; la massification des effectifs ; le rapport aux savoirs, à la lecture et à l'écriture ; le rapport à la pédagogie et à l'étude.

- La maîtrise du métier d'étudiant

Nous pouvons dire avec Endrizzi (2010), que l'entrée à l'université nécessite un apprentissage. Il s'agit d'une initiation qui conduit le lycéen à acquérir le statut d'apprenti étudiant, puis progressivement le statut d'étudiant dans toute sa dimension.

Pour Coulon (1997), cette progression dans le statut d'étudiant est semblable à un rite de passage dont la finalité est d'arriver à maîtriser ce qu'il appelle *le métier d'étudiant*. Qu'entend l'auteur par-là ? Notons d'abord que Coulon doit la notion de *rite de passage* à l'ethnologue Van Gennep, auteur d'une théorie des changements sociaux. Cette notion fait référence aux rites « qui accompagnent chaque changement de lieu, d'état, de position sociale et d'âge » (cité par Gérard, 2007, p. 2). Van Gennep les a regroupés en trois phases successives: *le rite de séparation* qui renvoie à l'étape où l'individu se sépare de son groupe d'appartenance, et symbolise celle-ci par différents rituels; *le rite de marge* qui renvoie quant à lui à cette étape où l'individu est séparé mais non encore incorporé dans son nouveau groupe ; enfin, *le rite d'agrégation* qui caractérise le moment où l'individu est jugé digne de faire partie du groupe, et cela se symbolise par un cérémonial autour d'un repas ou d'échange d'objet. Selon Coulon, entrer dans le monde universitaire comporte aussi des rites de passage. Il les définit comme Van Gennep en trois temps : le temps de l'étrangeté, le temps de l'apprentissage et le temps d'affiliation.

Le temps de l'étrangeté renvoie à cette phase où l'élève se sépare du lycée par l'obtention de son baccalauréat, et se sépare souvent de sa famille, de son arrondissement ou de sa région, pour entrer dans un nouvel univers. Cette séparation peut donner naissance à des ruptures brutales. L'élève constate que sa manière de fonctionner au lycée diffère avec la nouvelle institution qu'est l'université. Les repères et les règles institutionnelles ne sont plus les mêmes. Pour reprendre Galley et Droz (1999, p. 76), « l'étudiant est exposé à une pédagogie et à un rapport au savoir différents », ce qui peut le plonger dans un dépaysement et un sentiment de décrochage des études.

Le temps de l'apprentissage, pour sa part, renvoie à cette phase où l'étudiant débutant n'est plus élève, mais il n'est pas non plus étudiant comme tel. Comme on pourrait le résumer, il n'est plus ce qu'il était, mais il n'est pas encore ce qu'il prétend être. C'est une phase de transition où il s'adapte progressivement aux nouvelles règles de fonctionnement intellectuel et institutionnel de l'université. Pour Romainville, c'est une période très sensible, permettant de voir comment l'étudiant sort du *choc de la rentrée*. Il doit montrer s'il est capable de s'adapter (ou non) et, comme le soulignent Galley et Droz (1999), faire progressivement

l'acquisition de sa compétence d'étudiant. C'est ce qui lui permet de passer du statut d'étudiant novice à celui d'étudiant apprenti. Ainsi, comme le dit Gérard (2007, p. 4), « acquérir de nouvelles habilités prend du temps et nécessite un cheminement de l'étudiant ».

Le temps de l'affiliation renvoie à la phase durant laquelle l'apprenti étudiant est devenu étudiant dans toute sa dimension, c'est-à-dire qu'il a assimilé son métier d'étudiant et peut se prendre à charge et circuler librement dans son nouvel univers. Cela signifie qu'il a pu déchiffrer les codes intellectuels et institutionnels et qu'il arrive même à transgresser les règles. Il a pu surmonter la rupture et a appris à s'accommoder, ce qui a forgé en lui ce que Coulon appelle *un habitus d'étudiant*. En effet, lorsque l'étudiant débutant franchit ces trois phases avec succès, il a en même temps appris son *métier d'étudiant*. Pour Romainville (2000), à cette étape, l'étudiant devient alors membre de la communauté universitaire. Il maîtrise son autonomie dans le travail, dans l'institution, ainsi que les codes implicites et explicites. Cela lui confère, selon Galley et Droz (1999), son identité, son statut, et sa compétence d'étudiant.

Toutefois, la notion de métier d'étudiant semble paradoxale, en ce sens qu'il n'y a aucune formation officielle, explicite, pour l'apprendre. L'étudiant débutant apprend ce métier au même moment qu'il s'imprègne du monde universitaire dans lequel il a fait le choix de *vivre* pour quelque temps, selon son projet professionnel. Selon Galley et Droz (1999), il s'agit d'un métier provisoire mais à plein temps qui se fait en même temps que l'étudiant construit sa carrière professionnelle. Mais l'objectif premier pour ce dernier, est de réussir ses examens pour passer au niveau supérieur, comme c'était le cas au secondaire et non pas de chercher à apprendre le métier d'étudiant. Pour lui, il est déjà étudiant à partir du moment où il s'est inscrit et qu'il a reçu sa carte d'étudiant. Mais, selon Coulon (2005) qui est à l'origine de cette expression de *métier d'étudiant*, étudier à l'université renvoie à pratiquer un métier qui demande une authentique disponibilité de la part du nouveau bachelier. C'est-à-dire qu'il devra prendre conscience qu'il s'engage dans un travail intellectuel qui nécessite un certain apprentissage pour y réussir. Cependant, comme le remarquent Galley et Droz (1999), la première année est la période d'affiliation à l'institution universitaire. C'est là où, pour le nouveau bachelier, commence l'intégration institutionnelle et intellectuelle. Les premiers mois seraient cruciaux car, selon ces auteurs, c'est durant cette période qu'il cherche à se familiariser avec « des matières et des contenus nouveaux, mais aussi avec des styles pédagogiques, des langages et des jargons qui ne lui sont souvent pas familiers » (Galley et Droz, 1999, p. 74). Ils notent également qu'il s'agit d'une période déstabilisante parce que la

première année est à la fois le début des études supérieures et une classe d'initiation à l'enseignement supérieur. Selon Legendre (2003), cette première expérience à l'université pourrait se révéler décisive dans la poursuite des études. En d'autres termes, ce serait une période sensible à laquelle il faudrait accorder davantage d'attention car, pour des étudiants novices, passer de la culture scolaire à la culture savante ne va pas nécessairement de soi, cette difficulté pouvant être à l'origine des départs ou des abandons précoces. Nos prochaines lignes nous permettront de voir ce que la recherche nous dit sur ce sujet.

Plusieurs auteurs s'accordent sur le fait que la non maîtrise du métier d'étudiant est l'une des causes importantes du décrochage des études universitaires. Pour Romainville (2000, p. 55), une partie des échecs de première année « s'expliquerait par l'incapacité de certains étudiants et étudiantes à comprendre et / ou à montrer aux autres membres de la communauté universitaire ce que représente leur nouveau métier d'étudiant ». Cela pourrait également s'expliquer par leurs difficultés à comprendre l'habitus universitaire et à s'initier « au langage scientifique des disciplines » (Romainville, 2000, p. 56). Un étudiant durant ses premières semaines d'études, peut être à ce point déstabilisé qu'il ne s'imagine pas pouvoir *tenir à l'université* durant quatre ans, voire plus longtemps selon le programme d'études (Galley et Droz 1999). En somme, l'affiliation à l'institution dans toutes ses formes serait l'une des conditions importantes pour un parcours d'études prometteur, même si d'autres conditions ou facteurs sociaux peuvent perturber un étudiant et l'amener à décrocher de ses études malgré leur bon déroulement. Les premières semaines apparaissent ainsi décisives en matière d'affiliation. C'est allant dans le même sens que Bourdages (2001) souligne que si on veut étudier ou comprendre la question du décrochage au premier cycle universitaire, il faut considérer de façon primordiale l'intégration sociale et académique de l'étudiant dans son milieu universitaire (y compris ses interactions avec les autres membres de la faculté) et ses attentes vis-à-vis de la communauté universitaire.

- La massification des effectifs

Un autre facteur qui serait non négligeable dans ce phénomène de décrochage et d'échec à l'université, tient, selon Endrizzi (2010), à la massification des effectifs suite à la démocratisation des universités. Dans le cas de la France, le nombre croissant d'étudiants qui décrochent de leurs études sans diplôme serait tel, selon les statistiques, qu'on en vient à s'interroger sur les bienfaits de cette démocratisation en termes d'enjeux, de modalités et de résultats dans l'enseignement supérieur. Selon la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (cité par Endrizzi, 2010), un tiers d'étudiants quitteraient la filière dans

laquelle ils s'étaient inscrit à la fin de la première ou de la deuxième année, certains se réinscrivant dans d'autres filières. Toujours selon Endrizzi, cette massification est contemporaine à la question de l'échec et/ou du décrochage des études au premier cycle, mais aussi responsable de l'hétérogénéité du nouveau public universitaire. Pour Romainville (2000), cette massification est l'évolution la plus marquante de l'enseignement supérieur durant la dernière moitié de ce siècle. Et elle transforme l'université. Cette dernière ne serait plus la même que dans les années 60-70. L'université, à cette époque, était réservée à un public particulier qu'il nomme *les élites* et elle se voulait indépendante des milieux industriels et économiques. Mais suite au développement croissant des pays, l'université a subi une mutation : contrôle de l'État dans sa gestion et son fonctionnement, rapprochement avec les milieux industriels pour participer au développement de la compétitivité du pays, etc. Et, poursuit Romainville, c'est dans ce contexte général de crise de l'université qu'il faut situer le débat sur l'échec ou le décrochage des étudiants, tout en tenant compte que cette démocratisation des universités ouvrant leurs portes à tous les publics, a permis de rompre avec l'injustice sociale qui se faisait auparavant. Cela a entraîné quelques conséquences négatives mais aussi positives.

Sur le plan négatif, on observe toutefois un taux élevé d'échec et du décrochage des études. S'il est particulièrement observé au premier cycle, il l'est aussi dans le cadre des études doctorales. Sur le plan positif, elle a entraîné un plus grand nombre d'étudiants d'où l'expansion considérable des effectifs, comme nous l'avons vu. Nombreux sont les bacheliers qui optent maintenant pour l'université comme suite à leurs études. Selon Bourdages (2001), presque la moitié des étudiants qui s'y inscrivent décrochent de leurs études, et ce, particulièrement dans les domaines de l'éducation et des sciences humaines. Selon cette auteure, ce phénomène serait aussi présent aux États-Unis depuis le début des années 1960.

- Le rapport aux savoirs, à la lecture et à l'écriture

Selon plusieurs auteurs, ce phénomène d'échec ou de décrochage des études ne peut s'expliquer que dans un cadre systémique, mettant en relation divers facteurs. Par exemple, Romainville (2000) affirme qu'il faut envisager ce phénomène selon le rapport aux savoirs des étudiants, entre autres le rapport à la lecture, à l'écriture, et la maîtrise de la *langue intellectuelle*. On entend d'ailleurs fréquemment, souligne l'auteur, des enseignants qui se plaignent que les étudiants ne lisent pas, qu'ils ont des lacunes en grammaire, en orthographe, etc. Si certains enseignants mettent en cause le faible niveau intellectuel des étudiants, selon Romainville, les études sur le sujet n'indiqueraient qu'un faible taux de corrélation entre les

capacités intellectuelles et la réussite à l'université. Rappelant que l'institution universitaire ne met rien à la disposition de l'étudiant pour l'aider à maîtriser la *langue intellectuelle*, comme si cette maîtrise allait de soi, il souligne que les capacités générales des étudiants ont été surévaluées, qu'on a idéalisé l'étudiant en quelque sorte et que peu d'entre eux réalisent cet idéal. Par capacités générales, Romainville entend entre autres la façon dont l'étudiant traite les savoirs par la lecture qu'il en fait. Selon lui, ce n'est pas que les étudiants ne savent pas lire, mais plutôt qu'ils font preuve d'une insuffisante maîtrise cognitive.

En d'autres termes, lors de l'analyse des textes, ils ont de la difficulté à se représenter le problème ou la situation-problème en jeu dans ceux-ci, ce qui peut par exemple les amener, à répondre de manière erronée aux questions d'examen. Ce n'est pas parce qu'ils ne connaissent pas le français, insiste-t-il, mais bien qu'ils sont confrontés à un nouveau rapport au savoir dans lequel ils doivent s'initier aux attitudes épistémologiques qu'ils auront à prendre en compte quand ils liront ou produiront des textes de type universitaire. Il en serait de même du rapport à l'écriture. Cela ne signifie pas que les étudiants ne savent pas non plus écrire, mais qu'ils n'écrivent pas ce qui est tacitement attendu par l'enseignant. Ainsi, il y a un grand fossé entre ce que l'enseignant attend de l'étudiant, qui n'est pas dit directement, et ce que ce dernier a compris. Autrement dit, il y a un manque d'identification des règles du contrat didactique qui régissent implicitement les relations entre l'enseignant et l'étudiant (Romainville, 2000).

De ce fait, le nouveau type de discours que rencontre l'étudiant à l'université pourrait être un facteur important conduisant à une mauvaise compréhension. Le niveau des discours académiques contenus dans les cours, les livres et les articles scientifiques recommandés serait trop élevé pour l'étudiant qui vient de finir ses études secondaires et qui disposerait de peu de temps d'apprentissage pour le comprendre. Ce sont les plus déterminés qui s'en sortent dans les premières années, comme le dit Romainville (2000, p. 39) : « bon nombre d'étudiants actuels sont encore capables de lire et d'écrire des textes ordinaires mais ils doivent apprendre rapidement, lors de leur entrée à l'université, à maîtriser de nouvelles exigences discursives ». L'étude de Louvet et Prêteur (2003, p. 107) appuie ces propos de Romainville sur les nouvelles exigences discursives du travail universitaire. L'hypothèse à la source de cette étude est que l'échec universitaire renverrait « à des difficultés majeures en lecture-écriture, et ce à la fois sur le plan des compétences et sur le plan de la fréquence et du type de pratiques ». Les chercheurs, pour tester cette hypothèse, ont conduit une enquête auprès de 169 étudiants de première année de psychologie, qu'ils ont répartie en deux groupes selon leurs résultats aux

examens universitaires à la fin du premier semestre. Le premier groupe, appelé *groupe réussite*, comprend 78 étudiants dont la moyenne générale est égale ou supérieure à 7 sur 20. Le second groupe, appelé *groupe échec*, comprend 91 étudiants ayant une moyenne générale inférieure à 7 sur 20. Afin de saisir leurs pratiques de lecture ainsi que les raisons pour lesquelles ils s'engagent dans des activités de lecture-écriture, un premier questionnaire a été soumis à l'ensemble des étudiants. Ensuite, ils ont été soumis à un test de lecture qui consiste à compléter un court texte issu d'un manuel d'introduction à la psychologie dans lequel un mot sur six a été supprimé. Sur 22 mots à insérer, 10 ont été éliminés au niveau de la cotation, car ces mots, selon les auteurs, étaient très faciles à trouver et insuffisamment discriminants. Au final, un score sur douze correspondait au nombre de mots à insérer. S'agissant des résultats du questionnaire, il ressort que les étudiants en situation d'échec sont environ cinq fois plus nombreux à lire moins de cinq livres par an ; à l'opposé, les étudiants en situation de réussite sont souvent des lecteurs assidus¹²(Louvét et Prêteur, 2003).

De même, invités à citer trois ouvrages qui leur semblent particulièrement intéressants dans le cadre de leur étude, 85% des étudiants ayant cité aucun ouvrage sont en situation d'échec, alors que 85% des étudiants ayant cité les trois ouvrages appartiennent au groupe réussite. Les auteurs notent également que les étudiants en situation d'échec lisent surtout des manuels, alors que les étudiants en situation de réussite accordent plus d'importance à des ouvrages d'auteurs, et fréquentent bien plus régulièrement les bibliothèques universitaires que les autres. S'agissant des résultats du test de lecture, les étudiants en situation de réussite ont obtenu en moyenne des notes significativement supérieures à celles des étudiants en situation d'échec, ce qui, selon les auteurs, porte à penser « qu'un étudiant qui éprouve des difficultés majeures dans la construction de significations à partir d'un texte écrit est particulièrement exposé au risque d'échec universitaire » (Louvét et Prêteur, 2003, p. 110). Cela les amène aussi à souligner qu'il existe un certain illettrisme universitaire :

les étudiants en situation d'échec ignorent l'utilité de la lecture dans le cadre de leurs études et semblent vivre l'écrit comme une contrainte imposée par le système d'enseignement. À l'opposé, pour les étudiants qui réussissent, la lecture est plus source de plaisir que de contrainte ; mais ce qui les distingue avant tout des étudiants en situation d'échec, c'est qu'ils conçoivent l'écrit comme outil indispensable aux études supérieures, intimement lié à leur statut d'étudiant. (Louvét et Prêteur, 2003, p. 110).

Cependant, les auteurs précisent bien que cette analyse est à ses débuts et qu'il faudrait poursuivre les recherches, entre autres auprès d'étudiants inscrits dans d'autres facultés, pour en tirer des résultats probants.

¹² Plus d'un livre par mois

- Le rapport à la pédagogie et à l'étude

L'échec universitaire renverrait également à des difficultés sur le plan pédagogique. Pour Romainville (2000), l'université serait à l'origine de l'apparition de ces difficultés, car elle confronte l'étudiant à de nouvelles manières de penser, de lire et d'écrire, mais ne propose pas de mesure d'accompagnement pour qu'il s'en sorte. Dans le même ordre d'idées, Endrizzi (2010) soutient que l'organisation universitaire, dans son caractère implicite, ne facilite pas l'entrée dans le métier d'étudiant et handicape davantage ceux qui sont moins dotés scolairement ou qui ne parviennent pas (ou mal) à en décoder les règles et à en percevoir la cohérence générale. Une autre dimension qui entre en jeu dans ce phénomène d'échec et du décrochage des études universitaires est celle du rapport à l'étude, c'est-à-dire le sens que l'étudiant donne à ses études. Pour Endrizzi (2010), explorer cette dimension, plus personnelle, permettrait de comprendre les différents niveaux d'investissement ou de désinvestissement d'un étudiant. Par exemple, selon Dubet (cité par Endrizzi, 2010, p. 4), il y a deux profils de décrocheurs potentiels, en fonction du sens de l'expérience universitaire des jeunes bacheliers:

d'une part celui qui n'a ni projet, ni vocation, qui s'investit dans la sociabilité étudiante mais désinvestit les études ; d'autre part celui qui n'a ni projet, ni vocation, et n'est pas intégré : il ne parvient pas à construire du sens autour de cette expérience, il est isolé, sans perspective et sans goût pour les études.

Cette question du sens fait émerger l'importance qu'ont les études supérieures pour les nouveaux bacheliers. Quelle perception ont-ils de ces études et comment se comportent-ils dans celles-ci? Selon Paivandi (cité par Endrizzi, 2010), les façons des étudiants de se comporter dans leurs études peuvent être décrites selon quatre grandes perspectives :

- une perspective compréhensive dans laquelle l'étudiant privilégie la compréhension et le sens en tentant de s'appropriier du savoir de manière personnalisée ; il répond aux exigences académiques traditionnelles ;
- une perspective minimaliste, dans laquelle l'étudiant se contente d'un investissement minimal pour valider ses cours en s'acquittant des tâches et en se conformant aux prescriptions ;
- une perspective de performance, dans laquelle l'étudiant est mobilisé pour réussir ses études, acquérir des savoirs et savoir-faire en lien avec le métier et obtenir le diplôme ;
- une perspective de désimplication, dans laquelle l'étudiant est en voie de marginalisation, il se sent exclu ou s'exclut lui-même, sa présence à l'université ne fait pas sens.

Pour Romainville (2000), ce problème du sens s'accroît lorsque des étudiants choisissent de faire les études universitaires sous la seule influence de camarades, de parents ou d'enseignants du secondaire. C'est également le cas de ceux pour qui l'université est un lieu d'attente, espérant trouver mieux ailleurs dans d'autres institutions ou dans le secteur professionnel. Bourdages (2001, p. 4), dans son analyse sur la persistance aux études supérieures, aborde cette question de sens, en soulignant que le sens « n'est pas quelque chose d'inconscient, mais plutôt de sous-jacent ou de caché derrière des motifs apparents ». Elle le définit « comme la direction (l'intentionnalité) et la valeur (c'est-à-dire la signification ou l'importance attribuée à l'expérience) d'un projet à réaliser », et propose deux questions à se poser pour le découvrir, à savoir : « quels sont les buts que je veux atteindre par ce projet et quelle est l'importance ou la signification que j'attribue à cette réalisation ? ». Ainsi, transposé dans le présent essai, on pourrait dire comme Bourdages (2001) que le sens que l'étudiant débutant donne à ses études universitaires pourrait se définir comme la direction et la valeur qu'il attribue à ses études, et qui pourraient être une source de motivation pour réaliser ses projets quelle que soit leur nature.

4.1.4. Intégration sociale

Un autre type de transition est observée chez les étudiants débutants. Il s'agit de la transition sociale. Elle correspond à la qualité des nouveaux rapports relationnels de l'étudiant avec ses pairs et également avec l'ensemble de la communauté éducative (Coulon et Paivandi, 2008). Même si les contacts avec l'institution ne semblent pas importants et qu'ils sont de nature informelle, ces derniers participent en effet à renforcer le sentiment d'appartenance et agissent de manière bénéfique sur l'engagement académique et institutionnel (Lenning, Beal et Sauer, 1980 ; Pascarella et Terenzini, 1980). Tinto dans ses travaux en 1975 indique que l'intégration sociale traduit le degré de congruence entre l'étudiant et le système social de l'université. Ici, l'auteur affirme que sont constitués comme moteur de l'intégration sociale les interactions entre étudiants, la participation dans les activités extra académiques, et les interactions entre étudiants et enseignants. Les étudiants perçoivent grâce à ces expériences, des bénéfices tels que l'obtention de soutien social des pairs et des enseignants, la participation dans un réseau social et le sentiment d'affiliation. Par contre, les figures d'une intégration sociale négative ou du mauvais ajustement social se remarquent par les sentiments de solitude et les regrets d'être absent de la maison d'autant plus s'ils sont très prononcés et persistants (Rich et Scovel cités par Gerdes et Mallinckrodt, 1994). Le fait de ne pas se sentir intégré socialement est ainsi marqué par une distanciation entre l'étudiant et les individus de la communauté éducative et

peut provoquer des états psychologiques négatifs. Dans le contexte universitaire de masse, ne pas avoir construit de relations sociales s'avère assez fréquent et peut ainsi engendrer de la frustration et de l'anxiété (Coffman et Gilligan, 2002) voire des sentiments presque dépressifs: l'entrée à l'université entraîne une minorité d'étudiants à la limite de l'expérience dépressive [...]. Seule la sociabilité sauve les étudiants de DEUG de masse de la déprime mais aussi de l'échec (Dubet, 1994).

D'autres recherches ont montré qu'il existe une relation significative entre l'état psychologique et le soutien social des pairs perçu par les étudiants mais ceci en lien avec la probabilité de réussite académique. Comme pour le soutien social émanant de la sphère familiale, le soutien des pairs a pour effet de mettre en confiance les étudiants dans le but d'adopter des comportements compatibles avec la persévérance par l'intermédiaire de l'intégration sociale et académique (Larose et Roy cités par Pariat, 2008 ; Blaya, Gilles, Plunus et Tièche Christinat, 2011 ; Sauvé *et al.* , 2006), montrant de ce fait que l'effet du soutien est indirect sur la persévérance et sur la réussite contrairement aux coping efficaces, à l'estime de soi et au sentiment d'efficacité personnelle qui jouent un rôle direct (Dupont *et al.*, 2015). Soulignons néanmoins que même si le lien entre le soutien social des pairs et la réussite est faible, il reste tout de même significatif et contribue ainsi à expliquer la réussite académique dans l'enseignement supérieur (Richardson, Abraham et Bond, 2012).

Outre les effets négatifs relatifs à l'état psychologique de l'étudiant, le manque ou l'absence d'intégration sociale peut présenter des risques de décrochage importants dans les études secondaires et supérieures (Wilcox, Winn et Fyvie-Gauld, 2005). Des recherches ont ainsi montré qu'il existait un lien entre le décrochage et l'ajustement social dans les études secondaires et supérieures : dans les études supérieures, le fait de ne pas trouver un groupe de pairs ayant le même âge, différent du lycée (Chenard, 2005) et celui d'éprouver des difficultés à créer des liens relationnels présentent des risques de décrochage des études (Rasmussen, 2003). D'autres recherches abondent dans le même sens : pour Hermanowicz-Joseph (2004), le processus du décrochage dans les études supérieures s'explique en très grande partie par l'absence de liens avec les autres étudiants et parfois aussi avec les parents. Si les perceptions de l'ajustement social chez l'étudiant sont négatives alors son risque de décrocher devient très fort (Mallinckrodt, 1988). Dans le cadre des études secondaires, le constat est également fait par les chercheurs Jimerson, Egeland, Sroufe, Carlson (2000) ; Fortin, Royer, Marcotte,

Potvin et Yergeau (2004) qui observent que les apprenants à risque de décrochage scolaire ont des lacunes d'habiletés sociales et des difficultés de comportement qui expliquent leur manque d'intégration au sein de la classe. À l'inverse, l'ajustement social positif favorise les chances de réussite académique (Beaud, 2003 ; Monteil et Huguet, 2002), d'engagement institutionnel et a fortiori de persévérance dans les études. Des travaux ont ainsi démontré l'existence d'un lien entre l'engagement institutionnel et la présence de relations positives avec les pairs (Mallinckrodt, 1988 ; Spady, 1970 ; Tinto, 1975), notamment par l'intermédiaire de différents types de soutiens (académique et/ou moral) apportés à l'étudiant (Hays et Oxley cités par Pariat, 2008). La présence de bonnes relations interpersonnelles a été également souvent corrélée à une motivation plus grande à l'égard des études (Bennett, 2003). Néanmoins, nous notons que la qualité du réseau de pairs peut présenter un risque de décrochage aux études en fonction de l'investissement académique des pairs côtoyés (Johnes et McNabb, 2004 ; Sauvé *et al.*, 2008).

Un faible engagement scolaire des amis dans leur propre cheminement peut augmenter le risque de décrochage des études (Janosz, Le Blanc *et al.*, 1997). Des études ont démontré que la nature des interactions avec les pairs est également un facteur qui peut influencer le processus menant au décrochage scolaire (Janosz, Le Blanc *et al.*, 1997; Kronick et Hangis, 1990 ; Vitaro, Larocque, Janosz et Tremblay, 2001). En effet, il a été démontré que des facteurs relationnels tels que le rejet par les pairs et l'isolement représentent des expériences généralement négatives qui sont des facteurs de risque du décrochage (Elliot et Voss, 1974; Janosz, Le Blanc *et al.*, 1997). De plus, les décrocheurs potentiels sont plus à risque de s'affilier à des pairs déviants ou antisociaux en comparaison avec les jeunes diplômés (Fréchette et Le Blanc, 1987). Or, en plus de leur conduite antisociale, ce groupe de pairs se caractérise entre autres par un désengagement scolaire élevé et ces jeunes sont généralement des décrocheurs ou sont à risque de le devenir (Elliot et Voss, 1974; Janosz, Le Blanc *et al.*, 1997). De plus, les recherches ont souligné un impact du groupe d'amis déviant sur la graduation des jeunes (Véronneau, Vitaro, Pederson et Tremblay, 2008).

Être bien intégré socialement protège du décrochage dans les études et peut contribuer à favoriser les chances de réussite académique et de persévérance. Elle facilite également la transition personnelle (Erllich, 1998 ; Cicchelli, 2001). Cependant, nous avons relevé que l'intégration sociale pouvait aller à l'encontre des intégrations académique et institutionnelle nécessaires à la réussite et à la persévérance, lorsque l'étudiant côtoie des pairs désinvestis des études (Dubet, 1994 ; Johnes et McNabb, 2004 ; Sauvé *et al.*, 2008). Si l'intégration sociale

se fait au détriment des études alors l'étudiant est en proie au décrochage. Finalement il nous semble que le rapport global de l'étudiant à son institution est plus important que son intégration sociale pris isolément lors de sa transition des études secondaires aux études supérieures.

Selon les études de Paivandi, les relations entre étudiants et enseignants sont différentes en milieu universitaire. Les cours magistraux laissent peu de places aux interactions et aux échanges. « Or la réussite et l'échec se jouent aussi – voire principalement – au sein même des interactions entre enseignants et étudiants » (Romainville et Michaut, 2012, p. 262). Duguet et Morlaix (2012) montrent que l'hétérogénéité des pratiques en cours magistral aurait sans doute des effets sur les manières d'étudier des étudiants, leur motivation ainsi que sur leur réussite en termes de résultats aux examens. Toutefois, ces auteurs notent que les pratiques d'enseignement axées sur l'apprentissage collaboratif seraient de nature à favoriser l'intégration académique et sociale des étudiants. Selon Ménard (2012), les stratégies d'enseignement et d'apprentissage traditionnelles persistent, y compris dans les cursus professionnels. Les recherches de Paivandi, citées par Pourcelot (2015) rendent compte des relations entre enseignants et étudiants. « Les actes d'enseigner et d'apprendre impliquent un ensemble continu d'interactions entre enseignants et apprenants » (Paivandi et Espinosa, 2013, p. 1). Ces interactions sont appelées *relation éducative*. En se référant aux travaux de Coulon et Paivandi (2008), nous constatons que les étudiants regrettent, entre autres, la faiblesse de leur relation avec leurs enseignants. Paivandi et Espinosa (2013, p. 3) rappellent que d'après « les étudiants de premier cycle entretiennent des relations épisodiques et distantes avec leurs enseignants tandis que les étudiants avancés évoquent plus souvent des relations régulières ». Contrairement à ceux du secondaire, les étudiants ne sont pas la préoccupation première des enseignants du supérieur qui n'ont pas été formés au professorat. La massification, à l'origine des grands groupes d'étudiants, n'aurait pas facilité les rapports entre étudiants et enseignants. Un grand nombre de recherches sociologiques sur l'université montre que la massification a profondément bouleversé la relation pédagogique et les communications interpersonnelles entre les étudiants, les enseignants et le personnel Ingénieurs, Administratifs, Techniciens, Ouvriers, Social et de Santé (Coulon et Paivandi, 2008).

Les travaux de Gibbs et Jenkins, cités par Pourcelot (2015), identifient huit zones de problèmes occasionnés par l'augmentation des effectifs étudiants. Un apprentissage de qualité serait entravé par un :

manque de clarté dans les buts, un manque de connaissances sur ses progrès, un manque de conseils pour s'améliorer, moins de lecture, une difficulté de soutenir une étude indépendante, un manque de possibilité de discussion, la difficulté de gérer la diversité des étudiants, la difficulté de motiver les étudiants. Enfin, l'image du professeur chez l'étudiant est souvent marquée par le contexte et les conditions de travail dans l'université de masse, caractérisée par des situations conflictuelles et des difficultés relationnelles (Coulon et Paivandi, 2008, p. 24).

Il importe de noter que l'ensemble de ces travaux ont essentiellement été validés dans un contexte occidental. L'objectif de notre recherche est donc de voir si les relations observées dans la littérature entre ces différentes variables socioéconomiques et la persévérance et/ou le décrochage des études universitaires peuvent également se retrouver dans un contexte particulier comme celui du Cameroun.

4.2. THÉORIES EXPLICATIVES DE L'ÉTUDE

Dans l'optique de préciser l'orientation de la présente étude et de fournir une base de raisonnement pour l'analyse des résultats, un cadre de recherche sera mis en place dans la présente section. Le cadre sélectionné portera sur trois principales théories, notamment, la théorie sociale de Baudelot et Establet, la théorie économique du capital humain de Becker et la théorie environnementale de Pascarella puisque les connaissances sur la persévérance et le décrochage des études postsecondaires sont aujourd'hui suffisamment avancées pour qu'il existe des théories sur le sujet.

- Théorie de Baudelot et Establet (1971)

La théorie sociologique de Baudelot et Establet (1971) soutient que l'école est au service du capitalisme et de la reproduction sociale. Il existe selon ces auteurs deux réseaux différents d'éducation correspondant à deux grandes classes sociales. La scolarisation contribue davantage au maintien du capitalisme. En effet, les enfants issus des familles modestes entrent dans un réseau primaire-professionnel qui reproduit la situation sociale de leurs parents tandis que ceux issus de familles aisées entrent dans le réseau secondaire-supérieur qui lui aussi tend à la reproduction sociale. Dans des catégories défavorisées, seule une minorité d'enfants peut franchir l'obstacle du primaire et pourront, en intégrant le secondaire, espérer une ascension sociale. L'étude comparative de la catégorie d'origine des apprenants des lycées d'enseignement général et celle des lycées d'enseignement professionnel témoigne de la persistance des deux réseaux décrits par les auteurs. Cette théorie est davantage étayée par les observations de Carron et Châu (1988). Ces derniers, dans une étude au Ghana, ont relevé une relation entre la catégorie socioprofessionnelle des parents et le décrochage scolaire. Ces

auteurs ont constaté que la proportion des chefs de ménage non ouvriers était nettement plus élevée dans le groupe des enfants toujours scolarisés que dans celui des enfants ayant décroché des études. En conclusion, cette théorie sociologique établit une corrélation statique entre la catégorie socio-professionnelle des parents et les performances scolaires. La réussite comme l'échec scolaire selon cette théorie, seraient déterminés dès la naissance.

- **Théorie économique du capital humain**

Depuis plus d'une trentaine d'années, le concept de *capital humain* a été une affaire des économistes (Schultz, 1961 ; Becker, 1964). Ce capital insiste fortement sur l'importance du facteur humain dans les économies fondées sur les connaissances et les compétences. Le capital humain selon l'OCDE (2001, p. 18), est défini comme « les connaissances, les qualifications, les compétences et caractéristiques individuelles qui facilitent la création de bien-être personnel, social et économique ». Le capital humain constitue donc un bien immatériel qui peut faire progresser ou soutenir la productivité, l'innovation et l'employabilité.

L'éducation est un investissement important qui permet de construire le capital humain. En effet, selon Bezbakh et Gherardi cité par Rezine (2015), l'éducation a toujours constitué un investissement clé pour l'avenir, les individus, l'économie et la société dans son ensemble. Ainsi, l'éducation devient la base d'un investissement immatériel ou intellectuel dont la finalité est la production de capitaux humains. C'est dans ce sens que Woodhall (1997) postule que la notion de capital humain se réfère au fait que les êtres humains investissent eux-mêmes, par le biais de l'éducation, de la formation ou d'autres activités, ce qui permet d'accroître leurs revenus futurs pour la vie entière. Avec les travaux des auteurs comme Becker (1964), Denison (1962), Drucker (1969), Schultz (1963), la théorie du capital humain franchit un pas décisif aux États-Unis. Denison et Schultz, en essayant d'expliquer la croissance économique observée par différents facteurs tels que le capital financier et la quantité de la main-d'œuvre, découvrent un résidu qu'ils attribuent à l'amélioration de la qualité de la main-d'œuvre à la suite de l'accroissement des niveaux d'instruction par les travailleurs aux États-Unis.

- Théorie environnementale de Pascarella

Pascarella, en se basant sur ses propres travaux antérieurs (Pascarella, 1980) et celui de Pace (1979) centré sur la qualité de l'effort, suggère que le développement cognitif et l'apprentissage des étudiants dépendent de l'influence directe et indirecte de cinq catégories de variables. Le modèle théorique de Pascarella indique que les caractéristiques personnelles de l'étudiant à l'entrée ainsi que les caractéristiques organisationnelles de l'institution vont ensemble façonner, pour chaque individu, un environnement d'apprentissage particulier. Ces trois catégories de variables prises ensemble, vont influencer une quatrième catégorie, notamment l'ensemble des interactions existant entre le sujet et cet environnement (avec les professeurs et les pairs). Ces interactions vont, en combinaison avec l'environnement d'apprentissage du sujet et avec les caractéristiques du sujet à l'entrée, avoir une influence sur la qualité de l'effort et de l'investissement du sujet dans ses études, ce qui va bien évidemment déterminer son évolution et son développement. Selon Pascarella, les caractéristiques organisationnelles et structurelles de l'institution exerceraient donc une influence indirecte sur le développement des étudiants aux travers le type de contexte d'enseignement qu'elles permettent de créer, des modalités d'interactions qu'elles génèrent et de l'investissement consenti par l'étudiant. Même si l'objectif premier de ce modèle n'était pas l'explication de la persévérance ou le décrochage des études, Pascarella et Terenzini (1991, p. 55) jugent ce modèle tout à fait approprié pour étudier ces comportements. "Initially designed to explain changes in students' learning and cognitive development, Pascarella's model is equally appropriate for other college outcomes".

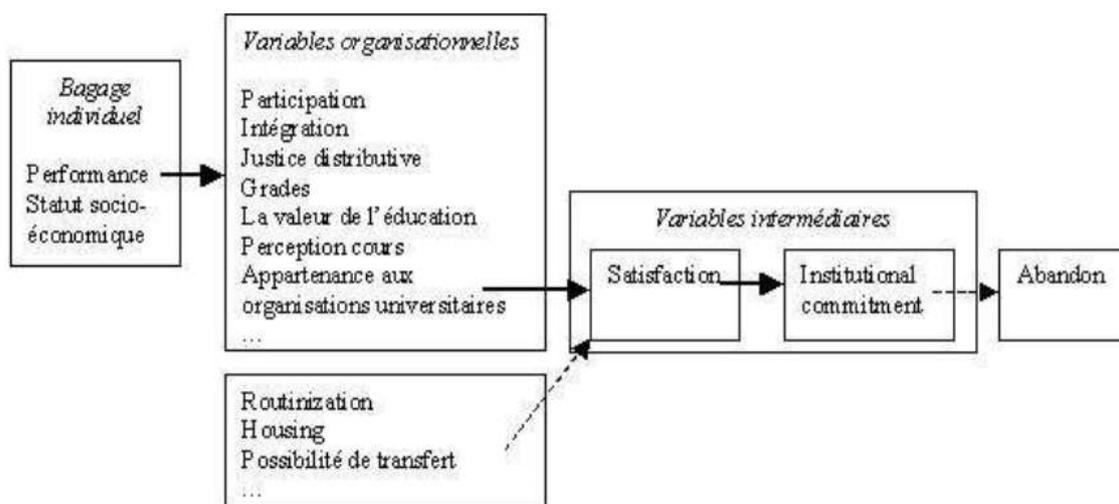


Figure 15: Modèle de Pascarella (1985, p.10)

4.3. MÉTHODE

Il est question pour nous dans cette section de définir les variables de l'étude, le plan de recherche, les hypothèses de recherche et l'outil de collecte de données.

4.3.1. Variables de l'étude

Il est question ici de présenter les variables indépendante et dépendante.

4.3.1.1. Variables indépendantes

La variable indépendante dans le cadre de cette étude est la suivante : facteurs socioéconomiques.

En ce qui concerne cette étude au sujet de la recension des écrits et de la pré-enquête effectuée sur le terrain, ces facteurs socioéconomiques ont été décomposés en quatre sous facteurs notamment :

VI₃ : niveau socioprofessionnel du père

Le niveau socioprofessionnel représente le niveau auquel peut être classée la profession rémunérée qu'un individu exerce au quotidien. Cette dernière est un indicateur du statut socioéconomique de la famille. C'est en ce sens que les modalités de ladite variable sont les suivantes : cadre, ouvrier, chômeur. Les indicateurs sont : 1- oui, 2- non.

VI₄ : temps passé dans un emploi rémunéré par semaine par l'étudiant

Il s'agit du temps que passe l'étudiant dans un travail rémunéré durant sa formation universitaire. Les différentes modalités de cette variable sont les suivantes : 0 heure ; 1- 10 heures ; 11- 15 heures ; 16- 20 heures ; 21heures et plus. Les indicateurs y afférentes sont : 1- oui, 2- non.

VI₅ : niveau d'intégration sociale de l'étudiant

L'intégration sociale selon Tinto (1999), Coulon et Paivandi (2008) correspond à la qualité des nouveaux rapports relationnels de l'étudiant avec ses pairs et également avec l'ensemble de la communauté éducative. Comme modalités, nous avons : les relations avec les camarades, les relations avec les enseignants. Les indicateurs sont : 1-très mauvaises ; 2-mauvaises ; 3-passables ; 4-bonnes ; 5-très bonnes.

VI₆: niveau de maîtrise du métier étudiant

Il s'agit d'une initiation qui conduit le lycéen à acquérir le statut d'apprenti étudiant, puis progressivement le statut d'étudiant dans toute sa dimension. Les modalités de ladite variable sont : adaptation aux effectifs, adaptation à la méthode d'enseignement, adaptation à la méthode d'apprentissage. Comme indicateurs de toutes ces modalités, nous avons : 1-tout à fait en désaccord; 2-en désaccord ; 3-sans opinion ; 4-d'accord ; 5-tout à fait d'accord.

4.3.1.2. Variable dépendante

Comme dans la précédente étude, notre variable dépendante est la même : *décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I.*

4.3.2. Plan de recherche

Tableau 22: le plan corrélationnel

	VD	VI ₃	VI ₄	VI ₅	VI ₆
VD	VDVD	VDVI ₃	VDVI ₄	VDVI ₅	VDVI ₆
VI ₃	VI ₃ VD	VI₃VI₃	VI ₃ VI ₄	VI ₃ VI ₅	VI ₃ VI ₆
VI ₄	VI ₄ VD	VI ₄ VI ₃	VI₄VI₄	VI ₄ VI ₅	VI ₄ VI ₆
VI ₅	VI ₅ VD	VI ₅ VI ₃	VI ₅ VI ₄	VI₅VI₅	VI ₅ VI ₆
VI ₆	VI ₆ VD	VI ₆ VI ₃	VI ₆ VI ₄	VI ₆ VI ₅	VI₆VI₆

À partir de ce plan, nous pouvons établir quatre combinaisons de variables possibles:

- VI₃ x VD (niveau socioprofessionnel du père de l'étudiant x décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I) ;
- VI₄ x VD (temps passé dans un emploi rémunéré par l'étudiant par semaine x décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I) ;
- VI₅ x VD (niveau d'intégration sociale x décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I);
- VI₆ x VD (niveau de maîtrise du métier étudiant x décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I).

C'est en définitive ces quatre combinaisons retenues à partir de notre plan d'expérience qui nous permettront de formuler nos différentes hypothèses de recherche.

4.3.3. Hypothèses de recherche

L'hypothèse formulée pour cette seconde étude (il existe un lien entre les facteurs socioéconomiques et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I) contient encore des concepts généraux ; c'est la raison pour laquelle nous l'avons éclaté en quatre hypothèses de recherche (HR) dans le souci de rendre opérationnel et facilement mesurable :

HR₃ : le niveau socioprofessionnel du père influence sur le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I ;

HR₄ : il existe une relation entre le temps passé dans un emploi rémunéré par l'étudiant par semaine et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I ;

HR₅ : il existe un lien entre le niveau d'intégration sociale et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I ;

HR₆ : il existe un lien entre le niveau d'intégration académique et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I.

4.3.4. Outil de collecte de données

Pour ce qui est de la section 3 qui parle des facteurs socioéconomiques, les questions 11 et 13 demandent si les parents de l'enquêté sont encore en vie. Pour chacune de ces questions, le participant doit répondre par *oui* ou par *non* ; si *non*, ce dernier doit préciser depuis combien d'années ce(s) parent(s) a (ont) rendu l'âme. Les questions 12 et 14 nous informent sur le niveau d'instruction des parents du participant ; le répondant doit pour chacune de ces questions, faire un choix entre les différentes propositions allant de *sans niveau* au *niveau universitaire*. Les questions 15 et 16 nous renseignent sur le niveau socioprofessionnel de chacun des parents ; le participant est appelé à faire un choix parmi les activités qui lui sont proposées pour chacune des questions. L'item 17 fournit des informations sur le nombre d'enfants que compte la famille nucléaire du participant. La question 18 recherche des informations sur le mode de vie de l'enquêté quand il était à l'université; ce dernier doit dire

s'il vivait seul, avec ses parents, avec son conjoint ou avec un ami. Le prochain item demande le temps que le répondant consacrait dans un emploi rémunéré quand il faisait les études universitaires ; ce dernier est appelé à faire un choix entre les options suivantes : 0 heure, 1-10heures, 11-15heures, 16-20heures, 21heures et plus. Les questions 20 et 21 demandent comment étaient les relations entre le participant et ses camarades étudiants d'une part et ses enseignants d'autre part quand il était encore à l'université ; en d'autres termes si ces relations étaient très mauvaises, mauvaises, moyennes, bonnes ou très bonnes. Le répondant doit également se prononcer pour chacune de ces questions s'il a bénéficié de telles relations ; en cas de réponse affirmative, il doit préciser sur quel plan il a eu de tels bénéfices. La question 22 demande si le répondant quand il était à l'université, avait des camarades dans son milieu de vie qui avaient décroché de leurs études universitaires au cycle Licence avant lui ; ce dernier doit répondre par *oui* ou par *non*. L'item 23 demande si le participant, quand il était à l'université, la maîtrise du métier étudiant (rejet des habitudes du collège ou lycée afin d'incorporer celles du milieu universitaire) a été pour lui une réussite. L'item 24 demande au participant s'il a décroché les études universitaires à cause du fait qu'ils étaient très nombreux à l'amphithéâtre. La question 25 demande au participant s'il a décroché les études universitaires à cause de la méthode d'enseignement. L'item 26 demande au participant si durant son cursus à l'Université de Yaoundé I, il n'aimait pas trop lire et écrire. Pour les questions allant de 23 à 26, le répondant doit se prononcer sur une échelle de Likert allant de 1 (tout à fait en désaccord) à 5 (tout à fait d'accord).

4.4. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Il est question pour nous dans cette partie de faire l'analyse descriptive en présentant les résultats dans les tableaux et l'analyse inférentielle à travers la vérification des hypothèses de recherche.

4.4.1. Présentation des résultats

Tableau 23: répartition des participants afin de savoir si au moment de leur inscription à l'université, leurs pères étaient encore en vie ou non

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Oui	234	74,5	74,5	74,5
Valide Non	80	25,5	25,5	100,0
Total	314	100,0	100,0	

Il ressort de ce tableau que 80 participants, soit les 25,5% ont leurs pères qui n'étaient plus en vie contre 234 participants qui les leurs étaient encore en vie.

Tableau 24 : répartition des enquêtés selon le niveau d'instruction de leurs pères

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Sans niveau	66	21	21	21
Primaire	146	46,5	46,5	67,5
Valide Secondaire	63	20,1	20,1	87,6
Universitaire	39	12,4	12,4	100,0
Total	314	100,0	100,0	

Concernant le niveau d'étude du père, ce tableau nous renseigne que 66 enquêtés affirment que leurs pères n'ont jamais été à l'école ; pour 146, les leurs ont un niveau d'études primaire ; 63 ont des pères de niveau d'enseignement secondaire et les pères de 39 participants ont fait les études supérieures. On comprend donc par-là que seuls les 12,4% ont chacun un père ayant fait les études universitaires contre 275 (87,6%) qui ont chacun un chef n'ayant pas fait lesdites études.

Tableau 25: répartition des participants afin de savoir si au moment de leur inscription à l'université, leurs mères étaient encore en vie ou non

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Oui	269	85,7	85,7	85,7
Valide Non	45	14,3	14,3	100,0
Total	314	100,0	100,0	

Il ressort de ce tableau que 45 participants, soit les 14,3% déclarent que leurs mères n'étaient plus en vie contre 269 participants pour qui, les leurs étaient encore en vie.

Tableau 26: répartition des enquêtés en fonction du niveau d’instruction de leurs mères

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Sans niveau	58	18,5	18,5	18,5
Primaire	116	36,9	36,9	55,4
Valide Secondaire	113	36,0	36,0	91,4
Universitaire	37	8,6	8,6	100,0
Total	314	100,0	100,0	

Ce tableau nous renseigne que 58 répondants, soient les 18,5% déclarent que leurs mères n’avaient aucun niveau d’instruction ; 116 participants, soient les 36,9% affirment que leurs mamans avaient un niveau d’études primaires; 113 participants, soient les 36% affirment que leurs mères avaient un niveau d’études secondaires ; 37 participants, soient les 8,6% affirment que leurs mères avaient chacune un niveau d’études universitaires. On comprend donc par-là que seuls les 8,6% ont chacun un père ayant fait les études universitaires contre 91,4% qui ont chacun un chef n’ayant pas fait lesdites études.

Tableau 27: distribution des participants en fonction du niveau socioprofessionnel de leur père

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Cadre	83	26,4	26,4	26,4
Valide Ouvrier	194	61,8	61,8	88,2
Chômeur	37	11,8	11,8	100,0
Total	314	100,0	100,0	

À la lumière de ce tableau, il ressort que 83 répondants, soient les 26,4% ont un père *cadre* ; 194 participants, soient les 61,8% ont un père *ouvrier* et 37 participants, soient les 11,8% ont un père *chômeur*. Tout cela nous amène à dire que les parents de 73,6% des participants (ouvriers et chômeurs) sont dans une situation socioprofessionnelle modeste et ceux des 26,4% (cadres), dans une situation aisée.

Tableau 28: distribution des enquêtés en fonction du niveau socioprofessionnel de leurs mères

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Cadre	50	15,9	15,9
	Ouvrier	209	66,6	82,5
	Chômeur	55	17,5	100,0
	Total	314	100,0	100,0

A la lumière de ce tableau, il ressort que 50 répondants, soit les 15,9% affirment que leurs mères sont *cadres* ; 209 participants, soit les 66,6% affirment que leurs mères sont *ouvriers* et 55 participants, soit les 17,5% déclarent que leurs mères sont *chômeurs*.

Tableau 29: distribution des enquêtés en fonction du nombre d'enfants que comptent leurs parents

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	< ou = 3	72	22,9	22,9
	4 à 6	152	48,4	71,3
	> ou = 7	90	28,7	100,0
	Total	314	100,0	100,0

À partir de ce tableau, nous remarquons que 72 répondants, soit les 22,9% affirment que leurs parents ont un nombre inférieur ou égal à trois enfants ; 152 participants, soit les 48,4% déclarent que leurs parents ont quatre, cinq ou six enfants ; et 90 participants, soit les 28,7% affirment que leurs parents ont sept enfants à leurs charge.

Tableau 30: distribution des enquêtés en fonction de leur mode de vie quand ils étaient à l'Université

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Seul(e)	210	66,9	66,9	66,9
Avec parents	23	7,3	7,3	74,2
Avec tuteur	28	8,9	8,9	83,1
Valide Avec ami (e)	14	4,5	4,5	87,6
Avec conjoint (e)	37	11,8	11,8	99,4
Avec autre	2	,6	,6	100,0
Total	314	100,0	100,0	

À partir de ce tableau, il ressort que 210 répondants, soient les 66,9% affirment qu'ils vivaient seuls; 23 participants, soient les 07,3% déclarent qu'ils vivaient avec les parents; 28 participants, soient les 08,9% affirment qu'ils vivaient avec un tuteur ; 14 participants, soient les 04,5% affirment qu'ils vivaient avec un(e) ami(e) ; 37 participants, soient les 11,8% déclarent qu'ils vivaient avec leurs conjoint ; et 02 participants, soient les 00,6% déclarent qu'ils vivaient avec autre personne en dehors des parents, tuteurs, ami, conjoint.

Tableau 31: répartition des enquêtés en fonction du temps consacré à un emploi rémunéré quand il était à l'Université

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
0 Heure	40	12,7	12,7	12,7
1-10 Heures	11	3,5	3,5	16,2
11- 15 Heures	47	15	15	31,2
Valide 16- 20 Heures	95	30,3	30,3	61,5
21 heures et plus	121	38,5	38,5	100,0
Total	314	100,0	100,0	

Le récapitulatif de cet autre tableau nous présente: 40 participants, soient les 12,7% affirment n'avoir eu aucun emploi rémunéré durant leurs études universitaires; 11 participants, soient les 3,5% déclarent qu'ils consacraient un temps compris entre une heure et 10 heures dans un emploi rémunéré; 47 participants, soient les 15% affirment qu'ils consacraient un temps compris entre onze et quinze heures dans un emploi rémunéré; 95 participants, soient les

30,3% déclarent qu'ils consacraient un temps compris entre seize et vingt heures dans un emploi rémunéré; et 121 participants, soient les 38,5% déclarent qu'ils consacraient un temps de plus de vingt et une heures dans un emploi rémunéré. Nous apprenons à partir de ces résultats que plus des deux tiers des jeunes décrocheurs exerçaient un emploi rémunéré de plus de 15 heures par semaine. Il importe de noter d'une part que plus des deux tiers des participants vivent seuls et d'autre part que presque tous ces participants ont affirmé que ces emplois n'avaient aucun lien avec leurs études.

Tableau 32 : regroupement des enquêtés en fonction du niveau de relation existant entre eux et leurs camarades étudiants quand ils étaient à l'université

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très faibles	73	23,2	23,2
	Faibles	112	35,7	58,9
	Moyennes	55	17,5	76,4
	Fortes	45	14,3	90,7
	Très Fortes	29	9,3	100,0
	Total	314	100,0	100,0

Ce tableau nous renseigne que 73 répondants, soient les 23,2% affirment qu'ils entretenaient de très faibles relations avec leurs camarades quand ils étaient à l'université; 112 participants, soient les 35,7% déclarent qu'ils entretenaient de faibles relations avec leurs camarades quand ils étaient à l'université; 55 participants, soient les 17,5% affirment qu'ils entretenaient des relations moyennes avec leurs camarades quand ils étaient à l'université; 45 participants, soient les 14,3% affirment qu'ils entretenaient des fortes relations avec leurs camarades quand ils étaient à l'université; et 29 participants, soient les 09,3% déclarent qu'ils entretenaient de très fortes relations avec leurs camarades quand ils étaient à l'université. Ceci nous amène à dire que les relations sociales entre les camarades n'étaient considérables (moyennes, fortes ou très fortes) que pour 129 participants.

Tableau 33: répartition des répondants afin de savoir s'ils ont eu à bénéficier de la part de ces camarades

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Oui	86	27,4	27,4	27,4
Valide Non	228	72,6	72,6	100,0
Total	314	100,0	100,0	

Ce tableau nous apprend que seuls 86 enquêtés, soient les 27,4% ont eu à bénéficier de la part de leurs camarades quand ils étaient à l'université ; contre 228 enquêtés, soient les 72,6% qui n'en ont pas bénéficiés.

Tableau 34: répartition de ceux qui ont bénéficié de leurs camarades en fonction des plans sur lesquels ils ont reçu de tels bénéfices

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Financier	15	17,4	17,4	17,4
Social	23	26,7	26,7	44,2
Académique	48	55,8	55,8	100,0
Total	86	100,0	100,0	

Ce tableau nous apprend que sur les 86 participants qui ont eu à bénéficier de leurs camarades, 15, soient les 17,4% ont gagné sur le plan financier ; 23, soient les 26,7% ont bénéficié sur le plan social et 48 participants, soient les 55,8% ont bénéficié sur le plan académique.

Tableau 35: répartition des participants afin de savoir si au moment où ils étaient étudiants, il était toujours facile d'aborder les enseignants de l'Université comme ceux du secondaire

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Tout à fait en désaccord	111	35,4	35,4	35,4
En désaccord	129	41,1	41,1	76,4
Valide Sans opinion	26	8,3	8,3	84,7
D'accord	36	11,5	11,5	96,2
Tout à fait d'accord	12	3,8	3,8	100,0
Total	314	100,0	100,0	

À la lumière de ce tableau, afin de savoir s'il était toujours facile d'aborder les enseignants d'universités comme ceux du secondaire au moment où les enquêtes étaient encore étudiants, 111 enquêtés, soient les 35,4% sont tout à fait en désaccord ; 129, soient les 41,1% sont en désaccord ; 26 participants, soient les 08,3% sont sans opinion ; 36 participants, soient les 11,5% sont d'accords ; et 12 enquêtés, soient les 03,8% sont tout à fait d'accords.

Tableau 36: répartition des répondants afin de savoir s'ils ont eu à bénéficier de la part de ces enseignants

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Oui	187	59,6	59,6	59,6
Valide Non	127	40,4	40,4	100,0
Total	314	100,0	100,0	

La lecture de ce tableau nous montre que 187 enquêtés, soient les 59,6% affirment qu'ils ont eu à bénéficier de la part de ces enseignants ; et 127 enquêtés, soient les 40,4% n'ont pas reçu de tels bénéfices.

Tableau 37: répartition de ceux qui ont bénéficié de la part de leurs enseignants en fonction des plans sur lesquels ils ont reçu de tels bénéfices

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Financier	5	2,7	2,7	2,7
Social	1	,5	,5	3,2
Valide Académique	171	91,4	91,4	94,7
Autres	10	5,3	5,3	100,0
Total	187	100,0	100,0	

Ce tableau nous apprend que sur les 187 participants qui ont eu à bénéficier de la part de leurs enseignants, 05, soient les 2,7% en ont gagné sur le plan financier ; 01, soient les 00,5% des répondants ont bénéficié sur le plan social ; 171 participants, soient les 91,4% ont bénéficié sur le plan académique ; et 10 enquêtés, soient les 05,3% ont eu des bénéfices sur tout autre plan que financier, social et académique.

Tableau 38: répartition des répondants afin de savoir s'ils avaient des camarades dans leur milieu de vie qui avaient décroché de leurs études universitaires au cycle Licence avant eux

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Oui	229	72,9	72,9	72,9
Valide Non	85	27,1	27,1	100,0
Total	314	100,0	100,0	

À la lumière de ce tableau, 229 enquêtés, soient les 72,9% déclarent qu'ils avaient des camarades dans leur milieu de vie qui avaient décroché de leurs études universitaires au cycle Licence avant eux; et 85 enquêtés par contre, soient les 27,1% disent qu'ils en avaient pas.

Tableau 39: répartition des répondants afin de savoir comment a été la maîtrise du métier étudiant quand ils étaient à l'Université de Yaoundé I

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Très faible	83	26,4	26,4	26,4
Faible	135	43,0	43,0	69,4
Moyenne	34	10,8	10,8	80,2
Élevée	35	11,2	11,2	91,4
Très élevée	27	8,6	8,6	100,0
Total	314	100,0	100,0	

Ce tableau nous montre que 83 participants, soient les 26,4% pensent que la maîtrise du métier étudiant pour eux a été très faible ; 135 participants, soient les 43% déclarent que cette maîtrise selon eux a été faible ; 34 sujets, soient les 10,8% pensent que la maîtrise de ce métier d'étudiant a été moyenne ; cette maîtrise du métier d'étudiant pour 35 sujets, soient les 11,2%, a été élevée et pour les 27 répondants restants, soient les 8,6%, la maîtrise du métier étudiant a été très élevée.

Tableau 40: distribution des répondants dans le but de recueillir leurs avis sur le fait qu'ils n'ont pas pu s'adapter à l'Université de Yaoundé I par ce qu'ils étaient très nombreux

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Tout à fait en désaccord	8	2,5	2,5	2,5
En désaccord	40	12,7	12,7	15,3
Sans opinion	55	17,5	17,5	32,8
D'accord	103	32,8	32,8	65,6
Tout à fait d'accord	108	34,4	34,4	100,0
Total	314	100,0	100,0	

Afin de savoir si les répondants n'ont pas pu s'adapter à l'Université de Yaoundé I par ce qu'ils étaient très nombreux, 08 enquêtés, soient les 02,5% sont tout à fait en désaccord ; 40,

soient les 12,7% sont en désaccord ; 55 participants, soient les 17,5% sont sans opinion ; 103 participants, soient les 32,8% sont d'accords ; et 108 enquêtés, soient les 34,4% sont tout à fait d'accords.

Tableau 41: distribution des répondants dans le but de recueillir leurs avis sur le fait qu'ils n'ont pas pu s'adapter à l'Université de Yaoundé I à cause de la méthode d'enseignement

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Tout à fait en désaccord	10	3,2	3,2	3,2
En désaccord	35	11,1	11,1	14,3
Valide Sans opinion	31	9,9	9,9	24,2
D'accord	118	37,6	37,6	61,8
Tout à fait d'accord	120	38,2	38,2	100,0
Total	314	100,0	100,0	

Afin de savoir si les répondants n'ont pas pu s'adapter à l'Université de Yaoundé I à cause de la méthode d'enseignement, 10 enquêtés, soient les 03,2% sont tout à fait en désaccord ; 35, soient les 11,1% sont en désaccord ; 31 participants, soient les 09,1% sont sans opinion ; 118 participants, soient les 37,6% sont d'accords ; et 120 enquêtés, soient les 38,2% sont tout à fait d'accords.

Tableau 42: Avis des répondants sur leur intérêt pour la lecture et l'écriture quand ils étaient à l'Université de Yaoundé I

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Tout à fait en désaccord	36	11,5	11,5	11,5
En désaccord	52	16,6	16,6	28,0
Valide Sans opinion	37	11,8	11,8	39,8
D'accord	97	30,9	30,9	70,7
Tout à fait d'accord	92	29,3	29,3	100,0
Total	314	100,0	100,0	

En ce qui concerne le nombre de répondants qui n'aimaient pas lire et écrire à l'Université de Yaoundé I, nous avons noté que, 36 enquêtés, soient les 11,5% sont tout à fait en désaccord ; 52, soient les 16,6% sont en désaccord ; 37 participants, soient les 11,8% sont sans opinion ;

97 participants, soient les 30,9% sont d'accords ; et 92 enquêtés, soient les 29,3% sont tout à fait d'accords.

4.4.2. Analyse des résultats

Il est question ici de vérifier les troisième, quatrième, cinquième et sixième hypothèses de travail.

4.4.2.1. Vérification de l'hypothèse de Recherche 3 (HR₃)

Elle s'opère en sept étapes.

1^{ère} étape : formulation des hypothèses statistiques

Hypothèse nulle (H₀) : il n'existe aucun lien entre le niveau socioprofessionnel du père de l'étudiant et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I;

Hypothèse alternative (H_a) : il existe un lien entre le niveau socioprofessionnel du père de l'étudiant et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I.

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

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

Étant donné que toutes les variables de cette hypothèse sont quantitatives, nous aurons à faire à la corrélation de Bravais Pearson. Le nombre de degré de liberté est de $nddl = N - 2$ avec $N =$ Effectif total de l'échantillon final. Soit $nddl = 314 - 2 = 312$. Le nombre de degrés de liberté est donc de 312.

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

D'après la deuxième étape, $\alpha = 0,05$ et $nddl = 312$ d'où $r(X_3, Y)_{lu}$ est de 0,19.

Tableau 43: relation croisée entre le niveau socioprofessionnel du père et le niveau du décrochage des études universitaires

		Niveau du décrochage des études					Total
		Très faible	Faible	Moyenne	Forte	Très forte	
Niveau socioprofessionnel du père	Cadre	18	21	8	17	19	83
	Ouvrier	12	16	11	81	74	194
	Chômeur	0	1	3	13	20	37
Total		30	38	22	111	113	314

Note : $r_{\text{pearson}} = - 0,69$; $p < 0,05$.

4^{ème} étape : calcul de la statistique du khi- deux

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

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

- Si en valeur absolue, la corrélation calculée est supérieure à celle tabulée, l'hypothèse alternative (H_a) est acceptée et l'hypothèse nulle (H_0) rejetée.
- Si en valeur absolue, la corrélation calculée est inférieure à celle critique, l'hypothèse alternative (H_a) est rejetée et l'hypothèse nulle (H_0) acceptée.

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

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

7^{ème} étape : conclusion

À partir de ce qui précède et avec une marge d'erreurs de 5%, nous pouvons dire que l'hypothèse de recherche 3 (HR_3) est confirmée ; c'est-à-dire qu'il existe un lien entre le niveau socioprofessionnel du père de l'étudiant et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I.

Le calcul du coefficient de contingence (C) nous permettra de savoir si le lien entre le niveau socioprofessionnel du père de l'étudiant et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I est significatif ou non.

Nous avons $r(X_3, Y)_{\text{cal}} = (-0,69)^2 = 0,48$. Ce qui signifie que la relation entre le niveau socioprofessionnel du père de l'étudiant et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I est d'intensité moyenne. Le coefficient de détermination entre les deux variables nous montre donc que le lien entre le niveau socioprofessionnel du père de l'étudiant et le décrochage des études au premier cycle universitaire de la FALSH est significatif.

4.4.2.2. Vérification de l'hypothèse de recherche 4 (HR4)

Ce processus de vérification une série de sept étapes.

1^{ère} étape : formulation des hypothèses statistiques

Hypothèse nulle (H0) : il n'existe aucune relation entre le temps passé dans un emploi rémunéré par l'étudiant par semaine et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I;

Hypothèse alternative (Ha) : il existe une relation entre le temps passé dans un emploi rémunéré par l'étudiant par semaine et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I.

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

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

Pour vérifier notre hypothèse de travail 4, nous aurons à faire à la corrélation de Pearson par ce que toutes les variables de ladite hypothèse sont quantitatives. La formule du nombre de degrés de liberté est la suivante : $nddl = N - 2$ où N est l'effectif de l'échantillon. Numériquement, nous avons $nddl = 314 - 2 = 312$, d'où $nddl = 312$.

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

D'après l'étape précédente, $\alpha = 0,05$ et $nddl = 312$. D'où $r(X_4, Y)_{lu} = 0,19$.

Tableau 44: répartition des enquêtés en fonction du temps consacré à un emploi rémunéré quand ils étaient à l'Université et le niveau de décrochage des études

	Niveau du décrochage des études					Total
	Très faible	Faible	Moyenne	Forte	Très forte	
0 Heure	11	12	5	8	4	40
1-10 Heures	5	3	1	2	0	11
11- 15 Heures	0	4	7	21	15	47
16- 20 Heures	6	8	3	49	29	95
21 heures et plus	8	11	6	31	65	121
Total	30	38	22	111	113	314

Note : $r_{\text{pearson}} = 0,58$; $p < 0,05$.

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

À partir du tableau qui précède, nous avons $r(X_4, Y)_{\text{cal}} = 0,58$.

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

- Si en valeur absolue, la corrélation calculée est supérieure à la valeur critique ou tabulée, l'hypothèse alternative (H_a) est acceptée et l'hypothèse nulle (H_0) rejetée.
- Si en valeur absolue, la corrélation calculée est inférieure à la valeur critique ou tabulée, l'hypothèse alternative (H_a) est rejetée et l'hypothèse nulle (H_0) acceptée.

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

Nous avons $r(X_4, Y)_{\text{cal}} = 0,58$ et $r(X_4, Y)_{\text{lu}} = 0,19$. D'où $|r(X_4, Y)_{\text{cal}}| > |r(X_4, Y)_{\text{lu}}|$. En valeur absolue, la corrélation calculée est donc supérieure à celle tabulée ou lue. D'où l'hypothèse nulle (H_0) est rejetée et l'hypothèse alternative (H_a) acceptée.

7^{ème} étape : conclusion

Il ressort de cette analyse que, avec une marge de confiance de 95%, nous pouvons dire que l'hypothèse de recherche 4 (HR_4) est confirmée ; c'est-à-dire qu'il existe un lien entre le

temps passé dans un emploi rémunéré par l'étudiant et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I.

Il importe de signaler que notre coefficient de corrélation entre ces deux variables (temps passé dans un emploi rémunéré par l'étudiant et décrochage des études au premier cycle universitaire) est de 0,58. Le fait qu'elle est comprise entre 0,4 et 0,6 veut tout simplement dire que la relation entre ces deux variables est moyenne. Le fait que le coefficient de corrélation entre ces deux variables est positif montre que ces dernières évoluent dans le même sens. De façon précise, lorsque le temps passé dans un emploi rémunéré par l'étudiant augmente, la fréquence du décrochage des études universitaires augmente également.

Le calcul du coefficient de détermination ou de contingence (le carré du coefficient de corrélation) nous permettra de savoir si la corrélation entre le temps passé dans un emploi rémunéré par l'étudiant et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I est significative ou non.

Nous avons $(r(X_4, Y))^2_{\text{cal}} = (0,58)^2 = 0,34$. Donc la proportion de la variance commune entre le temps passé dans un emploi rémunéré par l'étudiant et le décrochage des études universitaires est de 0,34 ou 34%, ce qui est faible. Le coefficient de contingence entre les deux variables nous montre donc que la corrélation entre le temps passé dans un emploi rémunéré par l'étudiant et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I n'est pas très significative.

4.4.2.3. Vérification de l'hypothèse de recherche 5 (HR₅)

Elle passe par les étapes suivantes :

1^{ère} étape : formulation des hypothèses statistiques

Hypothèse nulle (H₀) : il n'existe aucune relation entre le niveau d'intégration sociale chez les étudiants et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I;

Hypothèse alternative (H_a) : il existe un lien entre le niveau d'intégration sociale chez les étudiants et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I.

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

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

Pour vérifier notre hypothèse de recherche 5, nous aurons à faire à la corrélation de Pearson par ce que toutes les variables de ladite hypothèse sont quantitatives. La formule du nombre de degrés de liberté est la suivante : $nddl = N-2$ où N est l'effectif de l'échantillon. Numériquement, nous avons $nddl = 314 - 2 = 312$, d'où $nddl = 312$.

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

D'après l'étape précédente, $\alpha = 0,05$ et $nddl = 312$. D'où $r(X_5, Y)_{lu} = 0,19$.

Tableau 45: relation croisée entre le niveau d'intégration sociale de l'étudiant et celui du décrochage des études universitaires

Effectif

		Niveau du décrochage des études universitaires					Total
		Très faible	Faible	Moyen	Elevé	Très Elevé	
Niveau d'intégration sociale de l'étudiant	Très faible	0	2	5	29	37	73
	Faible	3	1	7	50	51	112
	Moyen	5	7	5	25	13	55
	Fort	10	19	2	4	10	45
	Très Fort	12	9	3	3	2	29
Total		30	38	22	111	113	314

Note : $r_{\text{pearson}} = - 0,603$; $p < 0,05$.

4^{ème} étape : calcul du coefficient de corrélation de Bravais Pearson

À partir du tableau qui précède, nous avons $r(X_5, Y)_{\text{cal}} = - 0,60$.

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

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

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

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

Nous avons $r(X_5, Y)_{cal} = -0,60$ et $r(X_5, Y)_{lu} = 0,19$. D'où $|r(X_5, Y)_{cal}| > |r(X_5, Y)_{lu}|$. C'est-à-dire que la valeur absolue du coefficient de corrélation calculé est supérieure à la valeur absolue de celui tabulé ou lu ; ce qui infirme l'hypothèse nulle (H_0) et confirme l'hypothèse alternative (H_a).

7^{ème} étape : conclusion

De ce qui précède, nous pouvons dire avec un degré de confiance de 95% que l'hypothèse de recherche 5 (HR_5) est confirmée ; c'est-à-dire qu'il existe un lien entre le niveau d'intégration sociale chez les étudiants et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I.

Il importe de signaler que notre coefficient de corrélation entre ces deux variables (niveau d'intégration sociale chez les étudiants et décrochage des études au premier cycle de la FALSH) est de (- 0,60). Le fait qu'elle est comprise entre 0,5 et 0,6 veut tout simplement dire que la relation entre ces deux variables est forte. Le fait que le coefficient de corrélation entre ces deux variables soit négatif montre que ces dernières évoluent en sens opposés. De façon précise, lorsque le niveau d'intégration sociale augmente, la fréquence du décrochage des études universitaires baisse ; et lorsque le niveau d'intégration sociale chez les étudiants baisse, la fréquence du décrochage des études universitaires augmente.

Le calcul du coefficient de détermination ou de contingence (le carré du coefficient de corrélation) nous permettra de savoir si la corrélation entre le niveau d'intégration sociale chez les étudiants et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I est significative ou non.

Nous avons $(r(X_5, Y))_{cal}^2 = (-0,6)^2 = 0,36$. Donc la proportion de la variance commune entre niveau d'intégration sociale chez les étudiants et le décrochage des études universitaires est de 0,36 ou 36%, ce qui est faible. Cela signifie que seulement 36% de la variance du décrochage des études au premier cycle universitaire est expliquée par la corrélation : la corrélation est mauvaise. Le coefficient de contingence entre les deux variables nous montre donc que la corrélation entre le niveau d'intégration sociale chez les étudiants et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I n'est pas significative.

4.4.2.4. Vérification de l'hypothèse de recherche 6 (HR₆)

Comme les fois précédentes, la vérification d'une hypothèse suit sept étapes.

1^{ère} étape : formulation des hypothèses statistiques

Hypothèse nulle (H₀) : il n'existe aucune relation entre le niveau d'intégration académique et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I;

Hypothèse alternative (H_a) : il existe un lien entre le niveau d'intégration académique et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I.

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

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

Pour vérifier notre hypothèse de recherche 6, nous aurons à faire à la corrélation de Pearson par ce que toutes les variables de ladite hypothèse sont quantitatives. La formule du nombre de degrés de liberté est la suivante : $nddl = N - 2$ où N est l'effectif de l'échantillon. Numériquement, nous avons $nddl = 314 - 2 = 312$, d'où $nddl = 312$.

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

D'après l'étape précédente, $\alpha = 0,05$ et $nddl = 312$. D'où $r(X_6, Y)_{lu} = 0,19$.

Tableau 46: relation croisée entre le niveau d'intégration académique de l'étudiant et celui du décrochage des études universitaires

Effectif

		Niveau du décrochage des études universitaires					Total
		Très faible	Faible	Moyenne	Forte	Très forte	
Niveau d'intégration académique de l'étudiant	Très faible	1	3	6	31	42	83
	Faible	6	1	7	67	54	135
	Moyen	1	6	3	10	14	34
	Élevé	9	16	5	2	3	35
	Très élevé	13	12	1	1	0	27
Total		30	38	22	111	113	314

Note : $r_{pearson} = - 0,670$; $p < 0,05$.

4^{ème} étape : calcul du coefficient de corrélation de Pearson

À partir du tableau qui précède, nous avons $r(X_6, Y)_{cal} = -0,67$.

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

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

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

Nous avons $r(X_6, Y)_{cal} = -0,67$ et $r(X_6, Y)_{lu} = 0,19$. D'où $|r(X_6, Y)_{cal}| > |r(X_6, Y)_{lu}|$. La valeur absolue du coefficient de corrélation calculé est donc supérieure à la valeur absolue de celui tabulé ou lu. D'où l'hypothèse nulle (H_0) est rejetée et l'hypothèse alternative (H_a) acceptée.

7^{ème} étape : conclusion

De ce qui précède, nous pouvons dire avec un degré de confiance de 95% que l'hypothèse de recherche 6 (HR_6) est confirmée ; c'est-à-dire qu'il existe un lien entre le niveau de maîtrise du métier étudiant (intégration académique) par l'étudiant et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I.

Il importe de signaler que le coefficient de corrélation entre ces deux variables (niveau d'intégration académique de l'étudiant et décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I) est de (-0,67). La relation entre ces deux variables est moyenne. Le fait que le coefficient de corrélation entre ces deux variables soit négatif montre que ces dernières évoluent en sens opposés. De façon précise, lorsque le niveau de maîtrise du métier étudiant augmente, la fréquence du décrochage des études universitaires baisse ; et lorsque le niveau de maîtrise du métier étudiant baisse, la fréquence du décrochage des études universitaires augmente.

Le calcul du coefficient de détermination nous permettra de savoir si la corrélation entre le niveau de maîtrise du métier étudiant et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I est significative ou non.

Nous avons $(r(X_6, Y))^2_{cal} = (-0,67)^2 = 0,45$. Donc la proportion de la variance commune entre le niveau de maîtrise du métier étudiant et le décrochage des études universitaires est de 0,45 ou 45%, ce qui est moyen. Cela signifie que seulement 45% de la variance du décrochage des études universitaires est expliquée par la corrélation : la corrélation est moyenne. Le coefficient de contingence entre les deux variables nous montre donc que la corrélation entre le niveau de maîtrise du métier étudiant et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I est significative.

À partir des résultats issus du traitement des données relatives aux différentes variables de cette seconde étude, nous pouvons dire que l'hypothèse secondaire qui stipulait qu'il existe un lien entre les facteurs socioéconomiques et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I, est confirmée et ce avec une marge de confiance de 95%.

4.5. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Il est question pour nous dans cette partie de donner un sens aux résultats des quatre hypothèses vérifiées dans cette seconde étude.

4.5.1. Interprétation et discussion des résultats de l'hypothèse de recherche 3

Au niveau de cette troisième hypothèse de recherche, nous nous attendions voir l'existence d'un lien entre le niveau socioprofessionnel du père de l'étudiant et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I. C'est-à-dire qu'un étudiant qui a un père *cadre* doit connaître moins de décrochage par rapport à celui qui son père est *ouvrier* ou *chômeur*.

Le tableau 27 renseigne que dans notre échantillon, les parents de 73,6% des participants sont ouvriers et chômeurs, et ceux des 26,4% sont cadres. Et plus loin au niveau de l'item qui renseigne sur le niveau du décrochage des études universitaires, le tableau 17 nous révèle que sur les 314 participants qui composent notre échantillon, il a été très faible pour 09,6% ; faible pour 12,1% ; Ce niveau décrochage était moyen pour 07% ; élevé pour 35,4% ; et très élevé pour 36%. Tout ceci montre que la plupart de ces jeunes ont décroché de leur cursus universitaire à cause du fait que leurs pères ne disposaient pas d'une activité principale à

même de combler à tous leurs besoins dans tel niveau d'enseignement tertiaire. La statistique inférentielle utilisée dans de cette hypothèse de recherche est la corrélation de Pearson. En effet, nous avons obtenu une valeur calculée de (- 0,69), ce qui traduit un lien négatif fort. En valeur absolue, cette statistique est supérieure à la valeur critique (s'élevant à 0,19). Nous avons un coefficient de contingence $C = 0,48$. Ce qui signifie que la relation entre le niveau socioprofessionnel du père de l'étudiant et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I est d'intensité moyenne. Ce qui nous amène à affirmer que le lien entre le niveau socioprofessionnel du père de l'étudiant et le décrochage des études universitaires est significatif. À un degré de confiance de 95%, il est nécessaire de généraliser nos résultats à la population parente.

Ces résultats vont en droite ligne avec la théorie capitaliste de Baudelot et Establet (1971). En effet, selon ces auteurs, l'école est au service du capitalisme et de la reproduction sociale. Il existe deux réseaux différents d'éducation correspondant à deux grandes classes sociales. Les enfants issus des classes sociales modestes entrent dans un réseau primaire-professionnel qui reproduit la situation sociale de leurs parents et ceux issus des classes aisées entrent dans le réseau secondaire-supérieur qui lui aussi tend à la reproduction sociale. L'école contribue donc à la survie du capitalisme qui est fondé sur la division entre ces deux classes.

Les résultats de la présente recherche se rapprochent nettement de ceux des travaux de la plupart de nos prédécesseurs. Nous avons par exemple celle de Rubin (2012) qui a montré que les étudiants d'origine sociale modeste sont moins nombreux à s'intégrer socialement au sein de leur université. L'étude de Dupont *et al.* (2015) conforte également notre point de vue en avançant que les étudiants décrocheurs sont les plus nombreux à avoir des performances académiques inférieures à celles des étudiants mieux dotés culturellement et/ou économiquement. Allant dans le même sens, Bourdieu et Passeron (1964) montrent que les freins à l'intégration académique et sociale peuvent probablement s'expliquer par le fait que les étudiants issus d'un milieu social modeste ont souvent plus de difficultés à assimiler les concepts inculqués ou prégnants dans l'enseignement de niveau tertiaire.

Toutefois, nos résultats s'éloignent de ceux de plusieurs travaux à l'instar du travail effectué par Audet (2008) qui établit un lien significatif entre le niveau scolaire parental et les probabilités de décrocher ou non des études universitaires. Dans le même ordre d'idées, Lambert *et al.* (2004) ont montré que les étudiants des parents qui n'ont pas de diplôme de niveau postsecondaire représentent un groupe fragile. Ces auteurs réalisent durant leurs

travaux que des étudiants dont les parents n'ont pas réussi à décrocher un diplôme de l'enseignement secondaire sont les individus les plus vulnérables face au décrochage. Robertson et Collerette (2005) durant leurs recherches, arrivent à conclure que le niveau de scolarité serait encore plus déterminant que l'origine socio-économique de la famille.

De plus, nous sommes dans un contexte où le statut socioprofessionnel ne dépend pas forcément du niveau d'études. De façon plus précise, nous voyons généralement d'une part des parents n'ayant même pas fait ou ayant fait très peu d'études, mais qui ont une profession bien rémunérée (cadre) et d'autre part, des parents ayant fait de très longues études, mais qui n'ont aucun ou un emploi faiblement rémunéré (ouvriers). Nous voyons donc par-là que le statut socioprofessionnel des parents est insuffisant pour expliquer le décrochage et/ou la persévérance des études universitaires. Il importe donc de faire appel au capital culturel (Bourdieu et Passeron, 1964) que possèdent ces parents afin de transmettre à leurs enfants. En effet, plusieurs études montrent que la plupart des parents n'ayant pas reçu un bon capital culturel via l'éducation sont davantage moins motivés à envoyer leurs enfants faire des études supérieures (Bourdieu et Passeron, 1964).

4.5.2. Interprétation et discussion des résultats de l'hypothèse de recherche 4

Dans cette quatrième hypothèse de travail, nous établissons une relation entre le temps passé dans un emploi rémunéré par l'étudiant et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I. De façon précise, nous voulions montrer que l'étudiant qui met beaucoup de temps (supérieur à quinze heures) hebdomadaire dans un emploi rémunéré a un niveau très élevé de décrochage de ses études.

Il ressort du tableau 31 que sur les 314 sujets de notre échantillon, plus des deux tiers des jeunes décrocheurs exerçaient un emploi rémunéré de plus de 15 heures par semaine. Il importe de noter d'une part que plus des deux tiers des participants vivent seuls et d'autre part que près de 94% de ces participants avaient des emplois généralement focalisés dans l'électronique, le petit commerce, le taxi de ville et la maçonnerie, donc n'avaient aucun lien avec leurs études. Pour ce qui est du niveau de décrochage des études universitaires, sur les 314 enquêtés que compose notre échantillon, il est très faible pour 09,6% de ces enquêtés ; faible pour 12,1% ; moyen pour 07% ; élevé pour 35,4% ; et très élevé pour 36% (tableau 17). Au niveau de l'analyse inférentielle, la statistique calculé r_{cal} est égale à 0,58, ce qui est supérieure à la valeur tabulée qui est de $r_{lu} = 0,19$ ($0,58 > 0,19$). La valeur positive du coefficient de corrélation signifie que lorsque le temps hebdomadaire mis par un étudiant dans

l'emploi rémunéré croît, le niveau du décrochage des études l'est aussi. Nous avons $(r(X_4, Y))^2_{\text{cal}} = (0,58)^2 = 0,34$. Donc la proportion de la variance commune entre le temps passé dans un emploi rémunéré par l'étudiant et le décrochage des études universitaires est de 0,34 ou 34%, ce qui est faible. Le coefficient de contingence entre les deux variables nous montre donc que la corrélation entre le temps passé dans un emploi rémunéré par l'étudiant et le décrochage des études universitaires malgré qu'elle existe, n'est pas très significative. Toutefois, nous pouvons affirmer à une marge d'erreur de 5% l'existence d'une relation entre le temps passé dans un emploi rémunéré par l'étudiant et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I. Autrement dit, plus un étudiant met du temps hebdomadaire dans un emploi rémunéré, plus ce dernier a la probabilité de décrocher ses études.

Plusieurs travaux sont en droite ligne avec ce point de vue. Parmi ces derniers, nous avons ceux de Roy (2005) qui ont montré que les étudiants de première année contraints d'exercer un emploi rémunéré en raison de plus de six mois pendant l'année auront de fortes chances de décrocher de leurs études que les autres. Nous avons également les résultats de Garrison (1985) et Jun (2005) qui ont observé une corrélation significative entre le nombre croissant d'heures travaillées et le risque de décrochage. Nos résultats convergent également vers ceux des travaux de Ntouda Betsogo (2011) qui ont prouvé l'existence d'une corrélation positive entre le nombre d'heures de travail effectuées par un enfant chaque semaine et le décrochage précoce des études primaires au Cameroun.

La théorie économique du capital humain suggère surtout de considérer l'éducation comme un investissement. Cet investissement permet d'anticiper des flux de revenus et une consommation de biens et de services plus élevés dans le futur. Mais l'investissement a un coût d'opportunité : investir c'est également renoncer à consommer dans l'immédiat les biens et services. En résumé, c'est renoncer à un travail permanent. Tout de suite, on voit se dessiner un compromis possible entre le mariage études/travail à temps partiel et l'entrée immédiate sur le marché du travail. Certains étudiants qui décident de travailler pendant leurs études chercheraient dans une certaine mesure à réduire le coût d'opportunité lié aux études, la désutilité du renoncement à la consommation. Par ailleurs, nous avons parlé d'anticipations de flux de revenus futurs liés à un investissement dans les études. À partir de ce qui précède, le principe théorique que nous pouvons formuler en rapport avec ces résultats est que plus un étudiant consacre du temps dans un emploi rémunéré, cela accroît la probabilité de décrocher les

études. En effet, durant une semaine, le temps que l'étudiant met dans un emploi rémunéré diminue en même temps celui de ses études.

La relation existant entre le temps consacré dans un emploi rémunéré par l'étudiant et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I bien que confirmée présente quelques limites. En effet, dans notre contexte qui est de plus en plus difficile, un étudiant peut avoir un nombre élevé de temps hebdomadaire consacré à un emploi rémunéré et rester toujours déterminé dans ses études. Selon Simon, cité par Ntouda Betsogo (2011), un bon revenu peut permettre à l'élève de compenser les imperfections du marché du capital financier et donc de mieux assumer les coûts relatifs à ses études. De plus, un bon revenu peut aussi représenter le coût d'opportunité d'entreprendre des études. Mais, à condition que l'emploi tienne une place raisonnable dans la vie de l'élève. Car le fait pour les élèves de travailler pendant un nombre d'heures modéré pourrait se traduire par une génération de jeunes bien formés et prêts à relever les nombreux défis auxquels ils devront faire face aux diverses étapes de leur vie. Allant dans le même sens, si un étudiant passe toute la semaine dans un emploi rémunéré et rentre chaque soir, cherche à savoir ce que ses camarades ont fait à l'université, photocopie et lit, il pourra réussir à tous ses examens et même parfois plus que ceux qui sont présents à l'amphi à tous les cours. Nous voulons par-là dire que l'un des principaux facteurs qui compte pour la persévérance ou décrochage des études universitaire, c'est le rapport de l'étudiant envers son institution.

Plusieurs concepts existent afin de définir le rapport de l'étudiant envers son institution comme le *sentiment d'appartenance*, la *connexion*, (Baker et Siryk ; Bean ; Brown et Evans, cités par Roche, 2017), l'*engagement institutionnel* présent dans la théorie de l'intégration de l'étudiant de Tinto (1993), ou encore l'*investissement*. Si le concept d'investissement de l'étudiant se traduit par des comportements relatifs à sa motivation d'apprendre et de réussir qui font plus écho à l'ajustement académique, il prend également en considération la valeur que le jeune accorde à son établissement, ce dernier point convergeant vers les autres significations données au rapport de l'étudiant envers son institution. L'engagement envers l'institution (Tinto, 1993) et l'ajustement universitaire global (Baker et Siryk, cités par Roche, 2017) peuvent également se définir comme le fait d'éprouver de la satisfaction vis à vis de la formation et de l'établissement fréquenté, ce qui suscite l'envie de réussir et de persévérer dans le même cursus d'études. Le rapport de l'étudiant envers son institution peut aussi être approché par des concepts plus psychologiques tels que l'attachement issu de la théorie de

l'attachement de Bowlby (1969). De ce point de vue, l'attachement envers l'institution se focalise sur les sentiments des élèves vis-à-vis de leur établissement et de l'importance qu'ils accordent à ce lien.

4.5.3. Interprétation et discussion des résultats de l'hypothèse de recherche 5

Au niveau de cette cinquième hypothèse de travail, nous nous attendions à une relation entre le niveau d'intégration sociale chez les étudiants et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I. En d'autres termes, il s'agit de voir le niveau de relation entre les étudiants et le décrochage des études universitaires. C'est-à-dire que celui qui a un niveau d'intégration sociale très élevé doit avoir un très faible niveau de décrocher de ses études universitaires. Par contre, celui qui a un niveau d'intégration sociale très faible doit avoir un niveau très élevé de décrocher de ses études universitaires.

Pour ce qui est du niveau de décrochage des études universitaires selon nos participants, le tableau 17 nous renseigne que sur les 314 participants qui composent notre échantillon, ce niveau a été très faible pour 09,6% ; faible pour 12,1% ; il était moyen pour 07% ; élevé pour 35,4% ; et très élevé pour 36%. Pour ce qui est de la variable *intégration sociale*, le tableau 32 nous montre que sur notre échantillon, les relations sociales entre les camarades n'étaient considérables (moyennes, fortes ou très fortes) que pour 41% de ces participants. Plus loin, le tableau 33 révèle que sur les 86 participants qui ont eu à bénéficier de leurs camarades à travers ces relations sociales, seuls les 55,8% ont bénéficié sur le plan académique. Allant toujours dans le même sens, les tableaux 35 ; 36 et 37 nous emmènent à confirmer que les étudiants ont peur d'aborder leurs enseignants par rapport à leur passé au secondaire. Il est important de signaler que lorsque les étudiants se sentent en bonne relation avec leurs camarades, chacun d'eux a le courage de rencontrer un autre en cas de difficulté d'ordre académique. Sur ce plan académique, les étudiants peuvent par exemple créer des groupes d'études, de discussions sur des sujets portant sur des unités d'enseignement. D'où le socioconstructivisme de Vygotski (1896-1934). Tous ces échanges emmènent les étudiants à rester le plus longtemps possible dans un cycle d'étude, mieux persévérer dans les études. Mais au regard de toutes les statistiques dans les tableaux allant de 25 à 30, nous remarquons que les étudiants qui ont connu le décrochage universitaire ne s'approchaient pas le plus souvent de leurs camarades et enseignants. Cela peut davantage se comprendre lorsque nous lisons le tableau 31 qui nous renseigne que 72,9% de notre échantillon déclarent qu'ils

avaient des camarades dans leur milieu de vie qui avaient décroché de leurs études universitaires au cycle Licence avant eux.

Par rapport à cette hypothèse, nous avons trouvé un coefficient de corrélation entre ses deux variables (VI_5 et VD) de (- 0,60), ce qui est négatif. Ce qui signifie que nous avons à faire à une relation croisée, indiquant que lorsque le niveau d'intégration sociale augmente, le décrochage des études baisse. Cela veut de façon précise dire que le décrochage des études décroît avec l'augmentation du niveau d'intégration sociale. En valeur absolue, le coefficient de corrélation entre le niveau d'intégration sociale des étudiants et le décrochage des études universitaires est de 0,60, ce qui est supérieure à la valeur critique ou tabulée qui est de 0,19. Le coefficient de détermination ou la proportion de la variance commune entre niveau d'intégration sociale chez les étudiants et le décrochage des études universitaires est de 0,36 ou 36%, ce qui est faible ou pas significative.

À partir de ce qui précède, nous pouvons généraliser nos résultats à un degré de confiance de 95% bien que notre coefficient de détermination soit faible. Nous pouvons donc dire qu'il existe une relation entre le niveau d'intégration sociale chez les étudiants et le décrochage des études universitaires, bien qu'elle ne soit pas significative.

Selon le modèle de Pascarella (1985), les caractéristiques individuelles de l'étudiant à l'entrée ainsi que les caractéristiques organisationnelles de l'institution vont ensemble façonner, pour chaque sujet, un environnement d'apprentissage particulier. Ensemble, ces trois catégories de variables vont influencer une quatrième catégorie, notamment l'ensemble des interactions du sujet au sein de cet environnement (avec les enseignants et les autres étudiants). Ces interactions vont, en combinaison avec les caractéristiques du sujet à l'entrée et avec l'environnement d'apprentissage du sujet, impacter sur la persévérance et/ou le décrochage des études.

Plusieurs travaux comme ceux de Richardson *et al.* (2012) ont montré la contribution du soutien social des pairs dans la réussite académique dans l'enseignement supérieur. Tinto (2007), Wilcox *et al.* (2005) dans leurs travaux, ont montré qu'en dehors des effets négatifs relatifs à l'état psychologique de l'étudiant, le manque ou l'absence d'intégration sociale peut présenter des risques de décrochage importants dans les études secondaires et supérieures.

Hermanowicz-Joseph (2004) a aussi montré dans sa recherche que le processus du décrochage dans les études supérieures s'explique en très grande partie par l'absence de liens avec les autres étudiants et parfois aussi avec les parents. Les chercheurs Jimerson *et al.* (2000) ; Fortin, Royer, Marcotte, Potvin et Yergeau (2004) ont également fait le même constat en observant que les apprenants à risque de décrochage scolaire ont des lacunes d'habiletés sociales et des difficultés de comportement qui expliquent leur manque d'intégration au sein de la classe. À l'inverse, l'ajustement social positif favorise les chances de réussite académique (Beaud, 2003 ; Monteil et Huguet, 2002), d'engagement institutionnel et a fortiori de persévérance dans les études.

À partir de ce qui précède, le principe théorique que nous pouvons formuler en rapport avec ces résultats est que le décrochage des études à la FALSH de l'Université de Yaoundé I augmente avec la diminution du niveau d'intégration sociale. En définitive, nous convenons avec le modèle d'abandon de Pascarella (1985) qui stipule que l'ensemble des interactions de l'étudiant au sein de l'établissement (avec les enseignants et les autres étudiants) vont impacter sur la persévérance et/ou le décrochage des études. La nature et la qualité des interactions qu'il va y nouer ainsi que le support qu'il va y percevoir vont mener à différents degrés d'intégration académique et sociale qui, à leur tour, vont avoir un impact sur ses engagements et intentions ultérieures.

Ce résultat est discutable dans la mesure où un étudiant peut avoir de très bonnes relations avec les autres étudiants, mais que ces derniers présentent des comportements néfastes envers l'institution universitaire. Cet étudiant doit alors intégrer le groupe de déviants, de délinquants. Par conséquent, les camarades déviants amèneront le nouvel étudiant à se conformer aux règles, normes et principes du groupe, qui plus tard les conduira vers le décrochage des études universitaires. Ce point de vue est davantage compris à partir de la théorie du contrôle social. Le contrôle social tend par définition à prévenir la déviance dans un groupe. Ce faisant, il contribue à l'intégration des individus et à la cohésion du groupe. À contrario, un relâchement du contrôle social peut favoriser l'écart aux normes : c'est le cœur de la théorie de la *désorganisation sociale*. La théorie de désorganisation sociale à son tour est l'une des plus importantes théories développées par l'école sociologique Chicago. Elle met en évidence le lien entre les zones urbaines en transition et le déclin de l'influence des valeurs collectives de l'individu qui peut provoquer des phénomènes de la délinquance. C'est un

concept majeur dans l'étude des grandes villes américaines et qui implique de nombreux changements sociaux.

4.5.4. Interprétation et discussion des résultats de l'hypothèse de recherche 6

Au niveau de cette sixième hypothèse de travail, nous avons essayé d'établir un lien entre le niveau de maîtrise du métier étudiant (intégration académique) et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I. Il importe de rappeler que l'intégration académique selon Tinto (1975) renvoie au degré de congruence entre l'étudiant et le système académique de l'université. Il se caractérise par la rencontre des exigences académiques de l'étudiant, sa satisfaction au niveau des cours ainsi que sa perception du soutien de l'enseignant concernant le développement intellectuel des étudiants. Cette hypothèse de travail voudrait dire plus précisément que lorsqu'un étudiant ne maîtrise pas son *métier* d'étudiant (intégration académique), il y a de fortes chances pour ce dernier de connaître le décrochage des études. Dans notre outil de collecte de données, le participant qui choisit un niveau très faible de maîtrise du métier étudiant, était censé décrocher plus facilement les études à l'Université de Yaoundé I que celui qui choisit « très élevé » pour le même item.

S'agissant du niveau de décrochage des études universitaires, sur les 314 enquêtés que compose notre échantillon, ce niveau a été très faible pour 09,6% de ces enquêtés ; faible pour 12,1% ; moyen pour 07% ; élevé pour 35,4% ; et très élevé pour 36% (tableau 17). En ce qui concerne la variable *intégration académique*, le tableau 39 nous apprend que sur notre échantillon, le niveau d'intégration académique n'a été considérable (moyen, fort et très fort) que pour 96 participants (soient 31%). Les données des tableaux 30 ; 41 et 42 vont dans le même sens en nous apprenant que plusieurs étudiants ont décroché les études parce qu'ils étaient très nombreux, ne maîtrisaient pas la méthode d'enseignement et/ou n'aimaient pas trop lire et écrire. En faisant un regard croisé dans les tableaux 39 et 17, nous remarquons que la majorité des participants chez qui le niveau du décrochage des études universitaires a été élevé avancement que leur niveau d'intégration académique a été faible voire très faible. Cela veut encore dire que ces derniers n'ont pas décroché volontairement mais à cause de leur mauvaise intégration académique.

Durant l'analyse de nos résultats, nous avons trouvé un coefficient de corrélation entre le niveau de maîtrise du métier étudiant et le décrochage des études universitaires de (- 0,67), ce qui signifie que nous avons à faire à une relation croisée. C'est-à-dire que le décrochage des

études universitaires augmente avec la diminution du niveau de maîtrise du métier étudiant. En valeur absolue, ce coefficient de corrélation est de 0,67 ; ce qui est supérieur à la valeur critique qui s'élève lui aussi de 0,19. À un degré de confiance de 95%, il y a lieu de généraliser nos résultats à la population parente. Le coefficient de détermination $r^2 = (-0,67)^2 = 0,45$. Donc la proportion de la variance commune entre le niveau de maîtrise du métier étudiant et le décrochage des études universitaires est de 0,45 ou 45%, ce qui est moyen. Cela signifie que seulement 45% de la variance du décrochage des études universitaires est expliquée par la corrélation. À partir de ce coefficient de détermination entre les deux variables, nous pouvons dire que la corrélation entre le niveau de maîtrise du métier étudiant et le décrochage des études universitaires est significative.

Plusieurs auteurs s'accordent sur le fait que la non maîtrise du métier d'étudiant est l'une des causes importantes du décrochage des études universitaires. Pour Romainville (2000, p. 55), une partie des échecs de première année « s'expliquerait par l'incapacité de certains étudiants et étudiantes à comprendre et / ou à montrer aux autres membres de la communauté universitaire ce que représente leur nouveau métier d'étudiant ». Cela pourrait également s'expliquer par leurs difficultés à comprendre l'habitus universitaire et à s'initier « au langage scientifique des disciplines » (Romainville, 2000, p. 55). Un étudiant durant ses premières semaines d'études, peut-être à ce point déstabilisé qu'il ne s'imagine pas pouvoir *tenir à l'université* durant quatre ans, voire plus longtemps selon le programme d'études (Galley et Droz 1999). En somme, l'affiliation à l'institution dans toutes ses formes serait l'une des conditions importantes pour un parcours d'études prometteur, même si d'autres conditions ou facteurs sociaux peuvent perturber un étudiant et l'amener à décrocher de ses études malgré leur bon déroulement. Les premières semaines apparaissent ainsi décisives en matière d'affiliation. C'est allant dans le même sens que Bourdages (2001) souligne que si on veut étudier ou comprendre la question du décrochage au premier cycle universitaire, il faut considérer de façon primordiale l'intégration sociale et académique de l'étudiant dans son milieu universitaire et ses attentes vis-à-vis de la communauté universitaire.

Tout ceci nous conduit vers la formulation du principe théorique suivant : le décrochage des études universitaires augmente avec la diminution du niveau d'intégration académique. En d'autres termes, un étudiant qui ne se conforme pas aux normes ou à la discipline universitaire présente de hauts risques du décrochage de ses études. Ce qui va dans le même sens avec le modèle de Pascarella. Selon le modèle théorique de Pascarella (1985), les caractéristiques individuelles de l'étudiant à l'entrée ainsi que les caractéristiques organisationnelles de

l'institution vont ensemble façonner, pour chaque sujet, un environnement d'apprentissage particulier. Ensemble, ces trois catégories de variables vont influencer une quatrième catégorie, notamment l'ensemble des interactions du sujet au sein de cet environnement (avec les enseignants et les autres étudiants). Ces interactions vont, en combinaison avec les caractéristiques du sujet à l'entrée et avec l'environnement d'apprentissage du sujet, avoir un impact sur la qualité de l'effort et de l'investissement du sujet dans ses études, ce qui va bien évidemment déterminer son développement et son évolution. Selon Pascarella, les caractéristiques organisationnelles et structurelles de l'institution exerceraient donc un impact indirect sur le développement des apprenants via le type de contexte d'enseignement qu'elles permettent de créer, via les modalités d'interactions qu'elles génèrent et via l'investissement consenti par l'apprenant.

Il importe de signaler que certains étudiants, malgré le fait qu'ils présentent un haut niveau d'intégration académique, présentent de faibles niveaux d'intégration sociale. Ceci nous amène à comprendre que le décrochage pourrait augmenter avec de faibles niveaux d'intégration sociale et/ou intégration académique.

CONCLUSION

La présente étude s'est proposée d'étudier le lien existant entre les facteurs socioéconomiques et le décrochage des études universitaires au Cameroun en général et au premier cycle de la FALSH de l'Université de Yaoundé I en particulier. Pour ce faire, nous avons émis quatre propositions : l'existence d'une relation entre le niveau socioprofessionnel du père (ouvrier ou chômeur) et le décrochage des études universitaires ; l'existence d'une relation entre le temps consacré par un étudiant par semaine dans un emploi rémunéré (de plus de 15 heures par semaine) et le décrochage de ses études ; l'existence d'une relation entre le niveau d'intégration académique de l'étudiant (faible ou très faible) et le décrochage de ses études postsecondaires ; enfin l'existence d'une relation entre le niveau d'intégration sociale de l'étudiant (faible ou très faible) et le décrochage de ses études postsecondaires. Ces hypothèses ont toutes été validées et discutées en fonction des études antérieures. Nos travaux s'inscrivent en droite ligne des théories socioéconomiques du décrochage des études notamment la théorie capitaliste de Baudelot et Establet (1971), la théorie du capital humain de Becker (1964) ainsi que la théorie environnementale d'abandon de Pascarella (1985). Cette étude à travers ses résultats interpelle les politiques, les parents et étudiants. Les premiers

doivent donner des emplois à toute personne en âge de travailler ou bien leur trouver des moyens d'accompagnement allant dans ce sens. Il importe pour les seconds quelque soient leurs niveaux d'études ou socioprofessionnels de savoir la plus value d'un diplôme de l'enseignement postsecondaire pour leurs enfants afin d'amener et/ou encourager ces derniers à y persévérer davantage jusqu'à la fin du premier cycle au minimum. Les étudiants quant à eux, doivent être permanemment en contact avec l'association des étudiants ainsi que continuer de se rapprocher de leurs camarades étudiants comme dans leurs cursus secondaires afin de développer une bonne intégration tant sociale qu'académique. Il également capital pour ces étudiants de connaître l'importance de l'enseignement de niveau tertiaire afin de bien concilier le travail rémunéré et les études.

Sauvé *et al.* (2006) ont défini six principaux facteurs déterminants du décrochage des études universitaires : les facteurs individuels, facteurs interactionnels, facteurs familiaux, facteurs institutionnels, facteurs environnementaux et les facteurs scolaires. Cependant, la présente étude ne s'est attardée que sur trois volets (facteurs familiaux, environnementaux et interactionnels). Afin d'avoir une compréhension holistique du phénomène du décrochage des études au Cameroun en général et à la FALSH de l'Université de Yaoundé I en particulier, cette recherche mérite d'être davantage développée en mettant en relief les autres facteurs définis par ces auteurs.

CHAPITRE 5

FACTEURS ACADÉMIQUES/SCOLAIRES ET DÉCROCHAGE DES ÉTUDES AU PREMIER CYCLE UNIVERSITAIRE

INTRODUCTION

Cette troisième et dernière étude a pour objectif d'examiner le lien existant entre les facteurs scolaires/académiques et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I. Pour ce qui est de la collecte des données, nous avons fait usage d'un questionnaire construit à base des éléments de la littérature. Ces données ont été analysées à partir du Khi-deux et de la corrélation de Pearson. Trois approches théoriques notamment la théorie constructiviste, le modèle de Finn et celui du coping, nous ont permis de comprendre davantage cette problématique de la recherche.

5.1. REVUE SUR LES FACTEURS ACADÉMIQUES ET SCOLAIRES DU DÉCROCHAGE DES ÉTUDES UNIVERSITAIRES

Nombreux sont des travaux qui rapportent que les facteurs académiques et scolaires tels que le passé scolaire de l'étudiant, le projet professionnel et le choix d'orientation de l'étudiant, ses méthodes d'apprentissage ainsi que son rendement académique sont déterminants pour la compréhension de la persévérance et/ou du décrochage des études universitaires. Nos prochaines lignes nous permettront de comprendre davantage la littérature sur la question.

5.1.1. Passé scolaire de l'étudiant

Plusieurs recherches montrent que le parcours scolaire précédant l'entrée dans l'enseignement supérieur est très déterminant pour comprendre une part importante du décrochage ou la persévérance dans l'enseignement postsecondaire. Par exemple, le type de baccalauréat obtenu par l'étudiant a un impact sur les probabilités de son décrochage ou sa persévérance dans les études. Plus précisément, il apparaît que les détenteurs d'un baccalauréat professionnel ou technologique présentent plus de risques de décrocher de leurs études supérieures sans être diplômés tandis que ceux d'un baccalauréat général sont plus nombreux à réussir et à persévérer (Barrouillet, Camos, Morlaix et Suchaut, 2008 ; Beaupère *et al.*, 2007; Dupont *et al.*, 2015; Lambert-Le Mener, 2012 ; Michaut, 2000 ; Poropat, 2009 ; Richardson *et al.*, (2012); Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley et Carlstrom, 2004). La présente observation pose la question générale de la préparation des études supérieures au lycée ainsi que celle plus

spécifique de l'adéquation des différentes filières de l'enseignement secondaire aux études supérieures (Michaut, 2000).

Les antécédents scolaires, appréhendés autrement que par des notes, peuvent donc traduire des connaissances acquises par une formation particulière. Des différences de réussite peuvent donc s'expliquer en partie par la formation qui précède l'entrée aux études supérieures et aussi par l'établissement fréquenté (Demeuse *et al.*, 2014 ; Zwick et Green, 2007). Des études empiriques montrent que l'un des déterminants les plus importants dans la compréhension du décrochage des études est la non maîtrise des pré-requis pouvant répondre aux exigences minimales de l'enseignement supérieur en terme de formation (Ruph et Hrimech, 2001), de connaissances (Tinto, 2005) ou les deux (Dupont *et al.*, 2015 ; Poropat, 2009 ; Richardson *et al.*, (2012); Robbins *et al.*, 2004). En revanche, les acquis cognitifs tels que la vitesse de traitement de l'information, le travail de mémoire et les capacités de raisonnement ne sont pas significatifs dans la persévérance des études supérieures (Barrouillet *et al.*, 2008 ; Lambert-Le Mener, 2012). Mais quelles sont les compétences attendues durant les études supérieures et lesquelles sont non maîtrisées et peuvent causer le décrochage des étudiants ? De façon plus exacte, l'ignorance ou la non maîtrise des méthodes de travail exigées par l'université peuvent conduire beaucoup d'étudiants à décrocher leurs études (Tinto, 2005).

La littérature internationale montre qu'au cours de ses premiers mois à l'université, l'étudiant peut éprouver des difficultés en terme de non maîtrise de compétences liées à l'affiliation intellectuelle universitaire (Coulon, 1997) qui repose sur trois piliers : lire, écrire et penser (spécifiques à la filière), auxquels certains chercheurs ajoutent la maîtrise des compétences mathématiques (King, 2005), communicationnelles à l'écrit et à l'oral, le fait d'être capable de travailler en groupe, d'organiser son travail et traiter efficacement les informations entrantes (Ruph et Hrimech, 2001). La maîtrise des matières fondamentales peuvent être plus déterminantes que les autres pour expliquer le décrochage ou non des études (Fortin *et al.*, 2004). À partir du moment où savoir gérer ses études dès le départ, planifier son travail, la formation initiale et les compétences nécessaires font défaut ; cela déstabilise les étudiants et peut donc les conduire à décrocher. Comme illustration, en France, Cartier (2000) rapporte qu'environ 60% des étudiants en sciences éprouvent des difficultés dans la lecture, ce qui est également observé pour 50% des étudiants inscrits dans les programmes littéraires : ces étudiants partent donc avec des difficultés liées à leurs antécédents scolaires qui ne leur a pas permis de maîtriser les prérequis nécessaires à la persévérance dans les études supérieures.

Il est possible de savoir si les étudiants maîtrisent les prérequis nécessaires à leur réussite dans l'enseignement supérieur en examinant les données disponibles qui renseignent sur la qualité de leur parcours académique. L'évaluation de la qualité académique d'un parcours scolaire passe donc par la mesure des connaissances ou acquis académiques à partir d'un certain nombre d'indicateurs, notamment la moyenne des notes et la mention obtenues par l'étudiant durant des épreuves nationales du baccalauréat. Les recherches qui se sont intéressées à la relation entre la réussite, le décrochage des études supérieures et les mesures des résultats académiques antérieurs montrent d'une part que la moyenne académique pendant les études secondaires explique significativement le décrochage ou non dans l'enseignement supérieur (Dille et Mezack, 1991 ; Dupin-Bryant, 2004 ; Janosz, 2000 ; Osborn, 2001) et d'autre part qu'il existe un lien significatif entre la mention obtenue aux épreuves du baccalauréat et la réussite le décrochage ou non des études supérieures (Beaupère *et al.*, 2007 ; Duru-Bellat, 1995 ; Gruel, 2002 ; Michaut, 2000 ; Lambert-Le Mener, 2012 ; Barrouillet *et al.*, 2008).

D'autres indicateurs que la formation suivie dans les études secondaires tels que les connaissances, la moyenne des notes ou encore la mention obtenue au dernier diplôme avant les études supérieures peuvent permettre d'évaluer les antécédents scolaires de l'étudiant.

Selon Powell, Conway et Ross (1990), la perception du jeune à l'encontre de son passé scolaire est un autre facteur important du décrochage ou de la persévérance dans l'enseignement supérieur. En effet, la qualité de son expérience scolaire passée influe sur le premier rapport que construit l'étudiant vis à vis des études supérieures. Cet auteur montre que l'estime de soi scolaire (façonnée par le vécu académique) explique mieux le risque de décrochage que l'estime de soi globale et résulte des interactions passées entre l'étudiant et les différentes institutions scolaires qu'il a fréquentées. La qualité de l'expérience scolaire pourrait donc avoir des influences psychologiques négatives en termes d'estime de soi scolaire. D'autres études sont penchées sur le lien existant entre l'expérience des antécédents scolaires et les probabilités de décrochage, notamment le cas des étudiants adultes qui reprennent leurs études après un ou plusieurs décrochage(s) scolaire(s). L'existence de décrochages passés représente un risque important de décrochage récidiviste (Vaillancourt, 1998 ; Pettigrew et Asselin, 2007). Des travaux différents aboutissent également à la même conclusion si un étudiant déjà diplômé de l'enseignement supérieur revient s'inscrire à nouveau dans un cursus du supérieur après une longue période de césure où ce dernier présentera également des risques de décrochage (Dorais, 2003 ; Langenbach et Korhonen, 1988).

Un regard sur les antécédents scolaires de l'étudiant montre qu'il existe un lien significatif entre la formation suivie dans l'enseignement secondaire, le niveau académique maîtrisé, la qualité de l'expérience scolaire passée et les probabilités de décrochage ou non dans les études supérieures.

5.1.2. Projet professionnel de l'étudiant et son choix d'orientation

Le projet professionnel selon Nguedong et Mvessomba (2020) est une construction progressive durant la scolarisation. Cette construction est donc une préoccupation primordiale chez les jeunes diplômés (qui s'investissent au quotidien dans leurs études malgré la faible efficacité externe liée à l'éducation). Il est également important de noter que la réalisation de ce projet professionnel interpelle aussi les parents, le gouvernement, les conseillers d'orientations, les chercheurs ainsi que les acteurs sociaux qui financent l'éducation et accompagnent les jeunes tout au long de leur scolarisation. Afin de donner un sens au devenir et permettre le développement identitaire du jeune, son projet professionnel doit s'enraciner dans le passé, assumer et dépasser le présent (Charpentier, Collin et Scheurer, cités par Nguedong et Mvessomba, 2020). Il assume et dépasse le présent parce qu'il tient compte des limites sociales et constitue un indicateur de la réussite sociale. Le projet professionnel s'enracine dans le passé parce qu'il se construit progressivement durant des expériences de l'individu et à partir de ses compétences (Fongang, Folefack, Nguedia et Napi Wouapi, 2015).

Le projet professionnel selon Barbara (2011) est une méthodologie d'éducation à l'orientation qui emprunte les techniques similaires à la recherche. Cette méthodologie implique un questionnement sur soi et peut être appliquée tout au long de la vie.

Comme objectifs finaux, le projet professionnel permet à l'étudiant de :

- être motivé à la poursuite des études supérieures ;
- rester cohérent dans son parcours de formation ;
- adopter une stratégie de formation ;
- s'approprier de ses choix de formation ;
- mettre en place une véritable stratégie de formation.

Et comme objectifs intermédiaires, ce projet professionnel permet à l'étudiant de :

- mettre en évidence les manques/lacunes du parcours de formation pour parvenir à l'insertion professionnelle et mettre en place des stratégies à court terme pour palier à ces manques ;
- enrichir son réseau professionnel ;
- créer les ressources documentaires d'orientation ;
- avoir une approche prospective de sa formation ;
- développer l'esprit critique ;
- travailler en équipe ;
- se responsabiliser ;
- ouvrir son projet professionnel à de nouveaux métiers ;
- éliminer les métiers ne correspondant pas à son projet professionnel ;
- développer ses capacités de collecte et de restitution de l'information ;
- se familiariser avec le monde professionnel et le monde de l'entreprise ;
- appliquer une méthodologie de recherche (Barbara, 2011).

Le contexte socioéconomique au Cameroun est marqué, depuis les années 1990, par le chômage, le sous-emploi et le mal-emploi des jeunes, dont une frange importante des diplômés de l'Enseignement Supérieur est victime. On peut ainsi constater qu'en 2011, lorsque le gouvernement lance l'appel pour le recrutement de vingt-cinq mille (25.000) diplômés, plus de cent mille (100.000) candidatures de diplômés universitaires ont été reçues ; et depuis, le nombre de diplômés n'a fait que croître.

De nos jours, la poursuite des études postsecondaires est une voie devenue normale dans la mesure où le statut « étudiant » est devenu commun et que l'inscription dans l'enseignement supérieur est une continuation logique de la scolarité se traduisant par le fait que les étudiants ne s'interrogent pas systématiquement sur leurs projets professionnels (Grignon et Gruel, 1999, Romainville, 2000).

Selon Convert (2008) et Galley et Droz (1999), Plusieurs bacheliers s'inscrivent dans les facultés universitaires à titre d'essai, sans avoir défini leurs projets professionnels précis. Il importe de noter que le projet de l'étudiant intervient donc initialement dans les choix d'orientation, pour celui ayant déjà déterminé un projet personnel, le choix est tracé, bien que ce dernier est parfois soumis à un accès sélectif. En fonction du type et du niveau de motivation de l'étudiant, il existe une relation entre la possession d'un projet professionnel et la persévérance ou non dans les études supérieures. Pour certains étudiants, leurs parcours sont régis par des projets professionnels, souvent liés à des espérances de gains financiers,

d'autres sont poussés par la curiosité, la découverte d'un nouveau domaine, d'autres encore par un attrait particulier pour une discipline, souvent déjà enseignée dans le secondaire. Les recherches de Cordazzo (2011) montrent que le projet professionnel de l'étudiant relève d'abord d'un intérêt porté sur sa discipline ou filière avant d'être défini par une ambition professionnelle. Cependant, depuis quelques années, nous constatons une évolution avec une montée des raisons liées à un projet professionnel précis et une augmentation encore plus marquée des raisons liées aux débouchés offerts.

L'enseignement supérieur au Cameroun, proposant un accès libre pour la plupart de ses filières universitaires, crée à coup sûr des étudiants qui entrent à l'université par défaut, faute d'être accepté dans la formation de leur choix initial. Selon Verley et Zillonniz (2010), l'entrée à l'université pourrait donc être considérée comme *choisie* ou *subie*. À partir du moment où ces choix et définition de projet professionnel sont variés, nous pouvons nous demander en quoi ils impliquent des conséquences sur les parcours, les abandons, décrochages ou la réussite. Les travaux De Ketele et Pizot (1990) éclairent ce point en décomposant les déterminants de la réussite des études en quatre groupes de facteurs, à savoir :

- le fait que la décision d'entrer dans une filière soit un souhait propre,
- la capacité de se fixer des objectifs de travail,
- l'intérêt pour les études,
- et les facilités à étudier.

Par rapport au projet professionnel de l'étudiant, ce qui est intéressant est sûrement la décision d'entrer dans une filière d'études, si elle dépend de l'étudiant lui-même ou de son entourage et l'intérêt pour les études. Nous retenons pour ce qui se rapproche du projet de l'étudiant qu'un étudiant ayant pris une décision à partir de son choix personnel a de meilleures chances de persévérance et de réussite qu'un étudiant dont le choix résulte d'une pression externe. Autrement dit, l'étudiant qui *subit* une orientation à l'université a une plus grande probabilité d'être en situation d'échec ou de décrochage.

Les conclusions de Duru-Bellat (1995) convergent vers le même sens ; en effet, selon cet auteur, les étudiants qui intègrent le cursus ou filière de leur choix personnel, correspondant à leur premier vœu d'orientation, obtiennent une meilleure réussite que ceux qui subissent une orientation non voulue. Le statut du choix de filière (souhaité/subi) est très prédictif de la réussite. Un étudiant présent par défaut, ayant fait un choix de repli ou d'attente obtient une

note moyenne en juin inférieure de 9,8 points par rapport à un pair de la même filière (droit) qui poursuit ses études selon son premier choix. La réussite de fin d'année universitaire est également corrélée à la définition d'un projet professionnel, c'est-à-dire que ceux qui réussissent sont plus fréquemment des étudiants qui ont choisi leur filière relativement à un projet professionnel (Lassarre, Giron et Paty, 2003). Les résultats de Gury (2007) sont similaires sur le risque du décrochage des études, il démontre que la poursuite d'études dans une filière choisie par défaut entraîne fréquemment des sorties sans diplôme. Le parcours de l'étudiant dépend pareillement du statut de ce choix d'orientation, subi ou choisi personnel ou influencé. Un étudiant qui n'étudie pas dans la filière de son choix voit sa probabilité de valider son DEUG en deux ans diminuer de plus de 19% en France (Lemaire, 2000).

L'impact du choix d'orientation et la concrétisation d'un projet sont des déterminants qui entrent en jeu dans l'apprentissage du *métier d'étudiant* (Coulon, 1997). La satisfaction d'étudier à l'université une discipline que l'on a choisie et pour laquelle on a intérêt facilite davantage cet apprentissage. L'apprentissage est également facilité lorsqu'il sert à mettre en œuvre un projet qui a été mûri et que la réussite et l'obtention d'un diplôme sont les moyens d'aboutir à une profession souhaitée. L'impact de l'orientation et du projet de l'étudiant sont donc réels, mais la réussite se construit en interaction avec d'autres facteurs internes ou externes à l'étudiant.

5.1.3. Méthodes d'apprentissage chez l'étudiant

L'apprentissage vient du verbe apprendre, dérivé du mot latin *apprehendere, apprendere*, saisir, s'emparer de, acquérir. Subjectivement, apprendre c'est acquérir soit même un savoir. Objectivement, apprendre c'est communiquer à un autre un certain savoir, c'est l'aider à acquérir ce savoir. En général, l'apprentissage est un ensemble d'exercices préparant les jeunes à une fonction essentiellement manuelle. Quand il concerne les adultes, on parle de formation professionnelle. Il est un processus continu de l'enfance à la vieillesse et non limité à un moment de la vie. Il désigne également toute activité qui apprend quelque chose à celui qui s'y livre ; c'est le cas des exercices scolaires et des études. L'apprentissage ou *learning* en anglais est une modification adaptative du comportement au cours d'épreuves répétées (Pieron, 1979). Il y a apprentissage chaque fois que par suite d'une activité, un entraînement particulier ou d'une observation, le comportement subit des modifications ou un accroissement d'un caractère plus ou moins permanent, plus ou moins durable. L'apprentissage par essais et erreurs est un processus fait de tâtonnements : les essais qui

réussissent sont retenus, ceux qui échouent sont abandonnés ; il concerne surtout les animaux. En psychologie, l'apprentissage est une activité qui modifie les possibilités d'un être vivant de manière durable. Elle a pour but l'acquisition d'habitude, principalement dans le domaine moteur et tend à créer des automatismes ; il vise aussi l'acquisition des connaissances.

Selon Gagné (1976), l'apprentissage est un processus exclusif à certains organismes vivants, plusieurs animaux y compris l'être humain, exception faite des plantes. Il permet à ceux qui s'y livrent de modifier leurs comportements de façon assez rapide et plus ou moins permanente de telle sorte que la même modification ne doive pas se produire chaque fois que se présente une nouvelle situation. Un observateur peut reconnaître qu'un apprentissage a eu lieu lorsqu'il note un changement de comportement et la persistance de ce changement. Dans un système d'enseignement, la capitalisation une fois pour toutes des unités d'enseignements (UE) ou des crédits de cours est fondée sur le principe que la modification de comportement résultant d'un apprentissage réussi est permanente. La rapidité exclut du domaine de l'apprentissage la maturation qui est un processus lent. Celle-ci est un changement qui non seulement ne résulte pas de l'interaction entre l'homme et son environnement, mais aussi et surtout résulte du développement dans des structures internes de l'individu. La puberté résulte de la maturation et non de l'apprentissage.

L'apprentissage sur le tas est empirique, sans préparation scolaire ou enseignement méthodique et permet à l'apprenti de se préparer à l'exercice d'un métier qualifié en dehors de l'école, en commençant par être le simple manœuvre de l'ouvrier qui lui confie progressivement les tâches.

Diverses théories d'apprentissage se sont constituées, mettant selon les auteurs, l'accent sur l'un ou l'autre des facteurs le favorisant. Le conditionnement, le transfert, la motivation sont des notions liées à l'apprentissage. Le conditionnement est une opération par laquelle on rend efficace pour la production d'un certain réflexe un stimulus qui normalement n'est pas. Le transfert se produit quand les progrès obtenus durant l'apprentissage d'une forme d'activité entraînent une amélioration dans l'exercice ou l'acquisition d'une activité plus ou moins voisine ; son contraire est l'inhibition. La motivation est la modification de l'organisme qui le met en mouvement jusqu'à la réduction de cette modification. Selon la source, elle est intrinsèque ou extrinsèque.

En pédagogie, pour que les conditions d'un bon apprentissage soient réunies, il faudrait établir le plan du travail en tenant compte du niveau de maturation de l'enfant, rechercher l'intérêt de

l'enfant (motivation), distinguer l'acquisition des techniques (automatismes) de celles des notions (schémas nouveaux), organiser le travail autour des centres d'intérêt qui favorisent les associations et les comparaisons. L'apprentissage est une notion importante dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement. Le but de tout enseignement est de promouvoir l'apprentissage qui est un processus se produisant dans la tête de celui qui apprend. L'apprentissage réussi est donc la conséquence d'un exercice ou d'un processus éducatif efficace. (Tsafak, 2001)

Les études scientifiques ont montré que les lacunes des étudiants relatifs à l'apprentissage peuvent expliquer le décrochage des études supérieures. Cela concerne principalement leurs manières d'étudier inadéquates aux nouvelles exigences académiques de la formation intégrée dans l'enseignement supérieur.

La persévérance et la réussite des études pourraient donc être expliquées par plusieurs types d'apprentissage (Romainville, 2000 ; Michaut, 2000). Pour simplifier, ils peuvent se décliner quantitativement en s'appuyant sur le temps personnel consacré aux études et, qualitativement en fonction de la manière d'organiser ses cours, d'apprendre.

D'un point de vue qualitatif, Romainville (2000) définit trois types d'apprentissage qui traduisent comment apprennent les étudiants.

- D'abord, le travail en profondeur des cours qui repose sur la réorganisation et la restructuration des cours, la production de fiches synthétiques et le travail de réflexion qui fait le lien entre les différentes disciplines enseignées est selon Romainville (2000) ainsi que De Ketele et Pizot (1990), un facteur prédictif de la persévérance et de la réussite académique dans les études supérieures. Cet investissement intellectuel montre également la force de l'engagement académique de l'étudiant qui s'observe par d'autres aspects qualitatifs relatifs à l'apprentissage (De Ketele et Pizot, 1990) comme le fait d'aimer travailler ses cours, se fixer un programme de travail, avoir la volonté de travailler en profondeur, essayer de comprendre la matière en profondeur, chercher à tout comprendre dans les détails, faire des rapprochements entre les différentes notions, relier la matière à celles des autres cours, aux situations concrètes du quotidien ainsi qu'à ses connaissances personnelles ou encore se consacrer intensément à ses études¹³.

¹³ Ces différents critères de l'engagement académique sont réunis et développés dans la catégorisation de Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996) des stratégies d'apprentissage réunissant celles étant métacognitives (contrôle,

- Le deuxième type d'apprentissage est le travail de surface qui, en s'opposant au premier type repose sur un apprentissage superficiel des connaissances souvent apprises à court terme pour obtenir les examens et qui a pour méthode principale la mémorisation de tous les cours.
- Le dernier type d'apprentissage est l'entre-deux des autres types présentés précédemment. Il s'agit du style d'apprentissage dit stratégique qui place l'étudiant en tant que décideur dans la manière d'apprendre des cours soit profondément ou superficiellement en adaptant sa méthode d'apprentissage en fonction des conditions et des cours (Vermetten, Vermunt et Lodewijks, 1999). En fonction de la discipline et de la filière étudiée, les étudiants peuvent ainsi établir des priorités en fonction de la valeur intrinsèque et extrinsèque de ce qu'ils apprennent et des buts d'apprentissage qu'ils se fixent (maîtrise des connaissances ou performances). Les aspects qualitatifs de l'engagement académique sont déterminants et l'étudiant qui va privilégier la méthode de travail avec une compréhension globaliste ou de profondeur de ses cours tout en étant capable de faire le va-et-vient entre l'approche sérialiste et globaliste sera plus enclin à réussir que les autres.

Il faut toutefois prendre en compte les études qui mettent en doute ces résultats en ne trouvant pas de relation entre ces types d'apprentissage de profondeur ou de surface et le fait de réussir ou persévérer (Philippe, Romainville et Willocq, 1997 ; Romainville, 1993). Ces études peuvent être interprétées de plusieurs manières. Premièrement, on peut se demander si ce n'est pas le type d'apprentissage stratégique qui expliquerait de la meilleure façon les chances de réussite (Duguet, 2014 ; Romainville, 1993). L'on peut également s'interroger sur les exigences spécifiques d'une formation (Romainville, 2000 ; Millet, 2010). Ici, il est également intéressant de remarquer que les types d'apprentissage soient liés à la conception de ce qu'est l'acte d'apprendre (Romainville, 2000) et pour quelles raisons le faire (Darnon et Butera, cités par Roche, 2017 ; Dupont *et al.*, 2015). Ainsi, les étudiants usant du type d'apprentissage en surface sont plus enclins à vouloir réussir pour obtenir de bonnes performances académiques. A l'inverse, ceux qui font usage d'un type d'apprentissage de profondeur sont les plus nombreux à vouloir apprendre pour maîtriser des connaissances pour eux-mêmes et non pas avoir de bonnes performances aux examens en cherchant l'approbation de leur communauté

planification, régulation), cognitives (élaboration, répétition, discrimination, organisation, compilation de connaissances, généralisation), affectives (gérer l'anxiété, établir et maintenir sa motivation, maintenir sa concentration), gestion de ressources (organiser les ressources matérielles et son environnement d'études et de travail, gérer son temps efficacement, identifier les ressources humaines et profiter de leur soutien.

éducative (Albaili ; Alemadi, cités par Roche, 2017). Les styles d'apprentissage sont aussi un indicateur important de la motivation des étudiants puisque ceux basés sur le fait d'étudier en profondeur sont significativement liés à la motivation intrinsèque (Elliot et Church ; Pintrich, cités par Roche, 2017).

Il existe également des méthodes d'apprentissage analysées en fonction du temps consacré aux études sur les périodes hors cours. Ainsi, diverses recherches ont montré l'existence d'un lien significatif entre le nombre d'heures investies dans le travail personnel d'apprentissage, les performances et la réussite académique (Grignon et Gruel, 1999 ; Felouzis, 2001). Cependant, cette approche n'explique pas très bien la réussite et la persévérance aux études. En effet, même si la persévérance et la réussite peuvent parfois être expliquées par les aspects quantitatifs de l'engagement académique (Michaut, 2000), ils ne sont pas toujours suffisants pour atteindre la réussite (De Ketele et Pizot, 1990). Étant donné que pour réussir et s'intégrer, il est nécessaire de comprendre comment fonctionne le cursus de l'enseignement et discerner les tâches d'apprentissage les plus rentables, le temps consacré au travail personnel des études est donc parfois insuffisant (Romainville, 2000 ; Férouzis, 2001). Pour illustrer ces propos, un lycéen français qui consacre de nombreuses heures à son travail scolaire et ses efforts sont rarement ou jamais récompensés car sa méthode d'apprentissage n'est pas adaptée (Barrère, 1997). Ce constat peut être juxtaposable à l'enseignement supérieur.

Les manières d'étudier ont une influence sur les probabilités de réussite académique et de persévérance dans les études supérieures. La capacité d'autorégulation englobe d'autres éléments importants relatifs à l'apprentissage et suppose une aptitude de distanciation de l'étudiant par rapport à ses pratiques.

Les recherches montrent qu'il existe une relation entre la capacité d'autorégulation des étudiants et la persévérance ou non des études. Cette capacité se décompose en trois dimensions à savoir : la première porte sur les compétences métacognitives des étudiants qui ont plus ou moins conscience de leurs méthodes de travail, de leurs capacités et compétences d'apprentissage ; la seconde est la gestion des apprentissages et enfin la troisième est la capacité à se motiver (Viau et Louis, 1997). Les recherches de Romainville (2000) montrent qu'un étudiant qui a une bonne autorégulation est capable de prendre du recul et d'agir sur ce qui va jouer positivement dans sa capacité d'apprenant. La gestion ou la planification des apprentissages s'avère très positive en ce qui concerne les chances de persévérance et a également un impact positif pour ce qui est du bien-être psychologique, en produisant l'effet catalyseur du stress (Gollwitzer, 1996). D'autres travaux à l'instar de ceux de De Ketele et

Pizot (1990) convergent vers le même sens puisqu'ils montrent l'existence d'un lien important entre la réussite, la maîtrise de gestion du temps et de l'organisation de l'étudiant dans son travail ainsi que son estime de soi scolaire. Le fait pour un étudiant d'avoir la capacité d'autorégulation produit donc à la fois des effets positifs sur les plans personnel et académique.

5.1.4. Rendement académique

Le rendement académique se révèle un facteur de productivité et de quantité d'énergie produite par l'étudiant pour effectuer une activité (Petit Robert I, 1989). En dehors de l'échec inévitable lié à la difficulté d'obtenir des résultats suffisants pour accomplir son cursus scolaire, les recherches qui se sont attachées sur l'impact des facteurs scolaires sur le décrochage font du rendement scolaire un facteur très significatif dans l'augmentation du risque de décrochage. Les travaux d'Elliot et Voss (1974) mettaient déjà en évidence l'importance du rendement scolaire en tant que signe précurseur d'un processus de décrochage scolaire. En 1997, Garnier, Stein et Jacobs ont montré dans une étude longitudinale qu'un faible rendement scolaire durant les premières années du cursus scolaire dans l'enseignement primaire était prédictif d'un faible rendement scolaire pour la suite du secondaire et serait par la suite statistiquement lié au statut de décrocheur scolaire. La présente étude réalisée sur près de deux décennies montre comme l'ont fait d'autres auteurs évoqués plus haut, que le processus de décrochage présenterait des indices précoces stables qui pourraient influencer le départ prématuré de l'école. Ekstrom *et al.* (1986) observent également que le rendement scolaire est un facteur de risque important du décrochage scolaire. Bernard (2011 ; p. 120) observe aussi que l'échec scolaire est « un puissant facteur de décrochage ultérieur » et que les conséquences qui lui sont associés déterminent le parcours scolaire des apprenants à risque en situation de décrochage.

Les travaux de Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano et Hawkins (2000) dans le même ordre d'idées, ont modélisé divers contextes d'apparition du décrochage scolaire en s'appuyant sur plusieurs variables susceptibles d'être liées au décrochage scolaire comme les questions relatives à l'organisation familiale, à la démographie, aux relations avec les pairs et aux difficultés de comportement. Les résultats de cette étude ont mis en relief cinq modèles de prédiction du décrochage scolaire parmi lesquels le rendement scolaire se présente comme étant le facteur ayant le plus de poids. De façon plus précise, le rendement scolaire constituerait une variable médiatrice qui lorsqu'elle s'ajoute au faible engagement scolaire, à

la déviance, aux pratiques parentales et à l'affiliation aux pairs déviants contribuerait à l'augmentation du risque de décrochage. Fortin *et al.* (2004), dans le même ordre d'idée, montrent en particulier que les apprenants à risque de décrochage se distinguent des ceux qui ne présentent pas de risque sur le plan de leurs résultats en français et en mathématiques.

En jetant un regard sur les travaux de Janosz et Leblanc (1997) ayant conduit à l'élaboration de l'Indice de Prédiction du décrochage, le rendement scolaire apparaît dans l'étude de l'échantillon longitudinale sur lequel a porté l'élaboration de l'outil comme un des facteurs centraux dans la prédiction du risque de décrochage au secondaire. Plus précisément, associé à l'engagement dans les études et au retard scolaire, le rendement scolaire permet de classer correctement 83 % des apprenants à risque de l'échantillon.

C'est l'interaction et le renforcement mutuel de nombreux facteurs académiques/scolaires qui poussent l'étudiant dans un processus menant au décrochage des études. C'est précisément ces différents facteurs en question qui constituent les grands axes de cette troisième étude, et composent le fil conducteur de notre réflexion pour expliquer le risque de décrochage des études universitaires.

5.2. THÉORIES EXPLICATIVES DE L'ÉTUDE

Durant la présente étude, afin de mieux comprendre le décrochage des études durant le premier cycle universitaire à partir des facteurs académiques/scolaires, nous nous situerons autour de trois principaux champs théoriques notamment le constructivisme, le modèle du décrochage de Finn et les théories de stress et coping.

5.2.1. Constructivisme et socioconstructivisme

Le courant socioconstructiviste est issu principalement des travaux de Vygotski (1896 - 1934) et de Bruner (1915 - 2016). Le socioconstructivisme a été développé, d'une part, pour ajuster et compléter les principes du constructivisme de Piaget (1896 - 1980) et, d'autre part, pour offrir une solution de rechange aux modèles transmissif et behavioriste. Nous présentons d'abord le courant constructiviste pour expliquer ses principes fondamentaux et son évolution vers le socioconstructivisme.

Le constructivisme est une théorie d'apprentissage associée au nom de Jean William Fritz Piaget, figure majeure de la psychologie du développement. Selon ce spécialiste, « les connaissances ne sont pas transmises d'un individu qui sait à un individu qui ne sait pas selon

un système cruche / pot, mais sont reconstruites par l'individu qui apprend » (Piaget, cité par Raynal et Rieunier 2010, p. 124). En effet, la théorie constructiviste postule que tout apprentissage est construit par l'apprenant à partir de ses expériences antérieures et de ses connaissances. Selon ce modèle, l'apprenant s'approprie les connaissances par l'apprentissage actif, l'exploration et les mises en pratique, en se confrontant à des situations et en résolvant des problèmes (Chevrollier 2016). Piaget (1977, p. 12) met en évidence la capacité d'adaptation de l'apprenant aux situations nouvelles : « l'adaptation est un équilibre entre l'assimilation et l'accommodation ». L'assimilation se caractérise par l'intégration par l'apprenant de nouvelles situations ou de nouveaux objets à son schème mental (Piaget, 1977). L'accommodation se définit comme étant la capacité de l'apprenant à restructurer ses connaissances pour intégrer un nouvel objet ou une nouvelle situation; ce processus amène l'individu à modifier ses schèmes mentaux (Piaget, 1977). Entre la phase de l'accommodation et celle d'assimilation, l'apprenant est déstabilisé temporairement, jusqu'à ce que, progressivement, il surmonte cet état : c'est le processus d'adaptation ou d'équilibration. À ce stade, il s'adapte aux nouvelles situations. Ainsi, les processus d'assimilation et d'accommodation sont à la base de l'adaptation d'un individu à son environnement.

Le socioconstructivisme, mis de l'avant principalement par Vygotski (1997), puis par Bruner (1960), adopte les postulats du constructivisme, mais souligne également le rôle déterminant des interactions sociales dans la construction des connaissances de l'apprenant.

Selon Legendre (2005, p. 1245), « le socioconstructivisme est une théorie de l'apprentissage qui insiste sur le rôle des interactions entre le sujet et son environnement dans un processus actif qui lui permet de développer des connaissances sur le monde ». C'est un courant de pensée qui soutient que la connaissance se construit dans l'interaction entre l'enfant et son entourage. L'enfant apprend mieux et plus vite lorsqu'il est aidé, assisté par l'adulte ou par ses pairs. Le socioconstructivisme introduit la dimension relationnelle d'un sujet qui apprend avec les autres en interaction avec eux (enseignant ou élève) dans un contexte social qui influence la construction des connaissances et qui comporte alors nécessairement une dimension affective (Raymond, 2006). En fait, dans le modèle socioconstructiviste, l'individu construit son savoir à partir de ses expériences antérieures et connaissances par l'intermédiaire d'échanges et de partages d'idées avec ses pairs et son enseignant. En comparant ses idées avec d'autres apprenants, lesquels pourraient être en désaccord avec lui, l'apprenant développe ainsi ses connaissances de manière approfondie. Ce phénomène s'explique par le fait qu'une opposition entre les apprenants les amène à reconsidérer leur propre point de vue grâce à la communication et à l'argumentation, ce qui donne lieu à la

résolution de problèmes (Vygotski, 1997). À l'opposé de Piaget (2005), qui soutient que le développement permet l'apprentissage, Vygotski (1978) postule que l'apprentissage accélère le développement. En effet, les deux auteurs divergent sur ce point : alors que Piaget (1950/2005) soutient qu'à chaque stade de développement, chaque apprenant est capable de résoudre un type de problème et qu'il lui est impossible d'en découvrir la solution s'il n'a pas le niveau de maturité adéquate, Vygotski (1978), lui, distingue deux situations : l'apprenant peut accomplir seul certaines activités; et ainsi apprendre ; l'apprenant peut réaliser une activité avec l'assistance d'un accompagnateur. C'est dans cette perspective que Vygotski (1978) a proposé le concept de *zone proximale de développement*, (ZPD). Pour cet auteur, la ZPD se définit ainsi: "distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers" (Vygotski 1978, p. 86). En d'autres termes, il s'agit de la zone des apprentissages difficiles qui deviennent accessibles pour l'apprenant à l'aide d'un accompagnement judicieux de l'enseignant. La ZPD se situe entre la zone dans laquelle l'apprenant arrive à résoudre un problème de façon autonome, la *zone d'autonomie*, et la zone dans laquelle l'apprenant parvient difficilement à résoudre un problème, même avec l'appui de l'enseignant, la *zone de rupture*.

C'est dans la ZPD de l'apprenant qu'intervient la médiation de l'enseignant. Par médiation, on entend l'ensemble des interventions effectuées par l'enseignant en vue d'accompagner l'apprenant dans son apprentissage (Vygotski, 1997). Cet auteur met l'accent sur le rôle important de l'enseignant dont la tâche est d'exploiter cette zone judicieusement et de fournir à l'apprenant les moyens et les outils conformes à ses besoins d'apprentissage. Un soutien apporté dans la ZPD de l'apprenant lui permet de s'approprier graduellement les stratégies proposées de façon à pouvoir les appliquer dans une autre activité qu'il pourra effectuer seul. Il est, de ce fait, très important pour l'enseignant-médiateur de délimiter la ZPD de l'apprenant et de l'exploiter habilement. Jérôme Bruner, reconnu pour ses travaux en psychologie cognitive, s'est aussi penché sur la question de la « zone proximale de développement ». Selon cet auteur, l'individu qui intervient dans la ZPD de l'apprenant peut aussi bien être un autre apprenant plus expérimenté que lui (Bruner 1984).

Durant ses recherches sur le développement cognitif, Bruner (1960) a élaboré le modèle de la *pédagogie par la découverte*. Découlant du socioconstructivisme, cette approche incite

l'apprenant à découvrir ou redécouvrir les faits, les concepts, les règles et les principes qui lui sont communiqués. Soulignons que si, dans la *pédagogie par la découverte*, on favorise l'auto-apprentissage, cela ne signifie pas pour autant que l'apprenant est laissé à lui-même pour résoudre les problèmes. En effet, selon cet auteur, l'enseignant-médiateur intervient dans le développement cognitif de l'apprenant en l'amenant à découvrir des concepts et des principes. L'accompagnement de l'apprenant peut prendre diverses formes : l'orienter vers les bonnes hypothèses, lui fournir des outils d'apprentissage, lui suggérer des pistes de réflexion, etc. En développant leur modèle de *pédagogie par la découverte*, Bruner et son équipe (Wood, Bruner et Ross, 1976) ont mis de l'avant le processus d'« étayage » qu'ils définissent comme : ” a process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts” (Wood *et al.*, 1976, p. 90).

5.2.2. Le modèle de Finn (1989)

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* s'appuie sur l'idée que 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 associée à l'échec scolaire.

5.2.3. Théories de stress et coping

Avant de présenter cette théorie de stress et coping, il importe de donner d'abord une conception du stress, ensuite mentionner l'existence de diverses notions avoisinantes pour

désigner les stratégies psychiques et comportementales déployées par des individus pour faire face à un problème et contrôler ou atténuer son impact. Nous en retiendrons trois essentielles notamment : l'adaptation, les mécanismes de défense et le coping.

- *Notion de stress*

Le stress a été défini comme l'ensemble des réactions non spécifiques de l'organisme à toute demande d'adaptation qui lui est faite : il s'agit donc d'un processus composé de réactions liées à des états physiologiques survenant à différents stimulus externes appelés stresseurs ou agents stresseurs. Selye (1956) distingue trois phases séquentielles d'adaptation de l'organisme en réponse aux agents stresseurs. *La première est la phase de choc ou la réaction d'alarme* : elle se caractérise par plusieurs réactions physiologiques, notamment la diminution du tonus musculaire, la tachycardie, l'augmentation de la concentration sanguine, les ulcères gastriques, etc. *La seconde phase est celle de résistance* : elle est le résultat du métabolisme opéré durant la première phase et se traduit par une augmentation du volume de la corticosurrénale, un accroissement de l'activité, ainsi qu'une inversion de la plupart des signes caractéristiques de la phase précédente. *La troisième et dernière phase est la phase d'ajustement* : elle se produit lorsque le stress persiste en intensité et en durée. L'organisme perd alors ses ressources adaptatives, devient plus vulnérable, cet état peut déboucher sur la mort. Ces différentes phases constituent les trois modalités principales de la réaction à une situation de stress.

Selon Appley et Trumbull cité par Bean et Eaton (2000), le stress est défini comme une réponse émotionnelle et physiologique aux menaces perçues dans l'environnement. Face à la perception de stress, l'individu tente de s'adapter et de réduire les effets à l'aide de différentes stratégies de coping mises en place. À l'université, l'emploi de stratégies efficaces réduit la perception des émotions négatives et résulte en un ajustement universitaire efficace (Bean et Eaton, 2000) qui, à son tour, favorisera la persévérance et la réussite. Par contre, lorsque la personne s'aperçoit que ces stratégies sont inefficaces, la perception de stress s'amplifie, provoquant un manque d'ajustement et augmenterait ainsi les chances de décrochage ou d'abandon.

- *Notion d'adaptation*

Le concept d'adaptation est relativement ancien : il a été utilisé particulièrement dans les théories de la biologie, de l'évolution, de l'éthologie, et de la psychophysiologie. L'adaptation désigne un processus dynamique de changement lié aux capacités innées ou acquises d'un

individu, d'un organisme ou d'un groupe de réagir aux agressions internes ou externes, des conflits ou des contraintes, en cherchant la réduction ou l'élimination de leurs conséquences défavorables par des ajustements divers leurs permettant de survivre et de créer un nouvel équilibre compatible avec leur survie.

L'adaptation est une notion assez large qui englobe des niveaux très divers des réactions (comportementales, neurophysiologiques, émotionnelles, psychologiques) et qui rend compte de la diversité des réponses que chacun peut apporter aux modifications de l'environnement ou au changement de son propre organisme.

Dans ce sens, la notion d'adaptation se distingue du coping qui est plus limitée et plus centrée sur les stratégies directement mises en œuvre. En même temps, le processus de coping peut être considéré comme une modalité d'expression particulière de l'adaptation.

- *Notion de mécanismes de défense*

Il s'agit d'un concept psychanalytique ayant trait à un aspect du fonctionnement d'un aspect psychique qui consiste à protéger l'individu des dangers extérieurs ou intérieurs, en diminuant notamment son anxiété face à une situation vécue comme menaçante pour lui.

Ce concept, employé au départ par Freud (1926), mettait l'accent sur les fonctions d'adaptation inconscientes consistant à maintenir les pensées, les émotions et les pulsions douloureuses dans des limites acceptables. Pour Freud, ces défenses étaient liées à des troubles psychiques sous-jacents.

La notion de mécanisme de défense est utilisée aujourd'hui dans deux perspectives distinctes : la première est la position classique qui se réfère à la conception psychanalytique pour désigner, dans un sens large, la lutte du moi contre les affects et idées indésirables. Cette approche définit les mécanismes de défense comme un « ensemble d'opérations dont la finalité est de réduire, de supprimer toute modification susceptible de mettre en danger l'intégrité et la constance de l'individu biopsychologique » (Laplanche et Pontalis ; 1968, p. 234). Il s'agit d'un mécanisme dont l'individu n'a pas forcément conscience et par lequel il essaye de faire face à des conflits intrapsychiques, en cherchant à se protéger et diminuer des affects négatifs. Les mécanismes de défense sont variés et relativement nombreux.

L'étude de ces mécanismes est devenu un thème important de la recherche psychanalytique à la suite des travaux d'Anna Freud (1936), qui a dégagé diverses formes d'expression : le refoulement, la régression, la formation réactionnelle, l'assimilation rétroactive, la projection,

l'introjection, le retournement sur soi, le reversement dans le contraire, l'isolation, la sublimation. D'importants travaux ont cherché à différencier ces diverses formes d'expression et à établir une classification hiérarchique des mécanismes de défense. Vaillant, Bond et Vaillant (1986) distinguent quatre grands types :

- *les défenses narcissiques* : projection délirante, déni, distorsion ;
- *les défenses immatures* : blocage, hypocondrie, introjection, passage à l'acte ;
- *les défenses névrotiques*: déplacement, dissociation, refoulement, externalisation, inhibition, rationalisation, isolation, contrôle;
- *les défenses matures*: altruisme, anticipation, humour, ascétisme, sublimation, répression.

La seconde orientation s'est développée dans une perspective de psychopathologie cognitive. Elle propose des approches opérationnelles permettant l'évaluation des mécanismes à travers des échelles du fonctionnement défensif comme celle du DSM-IV.

Selon cette conception, les mécanismes de défense sont assimilés au coping et définis de la façon suivante :

les mécanismes de défense (ou style de coping) sont des processus psychologiques automatiques qui protègent l'individu de l'anxiété ou de la prise de conscience des dangers ou des facteurs de stress internes ou externes. Souvent, les sujets ne sont pas conscients de ces processus quand ils opèrent (DSM-IV, 1994, p. 875).

Pour nous résumer, nous dirons que la notion de mécanisme de défense est utilisée aujourd'hui selon deux orientations : l'une essentiellement psychanalytique, qui se réfère à une compréhension du fonctionnement psychique inconscient dans le cadre d'une approche psychodynamique qui la distingue du coping ; l'autre essentiellement cognitive qui appréhende les mécanismes de défense comme des processus cognitifs orientés vers l'adaptation à la réalité externe, en vue du bien-être de l'individu. Dans ce sens, la notion de mécanisme de défense tend à recouvrir celle du coping.

- *Notion du coping*

Ce concept, au sens large, désigne la manière dont l'individu fait face à une situation difficile en faisant appel à diverses formes d'ajustement. Le terme apparaît en 1966 et renvoie à un ensemble de stratégies mises en œuvre pour affronter des situations difficiles ou des événements stressants (Lazarus, 1966). Il figure pour la première fois dans le *psychological abstract* en 1967 et est employé dans un sens qui le rapproche beaucoup des mécanismes de défense ; il y est défini comme relevant des mécanismes de défense facilitant l'adaptation.

Plus tard, le coping a été l'objet d'une conceptualisation plus spécifique pour désigner selon Lazarus et Folkman (1984, p. 24), « l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux constamment changeants, destinés à maîtriser, réduire ou tolérer des impératifs spécifiques internes ou externes qui sont perçus comme menaçants ou dépassant les ressources d'un individu ». Cette définition marque un changement dans la façon d'aborder la réaction des individus confrontés à des problèmes : leur réponse est envisagée en termes de processus changeant, d'une part, et leur comportement face à la situation n'est pas purement passif, mais actif, d'autre part ; il se caractérise par la façon dont un individu va gérer la situation.

La notion de coping, largement utilisée aujourd'hui, se réfère à la théorie cognitive du stress et est considéré comme un modérateur de processus qui affecte la relation entre un événement stressant et les ressources dont dispose un individu pour y faire face.

Plusieurs modèles de coping ont été élaborés. La plupart porte sur les facteurs considérés comme facilitateurs de ce processus. Deux types d'approches permettent de l'illustrer. Le premier type aborde le coping comme mécanisme de médiation influencé par le soutien social et la contrôlabilité. Le Modèle de Valentiner, Holahan et Moos (1994) révèle que le soutien social fait en sorte que les événements soient perçus comme plus contrôlables et servent ainsi de tuteur au coping. Ce modèle a mis en évidence, tout d'abord, le fait que les individus qui ont plus de soutien social, soient plus susceptibles de mettre en œuvre des styles de coping actifs ; ensuite, le fait que dans les situations contrôlables, le soutien sociale semble influencer un pourcentage plus élevé de coping actif, alors que pour les situations incontrôlables, le soutien social n'est pas prédictif de coping actif, mais semble lier à un bon ajustement mental. Enfin, ce modèle souligne la relation entre contrôlabilité et soutien, en mettant en lumière le fait que la contrôlabilité modifie l'influence du soutien et l'efficacité même du coping.

Un autre modèle porte sur l'influence des processus cognitifs au sein du coping (Cheng, 2003). Ce modèle est centré sur la caractéristique de flexibilité du coping en tant qu'habileté à moduler le choix des stratégies utilisées. La flexibilité du coping est liée à des processus cognitifs parmi lesquels la facilité discriminante, c'est-à-dire la capacité d'estimer la situation et de choisir un comportement approprié, apparaît comme un facilitateur du coping. Ce modèle montre que la facilité discriminante est un processus cognitif qui favorise la souplesse du coping, c'est-à-dire permet un ajustement constant et adéquat des choix.

Les modèles du coping mettent l'accent sur le fait qu'il ne s'agit pas d'une réponse en soi à des événements stressants, mais d'un processus changeant, d'une part, et sur les interactions existant entre les variables en jeu dans le processus lui-même, d'autre part.

La modélisation du coping tente ainsi de mieux saisir la manière dont les individus font face aux situations difficiles.

La théorie du coping comportemental (en anglais *behavioral coping*) offre une perspective théorique intéressante pour le développement des modèles de persévérance. Selon cette théorie, l'évaluation du contexte, l'évaluation de ses propres ressources et l'adaptation à l'environnement déterminent la qualité de l'ajustement de l'étudiant. Le choix de comportement pour faire face à la situation stressante dépend du répertoire personnel ou des ressources personnelles acquises dans des expériences similaires vécues dans le passé (Bronfenbrenner, 1986). D'autres études indiquent également un lien important entre l'utilisation des stratégies de coping et l'ajustement à l'université (Beyer et Goossens, 2003).

Nous retenons au terme de cette partie que différents modèles théoriques nous permettent de comprendre le décrochage des études universitaires à partir des facteurs académiques et scolaires. La question qui se pose est de savoir si ces grilles de lectures sont également applicables en contexte camerounais.

5.3. MÉTHODE

Il s'agit ici de définir les variables de l'étude, le plan de recherche ; de formuler les hypothèses de recherche, ainsi que la présenter l'outil de collecte de données.

5.3.1. Variables de l'étude

Nous avons deux types de variables.

5.3.1.1. Variables indépendantes

La variable indépendante dans le cadre de cette étude est la suivante : facteurs académiques/scolaires.

En fonction de notre recension des écrits, cette variable a été décomposée en quatre sous variables indépendantes à savoir le passé scolaire de l'étudiant, le projet professionnel de l'étudiant et son choix d'orientation, les méthodes d'apprentissage chez l'étudiant et le

rendement académique. Mais après la pré-enquête effectuée sur le terrain sur le terrain, seules trois des quatre variables suscitées ont été retenues pour cette étude. Il s'agit de :

VI7 : perception du passé scolaire

Plusieurs recherches montrent que le parcours scolaire précédant l'entrée dans l'enseignement supérieur est très déterminant pour comprendre une part importante de l'échec et/ou du décrochage dans l'enseignement supérieur (Beaupère *et al.*, 2007; Dupont *et al.*, 2015; Lambert-Le Mener, 2012). Le passé au primaire et le passé au secondaire représentent les modalités de ladite variable. Toutes ces modalités ont pour indicateurs : 1- bon, 2-mauvais.

VI8 : méthode d'apprentissage de l'étudiant

Les études scientifiques ont également montré que les lacunes des étudiants relatifs à l'apprentissage peuvent expliquer le décrochage des études supérieures. Cela concerne principalement leurs manières d'étudier qui est inadéquates aux nouvelles exigences académiques de la formation intégrée dans l'enseignement supérieur. Cette variable méthode d'apprentissage a comme modalités : le travail en surface des cours, le travail en profondeur des cours, travail stratégique des cours. Toutes ces variables ont comme modalités : 1- oui, 2- non.

VI9 : rendement académique de l'étudiant

Les travaux d'Elliot et Voss (1974) mettaient déjà en évidence l'importance du rendement scolaire en tant que signe précurseur d'un processus de décrochage scolaire. Les différentes modalités de cette variable sont : 1. 0- 34 sur 100; 2. 35- 49 sur 100; 3. 50- 59 sur 100; 4. 60- 69 sur 100; 5. 70- 79 sur 100; 6. 80 et plus sur 100. Chacune de ces modalités a comme indicateur : 1- oui, 2- non.

5.3.1.2. Variable dépendante

Notre variable dépendante est la même pour toute cette recherche : *décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I.*

5.3.2. Plan de recherche

Tableau 47: le plan corrélational

	VD	VI ₇	VI ₈	VI ₉
VD	VDVD	VDVI ₇	VDVI ₈	VDVI ₉
VI ₇	VI ₇ VD	VI₇VI₇	VI ₇ VI ₈	VI ₇ VI ₉
VI ₈	VI ₈ VD	VI ₈ VI ₇	VI₈VI₈	VI ₈ VI ₉
VI ₉	VI ₉ VD	VI ₉ VI ₇	VI ₉ VI ₈	VI₉VI₉

À partir de ce plan, nous pouvons établir trois combinaisons de variables possibles:

- VI₇ x VD (perception du passé scolaire x décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I) ;
- VI₈ x VD (méthode d'apprentissage de l'étudiant x décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I) ;
- VI₉ x VD (rendement académique de l'étudiant x décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I).

C'est en définitive ces trois combinaisons retenues à partir de notre plan d'expérience qui nous permettront de formuler nos différentes hypothèses de travail.

5.3.3. Hypothèses de recherche

L'hypothèse secondaire formulée pour cette troisième étude (il existe un lien entre les facteurs académiques/scolaires et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I) contient encore des concepts généraux ; c'est la raison pour laquelle nous l'avons éclaté en trois hypothèses de recherche (HR) dans le souci de rendre opérationnel et facilement mesurable :

HR₇ : il existe un lien entre la perception du passé scolaire et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I ;

HR₈ : la méthode d'apprentissage de l'étudiant influe sur le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I ;

HR₉ : il existe une relation entre le rendement académique et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I.

5.3.4. Présentation de l'outil de collecte de données

Concernant la section 4 de notre questionnaire qui porte sur les déterminants académiques et scolaires, la question 27 renvoie à la série que le répondant a faite en classe Terminale. Ce dernier doit se prononcer sur les deux options proposées à savoir *scientifique ou littéraire*. La question 28 porte sur la mention que le participant a eu au baccalauréat ; ce dernier doit faire un choix parmi les propositions suivantes : *passable, assez-bien, bien, très-bien, excellent*. La question 29 nous renseigne sur le passé scolaire (primaire et/ou secondaire) du participant ; le répondant est appelé à nous dire si son passé scolaire a été bon ou mauvais. Si le passé scolaire du répondant a été mauvais, le participant doit donner son niveau de perception de regret sur une échelle de Likert allant de très faible(1) à très élevé (5). La question 30 demande à l'enquêté s'il a eu à décrocher ses études quand il était au primaire et/ou secondaire avant de recommencer. L'item suivant questionne le répondant au sujet de son comportement lorsque l'annonce d'un examen est en cours. La question 32 demande à l'enquêté s'il a pris part à au moins un examen semestriel. Pour ce qui est de ces trois dernières questions, le participant doit répondre par *oui* ou par *non*. Si le répondant répond par *oui* au niveau de la dernière question, il doit dire dans quel intervalle se situe la plupart de ses notes aux unités d'enseignement.

5.4. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Nous ferons d'abord la présentation des résultats et ensuite leur interprétation.

5.4.1. Présentation des résultats

Tableau 48: répartition des participants en fonction de la série étudiée en classe de Terminale

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Scientifique	58	18,5	18,5	18,5
Valide Littéraire	256	81,5	81,5	100,0
Total	314	100,0	100,0	

Il ressort de ce tableau que 256 enquêtés, soient les 81,5% ont fait la série littéraire contre 58 seulement, soient les 18,5% qui ont suivi les études en série scientifique.

Tableau 49: regroupement des enquêtés en fonction de la mention obtenue au baccalauréat

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Passable	266	84,7	84,7	84,7
Assez-bien	32	10,2	10,2	94,9
Valide Bien	15	4,8	4,8	99,7
Très-bien	1	,3	,3	100,0
Total	314	100,0	100,0	

Pour ce qui est de la mention obtenue au baccalauréat, ce tableau nous renseigne que 266 enquêtés, soient les 84,7% ont obtenu la mention « passable » ; 32, soient les 10,2% des répondants ont obtenu la mention « assez bien » ; 15 participants, soient les 4,8% ont obtenu une mention « bien » ; et 01 seul enquêté, soient les 00,3% à obtenu la mention « très bien ».

Tableau 50: regroupement des enquêtés selon le vécu de leur passé scolaire au primaire et/ou au secondaire

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Mauvais	116	36,9	36,9	36,9
Valide Bon	198	63,1	63,1	100,0
Total	314	100,0	100,0	

À la lumière de ce tableau, 116 enquêtés, soient les 36,9% déclarent qu'ils ont vécu un mauvais passé scolaire au primaire et/ou au secondaire; contre 198 enquêtés, soient les 63,1% qui disent que ce passé scolaire a été bon.

Tableau 51: regroupement des enquêtés ayant vécu un mauvais passé scolaire primaire et/ou secondaire en fonction du niveau de perception de leurs regrets

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très faible	14	12,2	12,2
	Faible	9	7,8	20,0
	Moyen	13	11,3	31,3
	Elevé	49	42,6	73,9
	Très élevé	30	26,1	100,0
	Total	115	100,0	100,0

À la lumière de ce tableau, nous apprenons que sur les 115 enquêtés ayant vécu un mauvais passé scolaire primaire et/ou secondaire, 14 participants, soient les 12,2% pensent leur niveau de regrets a été très faible ; 09 participants, soient les 07,8% déclarent que leur niveau de regrets a été faible ; 13 sujets, soient les 11,3% pensent que leur niveau de regrets a été moyen ; leur niveau de regrets pour 49 sujets, soient les 42,6%, a été élevé et pour les 30 répondants restants, soient les 26,1%, leur niveau de regrets a été très élevé.

Tableau 52: distribution des répondants selon qu'ils ont eu à décrocher les études secondaires et/ou primaires avant de recommencer

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Oui	37	11,8	11,8	11,8
Valide Non	277	88,2	88,2	100,0
Total	314	100,0	100,0	

En observant ce tableau, on constate que, 37 enquêtés, soient les 11,8% déclarent qu'ils ont eu à décrocher les études quand ils étaient au secondaire et/ou primaire avant de recommencer ; ce qui n'est pas le cas pour 277 enquêtés, soient les 88,2%.

Tableau 53: distribution des répondants selon qu'ils attendaient ou non la veille des examens avant d'étudier les leçons

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Oui	212	67,5	67,5	67,5
Valide Non	102	32,5	32,5	100,0
Total	314	100,0	100,0	

À partir de ce tableau, il ressort que 212 enquêtés, soient les 67,5% déclarent qu'ils attendaient généralement la veille des examens avant d'étudier leurs leçons ; ce qui n'est pas le cas pour 102 enquêtés, soient les 32,5%.

Tableau 54: répartition des répondants en fonction de leur participation ou non à au moins un examen semestriel

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Oui	202	64,3	64,3	64,3
Valide Non	112	35,7	35,7	100,0
Total	314	100,0	100,0	

Le tableau ci -dessus nous révèle que, 202 enquêtés, soient les 64,3% déclarent que durant leur vie d'étudiant, ils ont pris part à au moins un examen semestriel; ce qui n'est pas le cas pour 112 enquêtés, soient les 35,7%.

Tableau 55: répondants ayant pris part à au moins un examen semestriel et intervalle des notes aux unités d'enseignements

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
0- 34 sur 100	85	42,1	42,1	42,1
35- 49 sur 100	41	20,3	20,3	62,4
50- 59 sur 100	29	14,3	14,3	76,7
60- 69 sur 100	26	12,9	12,9	89,6
70- 79 sur 100	16	7,9	7,9	97,5
80 et plus	5	2,5	2,5	100,0
Total	202	100,0	100,0	

Il ressort de ce tableau que sur les 202 étudiants ayant pris part à au moins un examen semestriel, 85 participants, soient les 42,1% avaient la plupart des notes situées entre 0 et 34 sur 100 ; 41 enquêtés, soient les 20,3% avaient la plupart des notes comprises entre 35 et 49 sur 100 ; 29 participants, soient les 14,3% avaient la plupart des notes situées entre 50 et 59 sur 100 ; 26 participants, soient les 12,9% avaient la plupart des notes situées entre 60 et 69 sur 100 ; 16 participants, soient les 07,9% avaient la plupart des notes situées entre 70 et 79 sur 100 ; et pour les 05 répondants restants, soient les 2,5%, la plupart de leurs notes étaient situées à partir de 80 et plus sur 100.

5.4.2. Analyse des résultats

Il est question ici de vérifier nos trois dernières hypothèses de recherche.

5.4.2.1. Vérification de l'hypothèse de recherche 7 (HR₇)

Il s'agit d'un canevas passant par sept étapes.

1^{ère} étape : formulation des hypothèses statistiques

Hypothèse nulle (H₀) : il n'existe aucun lien entre la perception du passé scolaire par l'étudiant et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I;

Hypothèse alternative (H_a) : il existe un lien entre la perception du passé scolaire par l'étudiant et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I.

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

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

Pour vérifier notre hypothèse de recherche 5, nous aurons à faire au khi- deux, le nombre de degré de liberté est de $nddl = (nl - 1)(nc - 1)$ avec nl = nombre de lignes dans le tableau de contingence des fréquences théoriques et observées et nc = nombre de colonnes dans ce même tableau. Le tableau suivant contient $nc = 5$ et $nl = 2$, soit $nddl = (5 - 1) (2 - 1) = 4$. Le nombre de degré de liberté est de 4.

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

D'après la deuxième étape, $\alpha = 0,05$ et $nddl = 4$. D'où $\chi^2 (X_7, Y)_{lu}$ est de 9,49.

Tableau 56: relation croisée entre le passé scolaire au primaire et/ou au secondaire de l'étudiant et le niveau du décrochage des études universitaires

Effectif

	Niveau du décrochage des études universitaires					Total
	Très faible	Faible	Moyenne	Forte	Très fortes	
Passé scolaire au Mauvais	8	18	8	40	42	116
primaire et/ou secondaire Bon	22	20	14	71	71	198
Total	30	38	22	111	113	314

Tableau 57: Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	3,138 ^a	4	,535
Rapport de vraisemblance	3,171	4	,530
Association linéaire par linéaire	,129	1	,720
Nombre d'observations valides	314		

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 6,59.

4^{ème} étape : calcul de la statistique du khi- deux

À partir du tableau qui précède, nous avons $\chi^2 (X_7, Y)_{cal} = 3,14$.

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

- Si le Khi-deux calculé est supérieur à celui tabulé ou lu, l'hypothèse alternative (Ha) est acceptée et l'hypothèse nulle (H0) rejetée.
- Si le Khi-deux calculé est inférieur à celui critique ou lu, l'hypothèse alternative (Ha) est rejetée et l'hypothèse nulle (H0) acceptée.

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

Nous avons $\chi^2 (X_7, Y)_{cal} = 3,14$ et $\chi^2 (X_7, Y)_{lu} = 9,49$. D'où $|\chi^2 (X_7, Y)_{cal}| < |\chi^2 (X_7, Y)_{lu}|$. La valeur absolue du khi-deux calculée est donc inférieure à la valeur absolue de celle tabulée ou lue. D'où l'hypothèse nulle (H0) est acceptée et l'hypothèse alternative (Ha) rejetée.

7^{ème} étape : conclusion

De ce qui précède, nous pouvons dire avec une marge de 5% de nous tromper que l'hypothèse de recherche 7 (HR₇) est infirmée ; c'est-à-dire qu'il n'existe aucun lien entre la perception du passé scolaire par l'étudiant et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I.

Le calcul du coefficient de contingence (C) nous permettra de savoir si le lien entre la perception du passé scolaire de l'étudiant et le décrochage des études de la FALSH à l'Université de Yaoundé I est significatif ou non.

Nous avons $C = \sqrt{\frac{3,14}{314+3,14}} = 0,1$. Ce qui signifie que la relation entre la perception du passé scolaire par l'étudiant et le décrochage des études universitaires est d'intensité faible. Le coefficient de contingence entre les deux variables nous montre donc que le lien entre la perception du passé scolaire par l'étudiant et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I n'est pas significatif.

5.4.2.3. Vérification de l'hypothèse de recherche 8 (HT8)

Cette vérification suit une série de sept étapes.

1^{ère} étape : formulation des hypothèses statistiques

Hypothèse nulle (H0) : il n'existe aucun lien entre la méthode d'apprentissage de l'étudiant et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I;

Hypothèse alternative (Ha) : la méthode d'apprentissage de l'étudiant influe sur le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I.

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

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

Pour vérifier notre hypothèse de recherche 5, nous aurons à faire au khi- deux, le nombre de degré de liberté est de $nddl = (nl - 1)(nc - 1)$ avec nl = nombre de lignes dans le tableau de contingence des fréquences théoriques et observées et nc = nombre de colonnes dans ce même tableau. Le tableau suivant contient $nc = 5$ et $nl = 2$, soit $ndl = (5 - 1) (2 - 1) = 4$. Le nombre de degré de liberté est de 4.

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

D'après la deuxième étape, $\alpha = 0,05$ et $ndl = 4$. D'où $\chi^2 (X_8, Y)_{lu}$ est de 9,49.

Tableau 58: relation croisée entre la fréquence d'étude des leçons par l'étudiant et le niveau du décrochage des études universitaires

Effectif

	Niveau de décrochage des études universitaires					Total
	Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé	
L'étudiant attendait Oui généralement la veille des examens avant d'étudier ses leçons.	10	15	9	87	91	212
Non	20	23	13	24	22	102
Total	34	38	22	111	113	314

Tableau 59: Test du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	51,989 ^a	4	,000
Rapport de vraisemblance	50,386	4	,000
Association linéaire par linéaire	44,769	1	,000
Nombre d'observations valides	314		

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 5,90.

4^{ème} étape : calcul de la statistique du khi- deux

À partir du tableau qui précède, nous avons $\chi^2 (X_8, Y)_{\text{cal}} = 51,99$

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

- Si le Khi-deux calculé est supérieur à celui tabulé ou lu, l'hypothèse alternative (Ha) est acceptée et l'hypothèse nulle (H0) rejetée.
- Si le Khi-deux calculé est inférieur à celui critique ou lu, l'hypothèse alternative (Ha) est rejetée et l'hypothèse nulle (H0) acceptée.

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

Nous avons $\chi^2 (X_8, Y)_{cal} = 51,99$ et $\chi^2 (X_8, Y)_{lu} = 9,49$. D'où $|\chi^2 (X_8, Y)_{cal}| > |\chi^2 (X_8, Y)_{lu}|$. La valeur absolue du khi – deux calculée est donc supérieure à la valeur absolue de celle tabulée ou lue. D'où l'hypothèse nulle (H0) est rejetée et l'hypothèse alternative (Ha) acceptée.

7^{ème} étape : conclusion

À un degré de confiance de 95%, nous pouvons dire à partir de ce qui précède que l'hypothèse de recherche 8 (HT₈) est confirmée ; c'est-à-dire que la méthode d'apprentissage de l'étudiant influe sur le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I.

Le calcul du coefficient de contingence (C) nous permettra de savoir si le lien entre la méthode d'apprentissage de l'étudiant et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I est significatif ou non.

Nous avons $C = \sqrt{\frac{51,99}{314+51,99}} = 0,38$. Ce qui signifie que la relation entre la méthode d'apprentissage de l'étudiant et le décrochage des études universitaires est d'intensité moyenne. Le coefficient de contingence entre les deux variables nous montre donc que le lien entre la méthode d'apprentissage de l'étudiant et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I est significatif.

5.4.2.2. Vérification de l'hypothèse de recherche 9 (HT₉)

Nous avons à faire à un processus de sept étapes.

1^{ère} étape : formulation des hypothèses statistiques

Hypothèse nulle (H0) : il n'existe aucune relation entre le rendement académique de l'étudiant et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I;

Hypothèse alternative (H_a) : il existe une relation entre le rendement académique de l'étudiant et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I.

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

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

Pour vérifier notre hypothèse de recherche 5, nous aurons à faire à la corrélation de Pearson par ce que toutes les variables de ladite hypothèse sont quantitatives. La formule du nombre de degrés de liberté est la suivante : $nddl = N - 2$ où N est l'effectif de l'échantillon. Numériquement, nous avons $nddl = 314 - 2 = 312$, d'où $nddl = 312$.

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

D'après l'étape précédente, $\alpha = 0,05$ et $nddl = 312$. D'où $r(X_9, Y)_{lu} = 0,19$.

Tableau 60: relation croisée entre l'intervalle de la plupart des notes de l'étudiant aux unités d'enseignements et le niveau de décrochage des études universitaires

Effectif

		Niveau de décrochage des études universitaires					Total
		Très faible	Faible	Moyenne	Élevé	Très élevé	
Intervalle de la plupart des notes de l'étudiant aux unités d'enseignements	0- 34 sur 100	0	6	32	26	21	85
	35- 49 sur 100	3	23	10	5	0	41
	50- 59 sur 100	7	20	1	0	1	29
	60- 69 sur 100	5	20	1	0	0	26
	70- 79 sur 100	14	2	0	0	0	16
	80 et plus	5	0	0	0	0	5
Total		34	71	44	31	22	202

Tableau 61: calcul du coefficient de la corrélation de Pearson**Mesures symétriques**

		Valeur	Erreur standard asymptotique	T approximé ^b	Signification approximée
Intervalle par Intervalle	R de Pearson	-,734	,025	-15,305	,000 ^c
Ordinal par Ordinal	Corrélation de Spearman	-,802	,025	-19,000	,000 ^c
Nombre d'observations valides		202			

a. L'hypothèse nulle n'est pas considérée.

b. Utilisation de l'erreur standard asymptotique dans l'hypothèse nulle.

c. Basé sur une approximation normale.

4^{ème} étape : calcul de la statistique du khi- deux

À partir du tableau qui précède, nous avons $r(X_9, Y)_{cal} = -0,73$.

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

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

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

Nous avons $r(X_9, Y)_{cal} = -0,73$ et $r(X_9, Y)_{lu} = 0,19$. C'est-à-dire que $|r(X_9, Y)_{cal}| > |r(X_9, Y)_{lu}|$. La valeur absolue du coefficient de corrélation calculée est donc supérieure à la valeur absolue du coefficient de corrélation tabulée ou lue. D'où l'hypothèse nulle (H_0) est rejetée et l'hypothèse alternative (H_a) acceptée.

7^{ème} étape : conclusion

De ce qui précède, nous pouvons dire avec une marge d'erreur de 5% que l'hypothèse de recherche 9 (HR_9) est confirmée ; c'est-à-dire qu'il existe un lien entre le rendement académique de l'étudiant et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I.

Il importe de signaler que le coefficient de corrélation entre ces deux variables (rendement académique de l'étudiant et décrochage des études au premier cycle universitaire) est de (-0,73). La relation entre ces deux variables est moyenne. Le fait que le coefficient de corrélation entre ces deux variables est négatif montre que ces dernières évoluent en sens opposés. De façon précise, lorsque le rendement académique de l'étudiant augmente, la fréquence du décrochage des études universitaires baisse ; et lorsque le rendement académique de l'étudiant baisse, la fréquence du décrochage des études universitaires augmente.

Le calcul du coefficient de détermination ou de contingence (le carré du coefficient de corrélation) nous permettra de savoir si la corrélation entre le rendement académique de l'étudiant et le décrochage des études universitaires est significative ou non.

Nous avons $(r(X_9, Y))^2_{\text{cal}} = (-0,73)^2 = 0,53$. Donc la proportion de la variance commune entre le rendement académique de l'étudiant et le décrochage des études universitaires est de 0,53 ou 44%, ce qui est moyen. Cela signifie que 53% de la variance du décrochage des études universitaires est expliquée par la corrélation : la corrélation est moyenne. Le coefficient de contingence entre les deux variables nous montre donc que la corrélation entre le rendement académique de l'étudiant et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I est significative.

Au regard des résultats issus du traitement des données relatives aux différentes variables de cette étude, deux sur trois de nos hypothèses de recherche ont été confirmées ; permettant ainsi de tirer la conclusion selon laquelle l'hypothèse secondaire qui stipulait qu'il existe un lien entre les facteurs académiques/scolaires et le décrochage des études universitaires, est confirmée et ce avec une marge de confiance de 95%.

5.5. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Il s'agit pour nous, de donner un sens à nos résultats.

5.5.1. Interprétation de l'hypothèse de recherche 7

Notre tâche dans cette hypothèse de recherche revenait à établir un lien entre la perception du passé scolaire par l'étudiant et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I. C'est-à-dire que celui qui perçoit un mauvais passé scolaire (primaire et/ou secondaire) a des chances très élevées de décrocher les études universitaires.

Pour ce qui est de l'analyse descriptive, le tableau 48 révèle que dans notre échantillon, seuls 58 participants ont fait la série scientifique durant le secondaire et le reste, à savoir 256 ont fait la série littéraire. Au baccalauréat, le tableau 49 renseigne que 84,7% ont obtenu une mention *passable* et le reste des 15,3% se sont alignés dans l'une des mentions *assez bien*, *bien* ou *très bien*. De plus, à la lumière du tableau 52, nous apprenons que les 11,8% déclarent qu'ils ont eu à décrocher les études quand ils étaient au secondaire et/ou primaire avant de recommencer ; ce qui n'est pas le cas pour le reste. Quant à la perception du passé scolaire primaire et/ou secondaire, le tableau 50 nous renseigne que seuls les 36,6% de notre échantillon déclarent qu'ils ont vécu un mauvais passé scolaire au primaire et/ou secondaire; contre 63,4% qui disent que ce passé scolaire a été bon. Près de 70% de ceux qui ont vécu un mauvais passé scolaire affirment avoir des niveaux de regrets élevés voire très élevé (tableau 51). Pour ce qui est du niveau de décrochage des études universitaires, le tableau 17 révèle que sur les 314 participants qui composent notre échantillon, le décrochage a été très faible pour 09,6% ; faible pour 12,1% ; ce niveau de décrochage était moyen pour 07% ; élevé pour 35,4% ; et très élevé pour 36%. Quant à l'analyse inférentielle de ces résultats, nous avons trouvé un khi-deux de 3,14 qui est inférieur à la valeur critique (9,49). Le fait que la statistique calculé est inférieure à celle tabulée nous a amené à infirmer notre hypothèse de recherche qui stipulait qu'il existe un lien entre la perception du passé scolaire et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I.

Les travaux de Powell *et al.* (1990) ne débouchent pas sur les mêmes conclusions que les nôtres. En effet, selon ces derniers, la perception du jeune à l'encontre de son passé scolaire est un facteur important du décrochage ou de la persévérance dans l'enseignement supérieur. Ces auteurs montrent que l'estime de soi scolaire explique mieux le risque de décrochage que l'estime de soi globale et résulte des interactions passées entre l'étudiant et les différentes institutions scolaires qu'il a fréquentées. La qualité de l'expérience scolaire pourrait donc avoir des influences psychologiques négatives en termes d'estime de soi scolaire. D'autres études sont penchées sur le lien existant entre l'expérience des antécédents scolaires et les probabilités de décrochage, notamment le cas des étudiants adultes qui reprennent leurs études après un ou plusieurs décrochage(s) scolaire(s). Vaillancourt (1998) ; Pettigrew et Asselin, (2007) ont également montré que l'existence de décrochages passés représente un risque important de décrochage récidiviste. Des travaux différents aboutissent également à la même

conclusion si un étudiant déjà diplômé de l'enseignement supérieur revient s'inscrire à nouveau dans un cursus du supérieur après une longue période de césure où ce dernier présentera également des risques de décrochage (Dorais, 2003 ; Langenbach et Korhonen, 1988).

Selon la théorie du coping comportemental, l'évaluation du contexte, l'évaluation de ses propres ressources et l'adaptation à l'environnement déterminent la qualité de l'ajustement de l'étudiant. L'adaptation fait référence à l'utilisation adéquate des stratégies de coping et à la perception de posséder les ressources nécessaires pour répondre à une situation jugée stressante. L'évaluation de la situation fait référence au fait que la perception d'un événement dépend des caractéristiques individuelles (par exemple les expériences antérieures, des croyances de l'individu en ses capacités à pouvoir répondre aux sources de stress (Lazarus et Folkman, 1984) ou de la perception du soutien social. À partir de cette théorie, nous apprenons que si un étudiant perçoit ses antécédents scolaires comme stressants et ne réussit pas à mobiliser toutes ses ressources pour s'adapter afin de mieux faire ses études supérieures, il va davantage foncer dans le stress et finir par abandonner ces études.

Au regard de ce qui précède, nous pouvons formuler le principe théorique suivant : le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I dépend de moins en moins de la perception du passé scolaire primaire et/ou secondaire de l'étudiant. Ce qui va à l'encontre de la théorie psychologique du coping comportemental.

5.5.2. Interprétation de l'hypothèse de recherche 8

Cette hypothèse de recherche établissait une relation entre la méthode d'apprentissage de l'étudiant et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I. Cela veut par exemple dire que l'étudiant qui attendait généralement la veille des examens avant d'étudier ses leçons avait un niveau élevé de décrocher ses études universitaires.

Au niveau de l'analyse descriptive, dans le but de savoir le niveau du décrochage des études universitaires, le tableau 17 révèle que sur les 314 participants qui composent notre échantillon, ce niveau a été très faible pour 09,6% ; faible pour 12,1% ; le décrochage était moyen pour 07% ; élevé pour 35,4% ; et très élevé pour 36%. Nous lisons également dans le

tableau 53 que les 67,2% de notre échantillon déclarent qu'ils attendaient généralement la veille des examens avant d'étudier leurs leçons ; ce qui n'est pas le cas pour les 32,8%. En faisant un regard croisé sur ces deux tableaux, nous remarquons que plus des deux tiers des participants qui ont décroché attendaient généralement la veille des examens avant d'étudier leurs leçons. L'analyse inférentielle de ces résultats nous a permis de trouver le khi-deux entre la méthode d'apprentissage et le décrochage des études universitaires de 51,99, ce qui est supérieur à la statistique calculée qui est de 9. Il y a donc lieu de généraliser nos résultats à la population parente. Ceci se fait bien sûr à un degré de confiance de 95%. Le coefficient de contingence (C) entre la méthode d'apprentissage de l'étudiant et le décrochage des études universitaires est égal à 0,38. Ce qui signifie que la relation entre les deux variables est d'intensité moyenne. Le coefficient de contingence entre les deux variables nous montre donc que le lien entre la méthode d'apprentissage de l'étudiant et le décrochage des études universitaires est significatif.

Les travaux de Romainville (2000) et Michaut (2000) concourent vers le même sens que les nôtres. En effet, ces derniers ont démontré que la persévérance et la réussite des études pourraient être expliquées par plusieurs types d'apprentissage. Pour simplifier, ils peuvent se décliner qualitativement en fonction de la manière d'organiser ses cours, d'apprendre et, quantitativement en s'appuyant sur le temps personnel consacré aux études. Les styles d'apprentissage sont aussi un indicateur important de la motivation des étudiants puisque ceux basés sur le fait d'étudier en profondeur sont significativement liés à la motivation intrinsèque (Elliot et Church ; Pintrich, cités par Roche, 2017).

Selon la théorie constructiviste, chaque apprenant construit la réalité, ou du moins l'interprète, en se basant sur sa perception d'expériences passées. Selon Bruner (1966), le constructivisme repose sur l'idée que l'individu construit individuellement du sens en apprenant. Par conséquent, la construction des connaissances est un processus dynamique, où l'apprenant se sert de ses connaissances antérieures comme échafaudage sur lequel pourront prendre assise de nouvelles connaissances et se développeront de nouvelles représentations du monde (schémas mentaux). De plus, compte tenu des nouvelles expériences et du contact avec l'environnement, la structure de ces schémas mentaux se complexifie et se trouve en constante modification. Autrement-dit, ce qu'un individu va apprendre dépend de ce qu'il sait déjà; et plus un individu connaît, plus il peut apprendre. Nous comprenons donc par-là que plus l'individu apprend, davantage il se développe. En d'autres termes, un étudiant qui

n'apprend pas à des hauts risques d'obtenir les faibles rendements académiques qui pourraient plus tard conduire au décrochage/abandon des études.

En se référant aux travaux de Romainville (2000), on distingue trois types d'apprentissage à savoir *l'apprentissage en profondeur* (qui repose sur la réorganisation et la restructuration des cours, la production de fiches synthétiques et le travail de réflexion qui fait le lien entre les différentes disciplines enseignées), *l'apprentissage de surface* (utilisé sur un court terme pour obtenir les examens et qui a pour méthode principale la mémorisation de tous les cours) et *l'apprentissage stratégique* (qui place l'étudiant en tant que décideur dans la manière d'apprendre des cours soit profondément ou superficiellement en adaptant sa méthode d'apprentissage en fonction des conditions et des cours). Il ressort donc de nos analyses que nos enquêtés qui attendent la veille des examens pour apprendre leurs leçons font alors usage du type d'apprentissage superficiel des connaissances ; ce type d'apprentissage est un puissant prédicteur du décrochage des études. À partir de ces observations, nous pouvons formuler le modèle théorique suivant : il existe une relation significative entre la méthode d'apprentissage de l'étudiant et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I. En définitive, nous convenons avec les théories constructivistes et cognitives qui soulignent l'existence d'une relation entre l'apprentissage ainsi qu'aux savoirs enseignés et le décrochage et/ou la persévérance aux études.

5.5.3. Interprétation de l'hypothèse de recherche 9

Ici, il était question de vérifier la relation qui existe entre le rendement académique de l'étudiant et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I. L'analyse descriptive des résultats montre à partir du tableau 54 que parmi les 314 sujets enquêtés, 112 sujets ont décroché les études avant les examens semestriels. Par contre, parmi les 202 enquêtés ayant pris part à au moins un examen semestriel, le tableau 55 révèle que 42,1% avaient la plupart des notes situées entre 0 et 34 sur 100 ; 20,3% avaient la plupart des notes comprises entre 35 et 49 sur 100 ; 14,3% avaient la plupart des notes situées entre 50 et 59 sur 100 ; 12,9% avaient la plupart des notes situées entre 60 et 69 sur 100 ; 07,9% avaient la plupart des notes situées entre 70 et 79 sur 100 ; et 2,5%, la plupart de leurs notes étaient situées à partir de 80 et plus sur 100. Plus loin, afin de savoir le niveau du décrochage des études universitaires, le tableau 47 nous révèle que sur les 314 participants qui composent notre échantillon, il a été très faible pour 09,6% ; faible pour 12,1% ; ce niveau du

décrochage était moyen pour 07%; élevé pour 35,4%; et très élevé pour 36%. L'analyse de ces deux tableaux nous montre que plus des deux tiers des étudiants qui ont décroché leurs études avaient soit un mauvais rendement académique (en dessous de 50 sur 100), soit n'a même pas pris part à un examen semestriel avant son décrochage. L'analyse inférentielle a permis de trouver un coefficient de corrélation entre le rendement académique des étudiants et le décrochage des études universitaires de (- 0,734), ce qui est négatif, c'est-à-dire qu'il s'agit d'une relation croisée. De façon plus précise, lorsque le rendement académique baisse, le décrochage des études augmente et inversement. En valeur absolue, ce coefficient de corrélation est de 0,734 ; ce qui est supérieur à la valeur tabulée qui est de 0,19. Donc il y a lieu de généraliser les résultats obtenus à la population parente qui est l'ensemble des décrocheurs des études universitaires du Cameroun, et ce avec un seuil de signification de 5%. Le coefficient de détermination $r^2 = 0,53$, ce qui est moyen. C'est-à-dire que la relation entre le décrochage des études universitaires et le rendement académique est significative. Tout ce qui précède nous amène à confirmer notre hypothèse de recherche 9 (HR₉) qui établit un lien significatif entre le rendement académique et le décrochage des études universitaire.

Nos résultats convergent avec ceux d'Elliot et Voss (1974) qui présentaient déjà le rendement scolaire en tant que signe précurseur d'un processus de décrochage scolaire. Les recherches de Garnier *et al.* (1997) ont révélé qu'un faible rendement scolaire durant les premières années du cursus scolaire dans l'enseignement primaire était prédictif d'un faible rendement scolaire pour la suite du secondaire et serait par la suite statistiquement lié au statut de décrocheur scolaire. Ekstrom *et al.* (1986) observent également que le rendement scolaire est un facteur de risque important du décrochage scolaire. Bernard (2011 ; p. 120) observe aussi que l'échec scolaire est *un puissant facteur de décrochage ultérieur*.

Selon l'un des modèles théoriques de Finn(1989), le décrochage scolaire trouverait son fondement dans les difficultés scolaires et sur des problèmes de comportement en milieu scolaire. 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 associée à l'échec scolaire. Ce modèle théorique signifie par exemple que le décrochage des études universitaires s'accroît avec un faible rendement académique. Le principe théorique que nous pouvons formuler à partir de nos observations est

le suivant : un faible rendement académique accroît la probabilité de décrocher les études universitaires ; ce qui va dans le même sens avec le modèle théorique de Finn (1989).

5.6. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Concernant les facteurs scolaires et académiques, nous avons convoqué trois principales théories à savoir : la théorie du stress de Lazarus, Folkman (1984) pour expliquer le lien existant entre le passé scolaire primaire/secondaire et le décrochage des études universitaires ; la théorie constructiviste pour monter le lien qui existe entre la méthode d'apprentissage et le décrochage des études universitaires ; et la théorie de Finn (1989) pour expliquer le lien entre le rendement académique et le décrochage des études universitaires.

Durant nos travaux, nous n'avons trouvé aucun lien entre le passé scolaire primaire/secondaire et le décrochage des études universitaires. Cela signifie que dans un contexte comme le nôtre, les antécédents scolaires ont un très faible poids pour expliquer le décrochage des études universitaires. C'est la raison pour laquelle nous avons trouvé important de se tourner vers d'autres facteurs comme la méthode d'apprentissage et le rendement académique.

Pour ce qui est de la méthode d'apprentissage, nous avons trouvé qu'elle est capitale pour comprendre le décrochage des études dans notre contexte. En effet, nous avons remarqué que celui qui utilise comme méthode d'apprentissage, l'apprentissage de surface a de fortes chances de décrocher. Ce point de vue présente quelques limites dans la mesure où dans l'amphithéâtre, les étudiants n'ont généralement pas le même âge ; il y a des adolescents, des adultes. Par conséquent ont des quotients intellectuels différents. Nous voulons par-là dire qu'il y a des étudiants qui possèdent un quotient intellectuel élevé ou les surdoués. Ces derniers pour apprendre, ils lisent uniquement une seule fois (méthode d'apprentissage de surface) et comprennent même plus que ceux qui passent tout leur temps dans les cahiers et livres.

Nous avons également durant notre recherche trouvé qu'il existe un lien important entre le rendement académique et le décrochage des études universitaires. De façon précise, un étudiant qui a de faibles rendements académiques est plus à même d'abandonner ses études que celui qui en a de bons rendements. Ce point de vue est discutable en ce sens qu'il existe

certaines étudiants qui ont un faible rendement académique durant un semestre ou année d'études et qui décident de faire davantage d'efforts durant l'année ou le semestre suivant pour ne plus tomber dans la même situation. De l'autre côté, il y a des étudiants qui continuent à décrocher leurs études malgré leurs bons rendements académiques. Il ne faudra pas perdre de vue sur le fait qu'il y a plusieurs jeunes qui après l'obtention du baccalauréat qui sanctionne la fin des études secondaires, présentent une très grande motivation pour l'enseignement de niveau tertiaire. Il importe de rappeler que la motivation que possèdent ces jeunes pour l'enseignement supérieur est davantage extrinsèque. En effet, ces derniers, se rendent à l'université non pas pour faire des études, mais pour découvrir l'environnement institutionnel voire attendre les résultats des concours. De plus, ces jeunes bacheliers aimeraient qu'on ne leur appelle plus élève, mais davantage étudiant¹⁴. Au finish, nous comprenons que la question de rendement académique en rapport au décrochage des études au premier cycle à l'Université de Yaoundé I est vraiment relative.

CONCLUSION

Cette dernière étude avait pour objectif d'examiner la relation qui existe entre les facteurs académiques/scolaires et le décrochage des études au premier cycle universitaire, notamment à la FALSH de l'Université de Yaoundé I. Au terme de ce chapitre, nous avons établi que les facteurs tels que la méthode d'apprentissage (ceux attendent la veille de l'examen avant d'étudier leurs leçons) et le rendement académique (notes en dessous de la moyenne qui de 50 sur 100) sont très déterminants pour la compréhension du phénomène du décrochage des études postsecondaires. Par contre, il n'existe aucun lien entre le passé scolaire primaire et/ou secondaire et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I. Ces résultats corroborent avec la théorie constructiviste, et celles de Finn et du coping. Afin de faire face au décrochage des études, l'étude suggère aux enseignants, conseillers d'orientation universitaires et parents de trouver des voies et moyens pour développer et adopter une bonne méthode d'apprentissage, qui plus tard, conduira au bon rendement académique chez l'étudiant. La principale limite de cette étude est d'avoir travaillé sur un seul groupe de facteurs du décrochage /abandon des études universitaires définis par Sauvé *et al.* (2006), à savoir les facteurs scolaires.

¹⁴ Selon Coulon (1997), l'élève constate que sa manière de fonctionner au lycée diffère avec la nouvelle institution qu'est l'université. Les repères et les règles institutionnelles ne sont plus les mêmes. Par exemple l'étudiant ne sent plus obligé de se rendre tous les jours à l'université comme au Lycée.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Parvenu au terme de cette recherche qui porte sur les *facteurs déterminants du décrochage des études au premier cycle universitaire : cas de la FALSH de l'Université de Yaoundé I*, son objectif général visait à examiner les facteurs pouvant avoir un lien avec le décrochage des études au premier cycle de la FALSH de l'Université de Yaoundé I. Pour atteindre cet objectif, il a été nécessaire de formuler les objectifs secondaires qui sont au nombre de trois à savoir : repérer les facteurs personnels liés à l'étudiant pouvant être en relation avec le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I ; recenser les facteurs socioéconomiques pouvant être en relation au décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I ; repérer les facteurs académiques/scolaires pouvant être en relation au décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I.

Pour y parvenir, nous avons structuré notre travail en cinq chapitres : le premier porte sur le cadre conceptuel de l'étude et nous a permis de bien comprendre ce qu'est le décrochage des études en général et des études universitaires en particulier. En effet, il se rapproche de plusieurs concepts aux connotations similaires. Le second chapitre quant à lui a fait une recension des différentes théories du décrochage des études développées dans d'autres contextes, notamment les théories psychologiques, les théories sociales, les théories économiques, les théories organisationnelles et les théories interactionnelles. Le troisième chapitre porte sur l'examen de la relation pouvant exister entre les facteurs personnels liés à l'étudiant et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I. Le quatrième chapitre porte sur les facteurs socioéconomiques pouvant être relation avec le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I. Le dernier chapitre examine le lien pouvant exister entre les facteurs académiques/scolaires et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I.

Au terme de cette étude, nous avons obtenu les résultats suivants :

Tableau 62: statut des hypothèses de recherche après vérification

	Statistique calculée	Statistique lu	Nombre de degré de liberté	Seuil de signification	Décision
HR₁	$ r_{cal} = -0,802 $	$r_{lu}=0,19$	130	0,05	confirmée
HR₂	$\chi^2_{cal}=61.22$	$\chi^2_{lu}=26.3$	16	0,05	confirmée
HR₃	$ r_{cal} = -0,69 $	$r_{lu}=0,19$	130	0,05	confirmée
HR₄	$r_{cal}=0,58$	$r_{lu}=0,19$	130	0,05	confirmée
HR₅	$ r_{cal} = -0,60 $	$r_{lu}=0,19$	130	0,05	confirmée
HR₆	$ r_{cal} = -0,67 $	$r_{lu}=0,19$	130	0,05	confirmée
HR₇	$\chi^2_{cal}=3,14$	$\chi^2_{lu}=9,49$	4	0,05	infirmée
HR₈	$\chi^2_{cal}=51.99$	$\chi^2_{lu}=9.49$	4	0,05	confirmée
HR₉	$ r_{cal} = -0,73 $	$r_{lu}=0,19$	130	0,05	confirmée

À la lecture de ce tableau, huit (HR₁, HR₂, HR₃, HR₄, HR₅, HR₆, HR₈ et HR₉) des neuf hypothèses de recherche définies ont été confirmées. C'est à dire que:

- le niveau d'estime de soi chez l'étudiant influe sur le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I;
- il existe une relation entre le trait de personnalité dominant chez l'étudiant et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I;
- le niveau socioprofessionnel du père influe sur le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I;
- le temps passé dans un emploi rémunéré par l'étudiant par semaine influence le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I;
- le niveau d'intégration sociale de l'étudiant a un impact sur le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I;
- il existe un lien entre le niveau de maîtrise du métier étudiant (intégration académique) et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I;
- la méthode d'apprentissage de l'étudiant influe sur le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I;
- le rendement académique influe sur le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I.

La confirmation de ces hypothèses de recherche confirme également les hypothèses secondaires à savoir :

- les facteurs personnels liés à l'étudiant (l'estime de soi faible ou très faible et le trait de personnalité dominant chez l'étudiant tels que l'extraversion et le névrosisme) sont en relation avec le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I. Ceci corrobore la perspective des théories du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura et des comportements problématiques de Jessor.
- l'existence d'un lien entre les facteurs socioéconomiques (notamment le niveau socioprofessionnel du père (chômeur ou ouvrier), le temps consacré par un étudiant par semaine dans un emploi rémunéré (supérieur à 15 heures), faibles ou très faibles niveaux d'intégration académique et sociale de l'étudiant et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I. Ces résultats de ces travaux s'inscrivent en droite ligne des théories socioéconomiques du décrochage des études notamment la théorie capitaliste de Baudelot et Establet (1971), la théorie du capital humain de Becker (1964) ainsi que la théorie environnementale d'abandon de Pascarella (1985).
- les facteurs académiques/scolaires (la méthode d'apprentissage (qui attend généralement la veille des examens pour lire ses cours), très faible ou faible rendement académique) influent sur le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I. Ces résultats s'inscrivent en droite ligne de trois approches théoriques notamment la théorie constructiviste, le modèle de Finn et celui du coping.

De tout ce qui précède, nous pouvons tirer la conclusion selon laquelle l'hypothèse générale est confirmée et ce avec une marge de confiance de 95%. Elle stipulait que les facteurs personnels, socioéconomiques et académiques/scolaires sont en relation avec le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I, Partant de cette conclusion, nous sommes à même d'affirmer que le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I est un processus complexe. En effet, ce phénomène peut être expliqué par plusieurs déterminants comme les facteurs personnels (estime de soi, trait de personnalité dominant), les facteurs socioéconomiques (le niveau socioprofessionnel du père de l'étudiant, le temps consacré dans un emploi rémunéré par l'étudiant par semaine, les niveaux d'intégration sociale et d'intégration académique de l'étudiant) et les facteurs académiques et scolaires (la méthode d'apprentissage et le rendement académique de l'étudiant). Dans notre étude, seule la relation entre la perception du passé scolaire (primaire

et/ou secondaire) et le décrochage des études au premier cycle de la FALSH à l'Université de Yaoundé I n'a pas été confirmée.

Originalité du travail

Elle se décompose sur un triple plan à savoir théorique, méthodologique et au niveau des résultats.

- Sur le plan théorique

Afin de comprendre le décrochage des études en milieu universitaire dans le contexte occidental et plus précisément au Québec, Sauvé *et al.* (2006) ont élaboré une classification en six facteurs (facteurs personnels, facteurs interpersonnels, facteurs familiaux, facteurs institutionnels, facteurs environnementaux et les facteurs d'apprentissage). Cette classification a été jugée complète par un nombre important de chercheurs notamment Roche (2017). En Afrique, nous n'avons qu'une seule étude sur la question à savoir celle de Ndayizamba (2015) ayant pour objectif de comprendre les facteurs de réussite et d'échec des étudiants à l'issue de leur première année universitaire, dans le contexte spécifique du Burundi en s'appuyant sur les modèles théoriques dont les résultats empiriques sont pour la plupart du temps issus du contexte occidental. Au Cameroun, il existe plusieurs travaux sur le décrochage/abandon des études, mais ces derniers ne sont centrés que sur les enseignements primaire et secondaire (Noumba, 2006; Ntouda Betsogo, 2011 ; Abega et Kengne, 2000; Tchego, 1981; Tsafak, 1982).

Cette recherche a donc permis d'étendre la littérature sur la question du décrochage des études postsecondaires en contexte camerounais en général et à la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Yaoundé I en particulier. Au terme de la présente recherche, nous avons remarqué que le décrochage des études à l'Université de Yaoundé I est davantage saisi à partir des facteurs personnels, socioéconomiques (familiaux et environnementaux) et académiques ; c'est-à-dire par quatre des facteurs définis par Sauvé *et al.* (2006) au Québec.

Les résultats de la présente recherche valident tour à tour les théories psychologiques, sociologiques, économiques et organisationnelles à la FALSH de l'Université de Yaoundé I. En effet, ces théories n'ont été développées que dans des contextes qui diff rent (sur les plans sociologique et culturel) de celui de la FALSH de l'Université de Yaoundé I.

Les théories psychologiques ont pour particularité d'expliquer le décrochage des études en partant de caractéristiques directement liées à l'individu comme leurs aptitudes intellectuelles, leurs traits de personnalité, leurs rapports au savoir, leurs processus cognitifs d'apprentissage, leurs attitudes et leurs croyances (Pariat, 2008 ; Romainville, 2000 ; Tinto, 1992). Les théories sociales quant à elles naissent du déterminisme social qui explique les inégalités de réussite scolaire et le maintien des inégalités sociales dans la société. L'intérêt porté par le déterminisme social prend source dans la thèse de Bourdieu qui parle de l'idéologie du don et de la méritocratie comme moyens de cacher les rouages de la reproduction sociale et du maintien des inégalités sociales. Les théories économiques, souvent en opposition avec les théories sociologiques pour ce qui est de l'explication du décrochage ou de la persévérance dans les études supérieures à travers des facteurs économiques et financiers qui reposent sur le choix qu'opère un individu dans la logique de rentabilité. Les théories organisationnelles, comme leur nom l'indique, ont pour finalité d'expliquer le décrochage ou la poursuite des études en fonction de l'organisation de l'institution dans laquelle se trouvent les étudiants.

Toutes ces approches théoriques sont centrées sur l'individu (psychologique) ou uniquement sur son contexte qu'il soit économique, social ou institutionnel. C'est la raison pour laquelle nous convoquons un dernier type de théories fédératrices de l'ensemble des premières qui a vu le jour vers les années 1970 à savoir les théories interactionnelles (Tinto, 1992, 1993) développées aux États-Unis. Elles ont la particularité de prendre le phénomène du décrochage et de la persévérance dans les études comme un processus global résultant de l'interaction de variables sociales, économiques, psychologiques, organisationnelles en proposant d'adopter un regard plus holistique. Les théories interactionnelles, comme leur nom l'indique, s'intéressent aux interactions prises dans un sens plus global. Ces théories prétendent que la décision de suspendre les études universitaires est le résultat d'interactions dynamiques entre l'étudiant et l'environnement (Tinto, cité par Sauvé *et al.*, 2008). Elles intègrent de façon simultanée différents types de facteurs : psychologiques comme l'estime de soi, les traits de personnalité chez l'étudiant ; socioéconomiques comme le niveau socioprofessionnel du père de l'étudiant, le temps passé dans un emploi rémunéré par l'étudiant par semaine, les niveaux d'intégration sociale et académique de l'étudiant ; et académiques/scolaires comme la méthode d'apprentissage et le rendement académique de l'étudiant. Ces théories expliquent le décrochage ou la persévérance dans les études universitaires en analysant la nature et les fonctions de ces facteurs, et de façon fréquente, les liens existant entre ces derniers. Tinto (1992, 1993) dans sa classification, définit ces théories comme facteur explicatif du

décrochage des études d'une part centrée sur les caractéristiques du cadre académique et institutionnel de son lieu d'études et d'autre part, centrée sur l'individu qui part avec un certain bagage personnel, scolaire et social. L'interaction des caractéristiques environnementales et individuelles doit donner naissance à une expérience subjective particulière des études et c'est ce vécu subjectif qui déterminera la décision du décrochage ou de la poursuite des études dans le système universitaire.

- Sur le plan méthodologique

La plupart des travaux sur la question du décrochage des études universitaires ont fait le choix entre l'approche méthodologique qualitative ou quantitative (Dogbe-Semanou, 2016 ; Ndayizamba, 2015 ; Roche, 2017 ; Sauvé *et al.*, 2006). La particularité de notre thèse est d'avoir utilisé une approche mixte. Cette approche permet au chercheur de mobiliser aussi bien les avantages du mode quantitatif que ceux du mode qualitatif. Cette conduite aide à maîtriser le phénomène dans toutes ses dimensions. Le volet qualitatif nous a permis de faire des entretiens semis directifs avec six (06) décrocheurs. Au terme de ces entretiens, trois principaux facteurs notamment les facteurs personnels, socioéconomiques et académiques/scolaires ont été retenus pour expliquer le décrochage des études à la FALSH de l'Université de Yaoundé I. Le volet quantitatif quant à lui a permis de construire un questionnaire afin de le soumettre à un échantillon représentatif de la population d'étude constituée de décrocheurs du premier cycle de la FALSH de l'Université de Yaoundé I pour vérifier le lien entre ces trois facteurs retenus durant les entretiens et le décrochage des études au premier cycle de l'institution.

Une autre particularité de notre recherche est d'avoir utilisé une approche multivariée. En effet, nous avons mobilisé neuf variables réparties en trois études : facteurs personnels liés à l'étudiant (trait de personnalité dominant, niveau d'estime de soi), facteurs socioéconomiques (le niveau socioprofessionnel du père de l'étudiant, le temps passé dans un emploi rémunéré par semaine durant les études, le niveau d'intégration académique chez l'étudiant, le niveau d'intégration sociale chez l'étudiant) et les facteurs académiques/scolaires (passé scolaire de l'étudiant, méthode d'apprentissage et rendement académique). Contrairement aux analyses univariées, les analyses multivariées sont les plus intéressantes pour prendre en compte la complexité de la réalité, puisqu'elles vont combiner et mettre en relation plusieurs variables explicatives. Quand on mène une recherche, c'est le niveau de compréhension le plus sûr pour établir des causalités. En effet, constater une liaison entre deux variables ne permet pas nécessairement d'affirmer qu'un lien de cause à effet existe. Le sens de la relation est

incertain, en outre une troisième variable pourrait influencer les deux premières. Les analyses multivariées servent donc à s'assurer qu'une liaison observée est le signe d'une relation véritable entre deux variables.

- Au niveau des résultats

Au terme de la présente étude, nous avons relevé que le décrochage des études au premier cycle de la FALSH de l'Université de Yaoundé I peut être saisi à partir des facteurs personnels liées à l'étudiant (très faible ou faible niveau d'estime de soi, trait de personnalité dominant tels que l'Extraversion et le Névrosisme), des facteurs socioéconomiques (niveau socioprofessionnel du père de l'étudiant (chômeur ou ouvrier), le temps passé dans un emploi rémunéré par l'étudiant par semaine (supérieur à 15 heures), très faible ou faible niveaux d'intégrations académique et sociale de l'étudiant) et les facteurs académiques/scolaires (méthode d'apprentissage de l'étudiant (celui qui ne lit généralement ses cours qu'à la veille des examens), très faible ou faible rendement académique). Certains chercheurs tels que Roche (2017), Ndayizamba (2015), Sauvé *et al.* (2006) ont réussi à expliquer le décrochage des études universitaires à partir d'une partie ou tous ces facteurs. Mais sur les plans sociaux et culturels, les contextes d'étude ne sont pas similaires. Ces résultats nous amènent à dire que le décrochage des études au premier cycle de la FALSH de l'Université de Yaoundé I est complexe. En effet, il s'explique par trois facteurs majeurs à savoir les facteurs personnels liés à l'étudiant, les facteurs socioéconomiques et les facteurs académiques/scolaires.

Recommandations

Les résultats de notre étude auront des retombées au niveau des politiques, des établissements universitaires, des parents et des étudiants.

Au niveau des politiques

- reprendre avec le système de bourse afin de permettre aux couches défavorisées d'accéder et de persévérer dans les études supérieures jusqu'à l'obtention du diplôme de Licence au minimum. En effet, ce diplôme donne la possibilité aux jeunes de faire plusieurs concours et accéder dans les grandes écoles de formation;
- sensibiliser les jeunes ayant décroché/abandonné les études supérieures d'y revenir ;
- ouverture des entreprises afin de permettre aux parents d'avoir un emploi rémunéré qui plus tard fera face aux difficultés financières de leurs progénitures étudiant ;

- faire en sorte que chaque étudiant, au terme d'un cycle d'études quelconque trouve un emploi ou ait accès à une école de formation, ceci constituera davantage une source de motivation, ne serait-ce extrinsèque pour la persévérance aux études supérieures.

Au niveau des établissements universitaires

L'administration doit dès chaque rentrée universitaire, mettre les étudiants en confiance. En effet, venant fraîchement du secondaire, ne connaissent pas encore le milieu universitaire, ces étudiants ont une très faible estime de soi. Ils pensent généralement que le milieu universitaire est très complexe par rapport au secondaire. Les enseignants et conseillers d'orientation universitaire doivent toujours être en contact avec les étudiants afin de donner la possibilité à tout un chacun de poser son problème. Le personnel administratif pour une bonne intégration des étudiants au sein du milieu universitaire, doit enseigner le règlement intérieur aux étudiants. Pour ce qui est de l'intégration sociale, les enseignants doivent donner des travaux en groupe et des exposés. Ces travaux en groupes et exposés génèrent des échanges d'idées, d'où le socioconstructivisme de Vygotski. Le personnel administratif universitaire doit créer des voies et moyens pouvant donner conseil aux parents pour ce qui est de leur implication dans les études universitaires de leurs enfants. En effet, ces derniers qui viennent fraîchement de l'enseignement secondaire ont vraiment besoin d'un accompagnement multiforme. De plus, il y a plusieurs parents qui malgré leur bon statut socioéconomique, refusent d'envoyer leurs enfants faire les études de niveau tertiaire.

Au niveau des parents

Il conviendrait que les parents soient davantage à l'écoute de leurs enfants, suscitent le dialogue afin de les mettre en confiance. Il importe également que ces derniers fassent des efforts pour couvrir les dépenses financières de leurs progénitures. Éviter d'abandonner l'étudiant à lui-même car un étudiant qui ne gagne pas de l'appui financier de ses parents se lance sans doute dans le travail rémunéré de longues heures durant les études, ce qui présente généralement un haut risque de décrochage des études.

Au niveau des étudiants

L'emploi rémunéré n'est pas toujours mauvais pour les étudiants, il prépare ces derniers pour la vie active et professionnelle, en un mot à l'autonomie. Vivant pour la plupart seuls, ces étudiants doivent également bien gérer leur temps pour ce qui est de la relation entre l'emploi rémunéré et les études en donnant plus de valeur à leurs études.

Ces nouveaux étudiants doivent savoir qu'ils viennent du secondaire et qu'il leur faut un peu de temps pour s'adapter au milieu universitaire ; ceci pour dire que les mauvaises notes durant les premiers examens semestriels constituent tout simplement un signal pour ces universitaires à doubler beaucoup davantage d'efforts ; ils ne doivent point se décourager. Ces étudiants doivent se rapprocher auprès de leurs aînés académiques pour qu'ils puissent leur donner les méthodes et techniques pour apprendre et réussir à l'université.

Limites de l'étude

Au regard de ce qui précède, il convient d'interroger le caractère généralisable des résultats de cette étude. En effet, la présente recherche a porté sur les décrocheurs des études à la FALSH de l'Université de Yaoundé I, dans le contexte camerounais pouvant présenter des spécificités d'ordres sociologique et culturel. Ainsi, nous ne pouvons avoir la prétention de penser que les données de cette étude sont valables partout ailleurs comme les autres universités du pays par exemple. Au contraire, cette production participe à enrichir les connaissances au sujet de la déperdition des études postsecondaires où la littérature est moins fournie en Afrique en général et au Cameroun en particulier. Cette recherche pourrait dès lors être répliquée dans d'autres contextes universitaires dans le but d'avoir une compréhension globale sur la question de décrochage des études postsecondaires dans le continent africain en général et au Cameroun en particulier.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Amin, M. (2005). *Social Science Research. Conception, Methodology & Analysis*. Uganda: Makerere University.
- Abega, S. C. et Kengne, E. (2000). *Enquête sur les redoublements et les abandons scolaires*. Yaoundé, Cameroun.
- Akoué, M.-C. (2007). *Le redoublement des filles dans les classes de 3ème des écoles secondaires de Libreville au Gabon* (Thèse de doctorat non publiée). Faculté des Sciences de l'Éducation du Québec.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. et Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103(5), 760-822.
- Allport, G.W. (1927). Concepts of trait and personality. *Psychological Bulletin*, 24, 284-293.
- Andres, L. et Carpenter, S. (1997). *Today's higher education: Issues of admission, retention, transfer and attrition in relation to changing student demographics*. Vancouver: British Columbia Council of Admissions and Transfert.
- André, C. et Lelord, F. (2008). *L'estime de soi – s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris : Odile Jacob.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. et Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386. doi:10.1002/pits.20303.
- 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 doctorat/Ph.D. non publiée). Université de Montréal.
- Archambault, I. et Janosz, M. (2009). Fidélité, validité discriminante et prédictive de l'Indice de prédiction du décrochage. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 41(3), 187-191
- Arrow K. (1962). *The Economic Implications of Learning by Doing*, 80, 155-173.
- Astin, A. W. (1975). *Preventing Students from Dropping Out*. San Francisco: Jossey-Bass

- Audet, L. (2008). *Recherche sur les facteurs qui influencent la persévérance et la réussite en formation à distance*. Recension des écrits, documents 1 et 2 : synthèse et bibliographie. REFAD.
- Bachman, J. G., Green, S. et Wirtanen, I. D. (1971). *Dropping out : problem or symptom ?* Ann Arbor: Institute of social research.
- Ballion, R. (1995). *La démobilisation scolaire*. Communication présentée au collège Saint-Exupéry. Vélizy, France.
- Baker, R W. et Siryk, B. (1989). *Manual of the SACQ*. Los Angeles, CA : Western Psychological Services.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barbara C. (2011). *Guide étudiant PPE 2012*. Université de Nice.
- Bariaud, F. et Bourcet, C. (1994). Le sentiment de la Valeur de Soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 23(3), 271-29.
- Bariaud, F. et Bourcet, C. (1998). L'estime de soi à l'adolescence. Dans M.Bolognini et Y. Prêteur (dir.), *Estime de soi. Perspectives développementales* (pp.125-146). Paris: Delachaux et Nestlé.
- Barnes, G.E., Murray, R.P., Patton, D., Bentler, P.M. et Anderson, R.A. (2000). *The addiction-prone personality*. New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Barrère, A. (1997). *Les lycéens au travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barrouillet, P., Camos, V., Morlaix, S. et Suchaut, B. (2008). Progressions scolaires, mémoire de travail et origine sociale : quels liens à l'école élémentaire ? *Revue Française de Pédagogie*, 162, 5-14.

- Barr-Telford, L., Cartwright, F., Prasil, S. et Shimmons, K. (2003). *Accès, persévérance et financement : premiers résultats de l'Enquête sur la participation aux études postsecondaires (EPÉP)*. Ottawa: Statistique Canada.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F. et Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582.
- Bautier, É. ; Bonnéry, S.; Terrail, J.-P.; Bebi, A.; Branca-Rosoff, S. et Lessort, B. (2002). *Décrochage scolaire: genèse et logique des parcours*. Repéré :http://www.etab.ac-caen.fr/preventiondudcrochage/documents/Bautier_Terrail.pdf
- Bayémi, G. (2011). *L'éducation formelle: contrainte ou levier de développement de l'Afrique subsaharienne*. Yaoundé : Presses universitaires de Yaoundé.
- Bean, J. et Eaton, S. B. (2001). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention*, 3(1), 73-89.
- Bean, J. P. et Metzner, B. S. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540
- Beaud, S. (2003). *80 % au bac... et après ? - Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La découverte.
- Beaud, S. et Pialoux, M. (2001). Les « bacs pro » à l'université. Récit d'une impasse. *Revue française de pédagogie*, 136(1), 87-95. <http://doi.org/10.3406/rfp.2001.2828>.
- Baudelot, C. et Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspéro.
- Beaupère, N. et Boudesseul, G. (2009). *Sortir sans diplôme de l'Université. Comprendre les parcours d'étudiants décrocheurs*. Paris: La Documentation Française.
- Beaupère, N., Chalumeau, L., Gury, N. et Huguée, C. (2007). *L'abandon des études supérieures*. Paris: La documentation Française.
- Beck, L. et Muia, J. A. (1980). A portrait of a tragedy: Research findings on the dropout. *The High School Journal*, 64(2), 65-72.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago Press.

- Bennett, R. (2003). Determinants of undergraduate student drop-out rates in a university Business Studies Department. *Journal of Further and Higher Education*; 27(2), 123-141.
- Bernard, P. Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bernard, J.M., Tiyaab, B.K. et Vianou, K. (2005). *Le redoublement : mirage de l'école africaine*. Dakar : CONFEMEN
- Best, F. (1997). *L'échec scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Beyers, W. et Goossens, L. (2003). Psychological separation and adjustment to university : Moderating effects of gender, age, and perceiving parenting style. *Journal of Adolescence Research*, 18(4), 363-382.
- Bissonnette, N. (2003). *Table des partenaires de Montréal sur la persévérance, la réussite et le soutien au raccrochage scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Blaya, C. (2003). *Construction sociale des absentéismes et des décrochages scolaires en France et en Angleterre*. Direction de la Programmation et du Développement: Ministère de l'Éducation Nationale.
- Blaya, C. (2010). Décrochage scolaire : parents coupables, parents décrocheurs ? *Informations Sociales*, 5(161), 46-54.
- Blaya, C., Gilles, J.-L., Plunus, G., et Tièche Christinat, C. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires *Éducation et francophonie*, 39(2), 227-249.
- Blitman, S. (2011). *Etudiants décrocheurs à l'université : leurs profils passés au crible*. Repéré à <http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/etudiants-decrocheurs-a-l-universite-leurs-profilspasses-au-crible.html>.
- Bloch, M.-C. et 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>.
- Bourdieu, P. (1985). The Forms of Capital, Dans J. C Richardson, *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.

- Bonnéry, S. (2003). Le décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 36(1), 39-57.
- Boshier, R. (1973). Educational participation and dropout: A theoretical model. *Adult Education Quarterly*, 23(4), 255-282.
- Boudon, R. (1974). La sociologie des inégalités dans l'impasse. *Analyse et prévision*, tome XVII, p. 83-95.
- Bourdages, L. (2001). *La persistance aux études supérieures. Le cas du doctorat* (édition revue et augmentée). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bourdages, S. (2010). *Les traits de personnalité peuvent-ils distinguer différents types de décrocheurs scolaires potentiels à l'adolescence?* (Mémoire de Master inédit). Université de Montréal.
- Bourdieu, P. (1978, Novembre). Classement, déclassement et reclassement. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24, 2-22.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C (1970). *La Reproduction*. Paris : Minuit.
- Bourdon F., Duru-Bellat M., Jarousse J.-P., Peyron C. et Rapiau M.-T. (1994). Délocalisations universitaires. Le cas de Nevers, *Annales de la Recherche urbaine*, p. 99-112.
- Bowlby, J. (1969). *Attachement et perte*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bowles, S. (1969). *Planning Education Systems for Economic Growth*. Boston : Harvard University.
- Boyer, R., Coridian, C. et Erlich, V. (2001). L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, 136, 97-105.
- 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

- Braxton, J. M., Hirschy, A. S., et McClendon, S. A. (2004). *Understanding and reducing college student departure*. ASHE-ERIC Higher Education Report, Vol. 30, No. 3. San Francisco: Jossey-Bass.
- Broadwin, I. T. (1932). A contribution to the study of truancy. *American Journal of Orthopsychiatry*, 2, 253-259.
- Broccolichi, S. (2000). Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture. *VEI enjeux*, 122, 36-47.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Brucy, G. (2011). Du diplôme comme aspiration au diplôme comme injonction. Dans Millet, M. et Moreau, G. (dir), *La société des diplômés*. Paris : La Dispute.
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1984). Vygotski's zone of proximal development: The hidden agenda. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1984 (23), 93-97.
- Bruno, A. (2009). *Lire Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron. Les Héritiers - Les étudiants et la culture - Un renouveau de la sociologie de l'éducation*, Lire.
- Cabrera, A. F., Castaneda, M. B., Nora, A. et Hengstler, D. (1992). The Convergence between Two Theories of College Persistence. *The Journal of Higher Education*, 63(2), 143. <http://doi.org/10.2307/1982157>
- Cabrera, A. F., Nora, A. et Castaneda, M. B. (1993). College Persistence: Structural Equations Modeling Test of a Integrated Model of Student Retention. *Journal of Higher Education*, 64 (2), 123-139.
- Caille, J.-P. et O'Prey, S. (2005). Estime de soi et réussite scolaire sept ans après l'entrée en sixième. *Éducation et formations*, 72, 25-52.
- Cale, E.M. (2006). A quantitative review of the relations between the big-three higher order personality dimensions and antisocial behavior. *Journal of Research in Personality*, 40, 250-284.

- Canisius Kamanzi, P. (2006). *Influence du capital humain et du capital social sur les caractéristiques de l'emploi chez les diplômés postsecondaires au Canada* (These de Doctorat/Ph.D non publiée). Faculté des études supérieures de l'Université Laval.
- Carron, G. et Châu, T. (1998). *La qualité des écoles primaires dans des contextes de développement différent*. UNESCO : IPE.
- Cartier, S. (2000). La lecture pour apprendre à l'ordre universitaire: proposition d'un cadre de référence È, *Res academica*, 18 (1)(2), 91-104.
- Carver, C. S. et Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Caspi, A., Wright, B. R., Moffit, T. E. et Silva, P. A. (1998). Early Failure in the Labor Market: Childhood and Adolescent Predictors of Unemployment in the Transition to Adulthood. *American Sociological Review*, 63, 424-451.
- Cattell, R. B. (1965). *The scientific analysis of personality*. London, UK: Penguin Books.
- Cazals, M.-P. et Baubion-Broye, A. (1997). Comparaison à autrui et bien-être psychologique chez les jeunes en situation professionnelle précaire, *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 52-60.
- Cervantes, L. F. (1966). *The dropout*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Charlot B. Bautier E. et Rochex Y. (1992). *École et savoirs en banlieue et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Chénard, P. (1989). *L'interruption des études à l'Université du Québec, volet II : Les motifs de départ*. Sainte-Foy : Presses Universitaires du Québec.
- Chénard, P. (2005). L'accès au diplôme selon le point de vue américain. Dans Chenard Pierre et Doray Pierre (dir.). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (pp. 67-83). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Cheng, C. (2003). Cognitive and motivational processes underlying coping flexibility: A dual process model. *Journal of personality and social psychology*, 84, 425-438.

- Chevrollier, C. (2016). *Les courants pédagogiques*. Dijon : IFCS Dijon. Repéré à :<<http://www.ifsidijon.info/v2/wp-content/uploads/2015/02/2015-Les-courantspedagogiques.pdf>> (consulté le 24/06/2019).
- Christenson, S. L., Reschly, A. L. et Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer Science/ Business Media.
- Cicchelli, V. (2001). *La construction de l'autonomie. Parents et jeunes adultes face aux études*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Clark, B. R. (1962). *Educating the Expert Society*. San Francisco, Chandler: Publishing Company.
- Coffman, D. L. et Gilligan, T. D. (2002). Social support, stress and self-efficacy: effects on students' satisfaction. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 4(1), 53-66
- Cohn, E. et Geske, T. G. (1990). *The Economics of Education*. 3ème édition. Oxford, New York : Pergamon Press.
- Commission européenne. (2011). *La lutte contre l'abandon scolaire: une contribution essentielle à la stratégie Europe 2020*. Communication de la commission au parlement européen, au conseil, au comité économique et social européen et au comité des régions. (Publication n° COM(2011) 18 final). Repéré à <http://eurlex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0018&from=FR>
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2000). *Réussir un projet d'études universitaires: des conditions à réunir, avis au Ministre de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Convert, B. (2008). Orientations et réorientations des bacheliers inscrits dans l'enseignement supérieur. *Éducation et formations*, 77, 89-97.
- Coombs, P.H. (1968). *La crise mondiale de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Cordazzo, P. (2011). Choix d'orientation, quelles réalités ? Dans O. Galland, E. Verley et R. Voure'h (dir.), *Les mondes étudiants : enquête conditions de vie 2010* (pp. 93-104). Paris: La Documentation Française.

- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant*. Paris : Economica.
- Coulon A. et Paivandi S (2008). *Etat des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur*. Paris : Observatoire national de la vie étudiante.
- Crahay, M. (1997). *Une école de qualité pour tous*. Bruxelles : Labor.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Université Belgique : De Boeck.
- Creed, P., Prideaux, L.-A. et Patton, W. (2005). Antecedents and consequences of career decisional states in adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 397-412.
- Dardier, A., Laïb, N. et Robert-Bobée, I. (2013). *Les décrocheurs du système éducatif : de qui parle-t-on ? Vue d'ensemble. Portrait de la population*. France : Portrait Social. http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/FPORSOC_13a_VE1_educ.pdf
- Deblé, I. (1980). *La scolarisation des filles*. Paris : UNESCO.
- Deci, E. L. et Ryan R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2012). SelfDetermination Theory. Dans P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski et E. T. Higgins (dir.), *Handbook of theories of social psychology* (416-437). Londres, RoyaumeUni : Sage.
- De Ketele, J.-M. et Pizot (1990). Le passage de l'enseignement secondaire a l'enseignement supérieur : les facteurs de réussite. *Vie Pédagogique*, 66, 4-8.
- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- De Saint Paul, J. (2004). *Estime de soi, confiance en soi : s'aimer, s'apprécier et croire en soi*. Paris : InterEditions

- Demeuse, M., Friant, N. et Malaise, S. (2014). *Réussite à l'université et composition socio-économique de l'établissement d'enseignement secondaire fréquenté : Une analyse de données longitudinales en Belgique francophone*. XXIe journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail. Réussite scolaire, réussite professionnelle, l'apport des données longitudinales, Jun 2014, Dijon, France. Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Cereq), 48, pp.165-174, 2014, Relief. <hal-01010966>
- Denison, F. D. (1962). *The Sources of Economic Growth in the United States and Alternatives Before US*. New York : Committee for Economic Development.
- Dépelteau, F. (2003). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*. Québec : Les presses de l'université de Laval.
- DeRemer, M.A. (2002). *The Adult Student Attrition Decision Process (ASADP) Model*. (Thèse de doctorat inedite). The University of Texas at Austin
- De Singly, F. (2006). *Les adonassants*. Paris : Armand Colin.
- Dièye, A. (2000). *Impact des niveaux socio-culturels et économiques des parents sur la déperdition scolaire des filles dans la région de Dakar* (Mémoire de DEA Inédit). ENS/UCAD/CUSE de Dakar.
- Dille, B. et Mezack, M. (1991). Identifying predictors of high risk among community college telecourse students. *American Journal of Distance Education*. 5(1), 24- 35.
- Dony, M. (2007). *Choisir son devenir... Une rencontre avec soi-même. Indécision vocationnelle et concept de soi: étude exploratoire du lien entre l'estime de soi, la cristallisation du concept de soi et le processus de choix d'une formation supérieure*. (Mémoire de licence en psychologie inedit), Université catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve, Belgique.
- Dorais, S. (2003). La persistance aux études, défi premier en formation à distance. *Pédagogie collégiale*, 16(8) Repéré à :
<http://www.aqpc.qc.ca/index.php?q=fr/mai2003persistanceetudes>

- Dogbe-Semanou, D. A. K. (2016). *Perseverance et abandon des apprenants à distance en Afrique subsaharienne francophone. Cas du Togo* (Thèse de Doctorat inédite). Institut national des sciences de l'éducation de l'Université de Lomé.
- D'Ortun, F. (2006). La persévérance dans une autoformation assistée, de travailleuses en situation travail-famille-formation. *Carriérologie*, 10(3). http://www.carrieroogie.uqam.ca/volume10_3-4/10_perseverance/index.html
- Drucker, P. F. (1969). The Educational Revolution. Dans A. H. Harsey, J. Floud et C. A. Anderson (dir.), *Education, Economy and Society*. Toronto, Collier – Macmillan Canada : 15-21
- Dubeau, D., Renaud, M. et Amyot, É. (1994). *Étude du phénomène de l'abandon et de la persévérance aux études à l'UQAH*. Hull: Université du Québec à Hull.
- Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue Française de Sociologie*, 35(4), 511-532
- Dubet F. et Martucelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Duguet, A. (2014). *Les pratiques pédagogiques en première année universitaire : description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants* (Thèse de Doctorat inédite). Université de Bourgogne.
- Duguet, A. et Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : quelle variété pour quelle efficacité ?. *Questions Vives*, 6 (18), 93-110.
- Dupin-Bryant, P. (2004). Pre-entry Variables Related to Retention in Online Distance Education. *American Journal of Distance Education*, 18(4), 199-206.
- Dupont, S., Clercq, M. D. et Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. *Revue française de pédagogie*, 191, 105-136
- Dupont, P. et Ossandon, M. (1987). Prévenir l'abandon scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 81, 17-30.
- Durik, A.- M., Vida, M. et Eccles, J. S.(2006) Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 382-393. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.382>

- Durkheim, E. (1922). *Education et Sociologie*. Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M. (1995). Des tentatives de prédiction aux écueils de la prévention en matière d'échec en première année d'université, *Savoir*, 3, 399-416.
- Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1988). Les disparités des carrières individuelles à l'université : une dialectique de la sélection et de l'auto-sélection, *Année sociologique*, 38, 309-340
- Eccles, J.S. et Wigfield, A. (2001). *Academic Achievement Motivation, Development*. Dans N.J. Smelser et P.B. Baltes (dir.), (pp. 14-20). Oxford, UK: Pergamon.
- Eccles, J. S., et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Eisemon, O. T. (1997). *Réduire les redoublements: problèmes et stratégies*. Paris : UNESCO.
- Ekstrom, R. B., Goertz, M. E., Pollack, J. M. et Rock, D. A. (1986). Who drops out of high school and why ? Findings of a national study. Dans G. Natriello (dir.), *School dropouts, patterns and policies* (pp. 89-105). New York, NY: Teachers College Press.
- Elliot, D.S. et Voss, H.L. (1974). *Delinquency and dropout*. Lexington, MA: Heath-Lexington
- Endrizzi, L. (2010). Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur. *Dossier d'actualité de la VST*, 59, 1-23.
- Erlich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*. Paris : Armand Colin.
- Erlich, V. (2000). Les investissements des étudiants, Dans A. FRICKEY (dir.), *La socialisation des étudiants débutants. Expériences universitaires, familiales et sociales*, Collection Insertion, Education et société Ministère de l'éducation Nationale, n°115, p. 93-138
- Erpicum, D., et 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=0CD4Q>.

- Ethington, C. A. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in Higher Education, 31*, 279-293.
- Featherman, D. L. et Hauser, R.-M. (1978). *Opportunity and change*. New York: Academic Press.
- Felouzis, G. (2001). *La condition étudiante, sociologie des étudiants de l'université*. France: Presses Universitaires de France.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of educational research, 59*(2), 117-142.
- Finnie, R., Lascelles, E. et Sweetman, A. (2005). *Qui poursuit des études supérieures? L'incidence directe et indirecte des antécédents familiaux sur l'accès aux études postsecondaires*. Ottawa : Division de l'analyse des entreprises et du marché du travail/Statistique Canada.
- Fishbein, M.A. et Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research*. Addison Wesley: Reading M.A.
- Fongang, G. H., Folefack, P. D., Nguedia, S., et Napi Wouapi, H. A. (2015). Contribution à l'analyse des dispositifs d'appui à l'insertion professionnelle des jeunes dans le secteur agropastoral au Cameroun: le cas du Département de la Menoua. *International Journal of Innovation and Scientific Research, 16*(1), 55-69.
- Forquin, J. C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix des textes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Fortes, M., Delignières, D. et Ninot, G. (2003). *L'estime de soi: un ajustement dynamique*. Actes du Xe congrès international de l'ACAPS, Toulouse, France.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Potvin, P. (2000). Les facteurs discriminants sur les plans personnel, familial et scolaire entre les troubles de comportement intériorisés, extériorisés et concomitants chez des élèves de première secondaire. *Revue des sciences de l'éducation, 26*(1), 197-218
- Fortin, L., et Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation, 25*(2), 359-374. DOI : 10.7202/032005ar

- Fortin, L., Potvin, P., Marcotte, D., Royer, É. et Joly, J. (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.
- Fortin, L., Royer, E., Marcotte, D., Potvin, P., et Yergeau, E. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 36(3), 219-231. DOI : 10.1037/h0087232
- Frank, C. (1996). *Building Self-Esteem in At-Risk Youth*. Wesport: Praege.
- Fréchette, M. et Le Blanc, M. (1987). *Délinquances et délinquants*. Montréal: Gaétan Morin.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A. et Duchesne, S. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 500–518. <https://doi.org/10.7202/1069767ar>
- Gagné, R. M. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage (application à l'enseignement)*. Montréal : Les Éditions HRW Ltée.
- Galland, O. (1995). *Le monde des étudiants*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Galand, B., Hospel, V., Bachérius, V., Channouri, Y., Dublet, A., Goyens, C.,... et Van Pottelbergh, C. (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.
- Galand, B., Macquet, D. et Philippot, P. (2000). Vision de l'école et facteurs liés à l'absentéisme dans une population d'élèves à risque de décrochage. *Bulletin de Psychologie Scolaire et d'Orientation*, 49, 27-45.
- Galdiolo, S., Nils, F. et Vertogen, G. (2012). Influences indirectes de l'origine sociale sur la réussite académique à l'université. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 41(1), 125-150.

- Galley, F. et Droz, R. (1999). *L'abandon des études universitaires : des difficultés du métier d'étudiant*. Fribourg: Éditions universitaires Fribourg.
- Garnier, H. E., Stein, J. A. et Jacobs, J. K. (1997). The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. *American Educational Research Journal*, 34(2), 395-419.
- Garrison, D. R. (1985). Predicting dropout in adult basic education using interaction effects among school and nonschool variables. *Adult Education Quarterly*, 36(1), 25-38.
- Gentes, D. (1995). *Le niveau d'aspirations scolaires des jeunes au secondaire à la suite d'un redoublement scolaire* (Essai de maîtrise en orientation, administration et évaluation en éducation inédit). Université Laval, Québec.
- Gérard, L. (2007). Pratiques d'accompagnement en contexte de formation universitaire : étude de la relation pédagogique de direction de mémoire. *Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*, 1-9.
- Gerdes, H. et Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention [Electronic version]. *Journal of Counseling & Development*, 72 (3), 281-288.
- Glasman, D. (2004). Qu'est-ce que la déscolarisation ? Dans D. Glasman et F. Œuvrard, F. (dir.). *La Déscolarisation* (pp. 13-69). Paris: La Dispute
- Goldberg, L. R. (1981). Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. Dans L. Wheeler (dir.). *Review of personality and social psychology*. (pp. 141-165). Beverly Hills, CA: Sage.
- Gollwitzer, P. M. (1996). The volitional benefits of planning. Dans P. M. Gollwitzer et J. A. Bargh (dir.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 287- 312). New York: Guilford Press.
- Grayson, P. (2003). *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Grelet, Y. et Vivent, C. (2011). La course d'orientation des jeunes ruraux. (Espaces et Sociétés (ESO), centre associé régional du Céreq pour la région Basse-Normandie). *Bref* , 292, 4

- 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.
- Grignon, C. et Gruel, L. (1999). *La vie étudiante*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gruel, L. (2002). Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur, *OVE infos*, 2.
- Guigue M. (1998). Le décrochage scolaire. Dans M. C. Bloch et B. Gerde (dir.), *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse* (pp. 25-38). Lyon : Chronique Sociale
- Gury, N. (2007). Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs. *Orientation scolaire et professionnelle*, 36(2), 137-156.
- Hardy, J.-Y. (1994). Le décrochage scolaire au secondaire : Phénomène complexe. *Québec français*, 95, 71-74.
- 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.
- Hermanowicz-Joseph, C. (2004). The college departure process among the academic elite. *Education and urban society*, 37 (1), 74-93.
- Hollenbeck, J.R. et Klein, H.J. (1987). Goal commitment and the goal-setting process: Problems, prospects, and proposals for future research, 2, 212-220.
- Houle, B. (2004). *Adult Student Persistence in Web-based Education* (Theses of Doctorat inedited). New York University.
- Jakobi, J. M. (1993). Le recueil de l'information verbale. Dans R. Ghiglione et J. F. Richard, *Cours de psychologie II : Bases, méthodes, Epistémologie*, (pp. 331-378). Paris : Dunod.
- Janosz, M. (1994). *Étude longitudinale sur la prédiction de l'abandon scolaire, l'hétérogénéité et l'intervention* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*. 122.

- Janosz, M. et Le Blanc, M. (1997). Les décrocheurs potentiels au secondaire: prévalence, facteurs de risque et dépistage. *Prisme*, 7(2), 12-27.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R.E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 733-762.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropout: A typological approach on two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190.
- Jarousse, J.-P. et Michaut, C. (2001). *Variété des modes d'organisation des premiers cycles et réussite universitaire*. 41-51. DOI : 10.3406/rfp.2001.2824
- Jessor, R. (1987). Problem-behavior theory, psychosocial development, and adolescent problem drinking. *British Journal of Addiction*, 82, 331-342.
- Jessor, R. et Jessor, S. L. (1973). The perceived environment in behavioral science, *American Behavioral Scientist*, 16 (6), 801-828.
- Jimerson, S.; Egeland, B.; Sroufe, L.A. et Carlson, E. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*. 38(6), 525-549.
- John, O. P., Naumann, L.P. et Soto, C. J. (2008). Paradigm Shift to the Integrative Big-Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Conceptual Issues. Dans O.P. John, R.W. Robins et L.A. Pervin (dir.), *Handbook of personality: Theory and research*, (pp. 114159). New York: Guilford.
- Johnes, G. et McNabb, R. (2004). Never give up on the good times: Student attrition in the UK. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*. 1, 23-47.
- Johnson, A. M., Falstein, E. I., Szurek, S. A. et Svendsen, M. (1941). *School Phobia*. *American Journal of Orthopsychiatry*, 11, 702-711.
- Johnson, W., Johnson, R. T. et Taylor, B. (1993). Impact of Cooperative and Individualistic Learning on High-Ability Students' Achievement, Self-Esteem, and Social Acceptance. *The Journal of Social Psychology*, 133 (6), 839-844.

- Jun, J. (2005). *Understanding dropout of adult learners in e-learning* (These of doctorat inedited) University of Georgia,
http://www.coe.uga.edu/leap/adulted/pdf/%20Jusung_Jun.pdf.
- Kalali, F. (2007). *Rapport au savoir : bilan de la place du sujet dans les travaux*. Congrès international AREF, symposium.
- Kamanzi, P. C., Doray, P., Bonin, S., Groleau, A. et Murdoch, J. (2010). Les étudiants de première génération dans les universités : l'accès et la persévérance aux études au Canada. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 40(3), 1-24.
- Kantabaze, P. (2006). *Déperditions scolaires dans les pays en voie de développement : analyse à travers le cas du Burundi*. (Mémoire de DEA inédit). ENS/UCAD/ CUSE de Dakar.
- Karabel, J. (1972). *Open admissions: toward meritocracy or democracy*, 3, 38-43.
- Keller, J. M. (1992). Motivational Systems. Dans H. Stolovitch et E. Keeps (dir.), *Handbook of Human Performance Technology*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Kember, D. (1995). *Open Learning Courses for Adults: A Model of Student Progress*. Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, NJ.
- King, C. (2005). *Factors Related to the Persistence of First Year College Students at FourYear Colleges and Universities: A Paradigm Shift*. Wheeling Jesuit University
- Kronick, R.F. et Hargis, C.H. (1990). *Who drops out and why-And the recommended action*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Krueger, R.F. et Tackett, J.L. (2006). *Personality and psychopathology*. New York: Guilford.
- Lahire, B. (1997). *Les étudiants et le travail universitaire*. Paris: La documentation Française.
- Lambert-Le Mener, M. (2012). *La performance académique des étudiants en première année universitaire : influence des capacités cognitives et de la motivation* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Bourgogne, Dijon.
- Lambert, M., Zeman, K., M.-A. et Bussière, P.. (2004). *Qui poursuit des études post-secondaires, qui les abandonne et pourquoi: Résultats provenant de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. Ottawa: Statistique Canada.

- Langenbach et Korhonen (1988). An Analysis of Selected Personal Variables Associated with Persistence in a Nontraditional, Liberal Arts Upper-Division Degree Program. *Midwest Research to Practice Conference in Adult, Community, and Continuing Education. Proceedings*. Muncie, Indiana, 3-4.
- Lapeyronnie, D. (1994). Socialisation et individualismes Dans M. Gérard, R. Bendy et V. Wolffersdorff Christian. *Jeunesse et société. Perspectives de la recherche en France et en Allemagne*. Paris : Armand Colin.
- Laplanche, J. et Pontalis, J. B. (1968). *Vocabulaire de psychanalyse*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lassarre, D., Giron, C. et Paty, B. (2003). Stress des étudiants et réussite universitaire : les conditions économiques, pédagogiques et psychologiques du succès. *Orientation scolaire et professionnelle*, 32(4), 669-691.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw Hill.
- Lazarus, R. S., Averill, J. R. et Opton, E. M. Jr. (1974). The psychology of coping: issues of research and assessment. Dans G. V. Coehlo, D. A. Hamburg, J. E. Adams (dir.), *Coping and Adaptation* (pp. 249-315). New York: Basic Books
- Lazarus, R. S. et Folkman, S. (1984). *Stress appraisal and coping*. New York: Springer.
- Le Blanc, M. (1997). A generic control theory of the criminal phenomenon: The structural and dynamical statements of an integrative multilayered control theory. Dans T.P. Thornberry (dir.), *Developmental theories of crime and delinquency: Advances in criminological theory* (Vol. 7, pp. 215-286). New Brunswick, NJ: Transaction.
- Leclercq, D. et Dupont, P. (2005). Le décrochage scolaire. Dans G. Brandibas et R. Fourasté (dir.), *Les accidentés de l'école* (pp. 49-65). Paris, France: L'Harmattan
- Leclercq, D., Lambillotte, T. et Dupont, P. (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>
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal Guérin/Paris : Eska.

- Legendre, F. (2003). Les étudiants fantômes. Les sorties précoces de l'université Paris 8. *Carrefour de l'éducation*, 2(16), 32-55.
- Leif, J. (1974). *Psychologie de l'éducation*. Paris : PUF.
- Lemaire, S. (2000). Les facteurs de réussite dans les deux premières années d'enseignement supérieur (DEUG, DUT, BTS). *Note d'information*, (00.25), 1-6.
- Lenning, O. T.; Beal, P. E. et Sauer, K. (1980). *Retention and Attrition: Evidence for Action and Research*. Boulder, Colorado, National Center for Higher Education Management Systems.
- Le petit Robert. (2012). *Dictionnaire de la langue française* [cédérom]. Paris :VUEF.
- Leroux, J.-Y. (1997). Les premiers cycles universitaires français dans le contexte de l'enseignement supérieur de masse. *Gestion de l'enseignement supérieur*, 9(1), 115-125.
- Levin, H. M. (1989). Mapping the Economics of Education. An Introduction Essay, *Educational Researcher*, 18 (5), 13-16.
- Levy-Garboua, L. (1979). Marché du travail et marché de l'enseignement supérieur. Dans Lévy Garboua, L. ; Eicher, J. C. et Alii. *Economie de l'éducation*. Paris : Economica.
- Liu, R. (2002). *A methodological Critique of Tinto's Student Retention theory*. Paper presented at the Annual Forum for the Association for the Institutional Research. Toronto, June.
- Loi n°98/004/ du 14 avril 1998 portant *orientation de l'éducation au Cameroun*.
- Loi n° 005 du 16 avril 2001 portant *orientation de l'enseignement supérieur au Cameroun*.
- Louvet, É. et Prêteur, Y. (2003). L'illettrisme, un facteur explicatif de l'échec universitaire ? *Revue française de pédagogie*, 142, 105-114.
- Maguiabou Tchido, A. (2014). *Grossesse précoce et construction de l'identité maternelle chez l'adolescente camerounaise* (Thèse de Doctorat inédite). Université de Yaoundé I.
- Mallinckrodt, B. (1988). Student retention, social support and dropout intention: Comparaison of black and white students. *Journal of College Student Development*.

- Ma, X. et Frempong, G. (2008). *Raisons de l'inachèvement des études postsecondaires et profil des décrocheurs des études postsecondaires*. Rapport SP-837-05-08F. Gatineau : Ressources humaines et Développement social Canada, Direction de la politique sur l'apprentissage.
- Maqsd, M. (1993). Relationships of some personality variables to academic attainment of secondary school pupils. *Educational Psychology*, 13, 11-18.
- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., et Leclerc, D. (2001). L'influence du style parental, de la dépression, et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27(3), 687-712.
- Marks, E. (1967). Student perceptions of college persistence, and their intellectual, personality and performance correlates. *Journal of Educational Psychology*, 67 (4), 210-221. DOI:10.1037/h0024941
- Marx, K. (1957). *Contribution à la critique de l'économie politique*. Traduit de l'allemand par Maurice Huson et Gilbert Badia. Paris : Éditions Sociales.
- Marx, K. (1938). *Le capital : critique de l'économie politique. Tome III*. Traduit par Joseph Roy. Paris : Bureau d'Éditions.
- Mayer, R. et Ouellet, F. (1991). *méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeurs.
- McAdams, D.P. (2009). *The person: An introduction to the science of personality psychology* (5th. ed.). New York: Wiley
- McCaul, E. J., Donaldson, G. A., Coladarci, T. et Davis, W. E. (1992). Consequences of dropping out of school: Findings from high school and beyond. *Journal of Educational Research*, 85(4), 198-207.
- McCrae, R.R. et Costa, P.T. (2008). The Five-Factor Theory of personality. Dans O.P. John, R.W. Robins et L.A. Pervin (dir.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp.159-180). New York: Guilford.
- McDowell, R. (1991). *Les diplômés de l'enseignement supérieur au sortir des études et à l'entrée dans la vie active*. Ottawa : Secrétariat d'État du Canada.

- Mechanic, D. (1983). Adolescent health and illness behavior : Review of the litterature and a new hypothesis for the study of stress, *Journal of Human Stress*, Taylor and Francis.
- Ménard, L. (2012). Apprentissage en classe et persévérance au premier cycle universitaire. Dans M. Romainville et C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 177-198). Bruxelles : De Boeck.
- Mialaret, G. (1976). *Les sciences de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- 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.
- Millet, M. (2010). La socialisation universitaire des cultures étudiantes par les matrices disciplinaires. Dans Yvonne Neyrat. *Les cultures étudiantes. Socio-anthropologie de l'univers étudiant*. L'Harmattan, pp.13-26 <halshs-00983909>
- Millet, M. et 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.
- Ministère l'Éducation, du Loisir et du Sport. [MELS] (2005). *Indicateurs de l'éducation. Édition 2005*. Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indic2005-446283.pdf.
- Ministère de l'Éducation Québécois (1991). *Indicateurs de la situation de l'enseignement primaire et secondaire*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministère de l'Éducation Québécois. (2003). *Indicateurs de l'éducation*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2012). *La lutte contre le décrochage scolaire*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid55632/la-lutte-contre-le-decrochagescolaire.html#Qu%27estce%20que%20le%20d%C3%A9crochage%20scolaire%20?>
- Ministère de l'enseignement supérieur. (2019). *Annuaire Statistiques du Ministère de l'Enseignement Supérieur*. Yaoundé : MINESUP.

- Merle, P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte, coll. Repères.
- Michaut, C. (2000). *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Bourgogne, Dijon.
- Michaut, C. (2012). Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche. Dans M. Romainville et C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. (pp. 53-68) Bruxelles: De Boeck.
- Miller, J. D. et Lynam, D. (2001). Structural models of personality and their relation to antisocial behavior: A meta-analytic review. *Criminology*, 39, 765-798
- Mingat, A. et Suchaut, B. (2001). *Les systèmes éducatifs africains : une analyse économique comparative*. Brussels : De Boeck.
- Mohamed, A.M. (2003). *Le rendement scolaire : perspectives spécifique de l'enseignement primaire aux Iles Comores*. [http :
//www.comoresonline.com/mwezinet/education/rendement scolaire.htm](http://www.comoresonline.com/mwezinet/education/rendement_scolaire.htm) (page consultée le 25 octobre 2017).
- Monteil, J.-M. et Huguet, P. (2002). *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?*, Pug.
- Morissette, D. (1984). Les causes de la décision que prennent les élèves du cours secondaire de continuer leurs études ou de les abandonner. Dans A. Leduc (dir.), *Recherches sur le béhaviorisme paradigmatique ou social*. Brossard: Behaviora.
- Morizot, J. et Miranda, D. (2007). Approche des traits de personnalité: Postulats, controverses et progrès récents. *Revue de psychoéducation*, 36, 363-419.
- Morrow, G. (1986). Standardizing practice in the analysis of school dropouts. Dans G. Natriello (dir.), *School dropouts, pattern and policies* (pp. 38-51). New York, NY: Teachers College Press.
- Mvessomba, A. E. (2013). *Guide de méthodologie pour une initiation à la méthode expérimentale en psychologie et à la diffusion de la recherche en sciences sociales*. Paris : Groupe Inter Press.

- Nabaloum-Bakyono, R. et Paré Kaboré, A. (2014). *Socio-psychologie de l'éducation des adultes en Afrique*. Yaoundé d'Afrique: UNESCO/ Presses universitaires.
- Ndayizamba, A. (2015). *Approche qualitative des facteurs de réussite et d'échec en première année d'étude à l'Université du Burundi: Cas des étudiants formés dans les collèges communaux*. Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- Ndie, S. (2006). *Rédiger et soutenir un mémoire de fin de formation*. Yaoundé : collection méthodologie de la recherche.
- Ngoufo Yemedi, J. (2004). *Les déperditions scolaires au Cameroun: estimation du niveau et recherche des déterminants*. (Mémoire de Master professionnel inédit). Institut de Formation et de Recherche Démographiques. Université de Yaoundé II.
- Nguedong, J-A. et Mvessomba, E. A. (2020). Effet de la volition chez les étudiants sur leur intention d'exercer une profession. *Initio*, 8 (1), 23-36. ffhal-02955337v2ff
- Noumba, I. (2006). *Les déterminants de la déperdition scolaire dans l'enseignement secondaire au Cameroun*. Rapport de recherche final révisé présenté au CREA.
- Noumba, I. (2008). Un profil de l'abandon scolaire au Cameroun. *Revue d'économie du développement*, 1 (22), 37-62.
- Noumbissie, C. D. (2010). *Attitude et changement de comportement sexuel face au VIH/Sida : de l'intention d'agir à l'action. Étude de la résistance à l'usage du préservatif chez les adolescents-élèves des classes terminales de Yaoundé (Cameroun)* (Thèse de Doctorat Ph.D inédite). Université de Lyon 2/ Université de Yaoundé I.
- Ntouda Betsogo, J. (2011). *Travail des enfants et abandon scolaire au Cameroun*. (Mémoire de Master professionnel inédit). Institut de Formation et de Recherche Démographiques. Université de Yaoundé II.
- OCDE (2001). *Du bien être des Nations : le rôle du capital humain et social*. Paris : OCDE.
- OCDE (2006). *Regards sur l'Éducation. Les indicateurs de l'OCDE 2006* : OCDE.
- Oeuvrard, F. (1979). *Démocratisation ou élimination différée*. Actes de la recherche en sciences sociales.
- Osberg, L. (2000). *Scolarité, alphabétisme et revenus personnels*. Ottawa: Statistique Canada.

- Osborn, V. (2001). Identifying at-risk students in videoconferencing and web-based distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 41-54.
- Ozer, D.J. et Benet-Martinez, V. (2006). Personality and the prediction of consequential outcomes. *Annual Review of Psychology*, 57, 401-421.
- Pageau, D. et Bujold, J. (2000). *Dis-moi ce que tu veux et je te dirai jusqu'où tu iras. Les caractéristiques des étudiantes et des étudiants à la rescousse de la compréhension de la persévérance aux études*. Université du Québec : Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle.
- Pagneux, F., Pircher, P. et Parroux, C. (2011). On les nomme décrocheurs. *L'École des Parents*, 589, 19-35.
- Pain, J. (2010, Juin). *Déscolariser le décrochage ?* Communication présentée au 16ème Congrès de l'AMSE, Monterrey, Mexique.
- Paivandi, S. et Espinosa, G. (2013). Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l'université. *Distances et Médiations des Savoirs*, (4). Repéré à <http://dms.revues.org/425>
- Parent, G. et Paquin, A. (1994). Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 697-718.
- Pariat, L. (2008). *Etude des liens entre le soutien social, l'ajustement universitaire et la persévérance en première année de baccalauréat* (Thèse de Doctorat). Université du Québec à Montréal en association avec l'Université du Québec à Trois-Rivières.
- Pascarella, E. T. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, 50(4), 545-595.
- Pascarella, E. T. (1985). College environmental influences on learning and cognitive development: A critical review and synthesis. Dans J. C. Smart (dir.), *Higher education: Handbook of theory and research*, Vol. 1 (pp. 1-62). New York: Agathon.
- Pascarella, E. T. et Terenzini, P. T. (1980). Predicting Freshman Persistence and Voluntary Dropout Decisions from a Theoretical Model. *The Journal of Higher Education*, 51(1), 60. <http://doi.org/10.2307/1981125>

- Pascarella, E. et Terenzini, P. (1991). *How college affects students*. San Francisco: JosseyBass.
- Pervin, L.A., Cervone, D. et John, O.P. (2005). *Personality: Theory and research*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Peterson, S. L. (1993). Career decision-making self-efficacy and institutional integration of underprepared college students. *Research in Higher Education*, 34, 659-685.
- Petit Robert, I. (1989). *Les dictionnaires Robert-Canada*. Montréal (Canada): S.C.C.
- Pettigrew, F. et Asselin, C. (2007). *Portrait global de l'encadrement des étudiants selon le genre, intégrant les divers intervenants et les différents types d'intervention pour les ordres d'enseignement secondaire et collégial*. Girefad, Projet : Analyse critique des pratiques d'encadrement à distance des adultes aux ordres d'enseignement secondaire et collégial dans le cadre de l'action concertée portant sur la persévérance et la réussite scolaire. Télé-Université.
- Piaget, J. (1977). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (2005). *L'épistémologie génétique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pieron, H. (1979). *Vocabulaire de la psychologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Philippe, M.C., Romainville, M. et Willocq, B. (1997). Comment les étudiants anticipent-ils leur apprentissage à l'université ? *Revue des Sciences de l'Éducation*, 23(2), 309-325.
- Pierrehumbert, B., Plancherel, B. et Jankech-Caretta, C. (1987). Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant. *Revue de psychologie appliquée*, 37(4), 359-377.
- Pincus, F. P. (1980). The false promise of community colleges: Class conflict and vocational education. *Harvard Educational Review*, 50 (3), 332–361.
- Pirot, L., et De Ketele, J.-M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 367-394.
- Poropat, A. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135, 322-328.

- Pourcelot, C. (2015). *L'influence de la surabondance informationnelle sur le non-recours au tutorat méthodologique en première année universitaire* (Thèse de Doctorat inédite). Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines. Université de Haute-Alsace.
- Powell, R. (2006). *Comparative Study of Student Progress and Dropout in Four Open Universities*. Présentation à la Télé-université.
- Powell, R.; Conway, C. et Ross, L. (1990). Effects of student predisposing characteristics on student success. *Journal of Distance Education / Revue de l'enseignement à distance / 5* (1). http://cade.athabasca.ca/vol5.1/8_powell_et_al.html.
- Quiroga, C., Janosz, M. et Marcotte, D. (2006). Les sentiments dépressifs à l'adolescence : un facteur de risque différentiel du décrochage scolaire chez les filles et les garçons de milieu défavorisé. *Revue de psychoéducation*, 35(2), 277-300.
- Rasmussen, C. (2003). *To Go Or Not To Go: How the Perceived Costs and Benefits of Higher Education Influence College Decision-Making For Low-Income Students*. Center for the Study of Higher and Postsecondary Education: University of Michigan.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (2010). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (2012). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Raymond, D. (2006). *Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner? un tandem en piste!*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Reschly, A. L. et Christenson, S. L. (2006). Prediction of dropout among students with mild disabilities. A case for the inclusion of student engagement variables. *Remedial and Special Education*, 27(5), 276-292.
- Rezine, O. (2015). *Capital humain, éducation et croissance économique. Une approche économétrique* (Thèse de doctorat inédite). Université Abou Bekr Belkaid, Algérie.
- Rey, O. (2009) Quelques lignes de force du champ universitaire des années 1990 à aujourd'hui, Dans Gruel, L , Galland, O. Houzel, G. (dir.), *Les étudiants en France*, Le sens social, Rennes, PUR, 125-170

- Richardson, M., Abraham, C. et Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387. <http://doi.org/10.1037/a0026838>.
- Robertson, A. et Collette, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions [En ligne]. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 687-707
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. et Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study. *Revue française de pédagogie* | 191 | avril-mai-juin 2015 1 34 skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288.
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes : métacognition et performance à l'université*. Bruxelles: De Boeck.
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris: L'Harmattan.
- Romainville, M. et Michaut, C. (2012). Conclusion. Dans M. Romainville et C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 249-262). Bruxelles: De Boeck.
- Roy, J. (2005). *Les logiques socioéconomiques de la réussite au collégial*. CAPRES. http://uquebec.ca/capres/fichiers/Art_CSF_sept.05.shtml.
- Rubin, M. (2012). Social class differences in social integration among students in higher education: A meta-analysis and recommendations for future research. *Journal of Diversity in Higher Education*, 5(1), 22-38. <http://doi.org/10.1037/a0026162>
- Roche, J. (2017). *Mieux comprendre la persévérance dans l'enseignement supérieur en France dans la transition lycée - études supérieures* (Thèse de doctorat nouveau régime). Université cote d'Azur.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.

- Ruph, F. et Hrimech, M. (2001). Les effets perçus d'un atelier d'efficacité cognitive sur le changement de stratégies d'apprentissage d'étudiants universitaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 595-620. DOI:10.7202/009966ar.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003066X.55.1.68>.
- Rwehera, M. (1999). *L'éducation dans les pays les moins avancés : quelle marge de manœuvres ?* Paris : L'Harmattan.
- Saint John, E., Cabrera, A., Nora, A. et Asker, E. (2000). Economic influences on persistence reconsidered: How can finance research inform the reconceptualization of persistence models. Dans J.M. Braxton (dir.), *Reworking the student departure puzzle*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Sandler, M. E. (2000). Career Decision-Making Self-Efficacy, Perceived Stress, and an Integrated Model of Student Persistence: A Structural Model of Finances, Attitudes, Behavior, and Career Development. *Research in Higher Education*, 41(5). <http://doi.org/10.1023/A:1007032525530>.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É. et Wright, A. (2006). Comprendre le l'abandon et phénomène de de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 783. <http://doi.org/10.7202/016286ar>.
- Sauvé, L., Racette, N. et Royer, M. (2008). *L'abandon et la persévérance dans les études postsecondaires. Rapport de recension*. Québec : Sami Persévérance.
- Sauvé, L. et Viau, R. (2003). *L'abandon et la persévérance à l'université : l'importance de la relation enseignement-apprentissage*. Québec : TÉLUQ.
- Scariot, C. (2000). *Humour en éducation: relation entre humour, estime de soi, motivation et performances scolaires* (Mémoire de Licence en psychologie inédit). Université catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve, Belgique.
- Scellos, J. (2014). *Étude des effets de la motivation scolaire, de l'estime de soi et du rôle médiateur de la dépression dans le risque de décrochage scolaire au collège et au lycée* (thèse de Doctorat inédite). Université de Grenoble.

- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B. et Eccles, J. (2010). Etude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université, *Revue Française de Pédagogie*, 172, 43-61.
- Schreiber, S. (1964). *The school dropout*. Washington, DC: National Education Association.
- Schultz, T. W. (1963). *The Economic Value of Education*. New York/London: Columbia University.
- Seidman, A. (2005). *College student retention: Formula for student success*. Westport, CT: ACE/Praeger.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw Hill (Trad. Fr. *le stress de la vie*. Paris. Gallimard, 1962).
- Sillamy, N. (2006). *Dictionnaire de psychologie*. Paris: Larousse.
- Skinner, E. A., Furrer, C., Marchand, G. et Kindermann, T. (2008). Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781.
- Slutske, W.S., Heath, A.C., Madden, P.A.F., Bucholz, K.K., Statham, D.J. et Martin, N.G. (2002). Personality and the genetic risk for alcohol dependence. *Journal of Abnormal Psychology*, 111, 124-133.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64–85. <http://doi.org/10.1007/BF02214313>.
- Spady, W. G. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange*, 2, 38-62.
- Spence, M. (1974). *Market Signaling: Informational Transfer in Hiring and Related Screening Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Staiculescu, R. (2011). *La persévérance scolaire des adultes (immigrants récents et non immigrants) dans le contexte d'éducation des adultes et de formation continue*. (Thèse de doctorat). Université du Québec, Montréal.
- Strenna, L., Chahraoui, K. et Vinay, A. (2009). La santé psychique des étudiants en première année d'école de commerce. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 38(2), 183-204.

- Suebang, A. R. (2017). *Vocation chez les enseignants et efficacité interne du système éducatif camerounais. Étude menée dans les lycées d'enseignement secondaire général de l'arrondissement de Yaoundé II* (Mémoire de Master inédit). Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I.
- Sylvestre, J. J. (1998). Les groupes significatifs de la hiérarchie des salaires : le cas du modèle Néoclassique, dans B. Gazier, D. Marsden et J. J. Sylvestre (dir.), *Repenser l'économie du travail. De l'effet de l'entreprise à l'effet sociétal*. Toulouse : OCTARES Éditions.
- Tabachnick, S. E., Miller, R. B., et Relyea, G. E. (2008). The relationships among students' future oriented goals and subgoals, perceived task instrumentality, and task-oriented self-regulation strategies in an academic environment. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 629-642. doi: 10.1037/0022-0663.100.3.629
- Tanon, F. et Cordier, A. (2000). *Les jeunes en rupture scolaire : du processus de confrontation à celui de la remédiation*. Paris: l'Harmattan.
- Tapsoba, A. (2017). *Education non formelle et qualité de l'éducation : le cas des formules éducatives non formelles pour adolescents au Burkina Faso* (Thèse de Doctorat). Université de Rouen.
- Tchégo, J.-M. (1981). *Les déperditions scolaires dans l'enseignement primaire: une méthode de recherche de leurs causes. Le cas du Cameroun* (Thèse de doctorat de 3^e cycle). Université de Paris 1, Sorbonne.
- Tellegen, A. (1991). Personality traits: Issues of definition, evidence, and assessment. In W.M. Grove & D. Cicchetti (Eds.), *Thinking clearly about psychology, vol 2: Personality and psychopathology* (pp. 10-35). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Thomas, I., Cooper, M. et Quinn, J. (2003). *Improving completion Rates among Disadvantaged Students*. Stoke: Trentham Books.
- Thurow, L. C. (1977). Education and Economic Equality, dans J. Karabel et A. H. Halsey (dir.), *Power and Ideology in Education*. New York : Oxford University Press.
- Thierce, A. (1999). *Histoire de l'adolescence (1850-1914)*. Paris: Belin.

- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1992). Student Attrition and Retention. *Encyclopedia of Higher Education*. Pergamon Press, 1697-1709.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2005). *Student Success and the Building of Involving Educational Communities*. Syracuse University.
- Titus, M. (2003). *An examination of the influence of institutional context on persistence at four-year colleges and universities: A multilevel approach*. University of Maryland: College Park.
- Truong, F. (2014). La discipline du choix. De l'orientation scolaire après le bac en Seine-Saint Denis. *Tracés*, 25(2), 45–64
- Tsafak, G. (1982). *Analyse multivariée des facteurs personnels, scolaires et sociaux de la déperdition d'effectifs (abandons prématurés et redoublements) dans l'enseignement primaire au Cameroun, une étude longitudinale* (Thèse de doctorat en administration scolaire non publiée). Université Laval, Québec.
- Tsafak, G. (1980). *Analyse des facteurs sociaux et individuels associés aux redoublements des élèves en cours d'études primaires au Cameroun* (Mémoire de maîtrise en administration scolaire). Université Laval, Québec.
- Tsafak, G. (2001). *Comprendre les sciences de l'éducation*. Yaoundé : L'harmattan.
- Tsafak, G. (2004). *Méthodologie générale de recherche en éducation*. Yaoundé : CUSEAC.
- UNESCO. (1998). *Occasions perdues. Quand l'école faillit à sa mission*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2011). *Classification International Type Education (CITE)*. Paris : UNESCO.
- Université Libre de Belgique. (2003). *La santé et le bien-être des jeunes d'âge scolaire. Quoi de neuf depuis 1994 ?* Bruxelles: Unité de promotion éducation santé.

- Vaillant, G.E., Bond, M. et Vaillant, C. O. (1986). An empirically validated hierarchy of defenses mechanisms. *Archives of general psychiatry*, 43, 786- 794.
- Vaillancourt, C. (1998). *Le décrochage scolaire: une approche communicationnelle* (Thèse de doctorat inédite). Université Laurentienne.
- Valentiner, D. P., Holahan, C. J. et Moos, R. H. (1994). Social support, appraisals of event controllability and coping : An integrative model. *Journal of personality and social psychology*, 66 (6), 1094-1102.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. et Guay, F. (1997). Self determination and persistence in a real life setting : Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.
- Vallerand, R. J. et Sénécal, C. B. (1992). Une analyse motivationnelle de l'abandon des études. *Apprentissage et Socialisation*, 15, 49-62.
- Van Gennep, A. (1960). *The rites of passage*. Chicago, IL : The University of Chicago Press.
- Vasquez- Bronfman, A. et Martinez, I. (1996). *La socialisation à l'école. Approche ethnographique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Verley, E. et Zilloniz, S. (2010). L'enseignement supérieur en France: un espace segmenté qui limite l'égalisation des chances. *Formation emploi*, 110(2), 5-18.
- Vermetten, Y., Vermunt, J. et Lodewijks, J. (1999). A longitudinal perspective on learning strategies in higher education - Different viewpoints towards development. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 221-242
- Véronneau, M.H., Vitaro, F., Pederson, S., et Tremblay, R.E. (2008). Do peers contribute to the likelihood of secondary school graduation among disadvantaged boys? *Journal of Educational Psychology*, 100, 429-442
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint Laurent: Editons du Renouveau Pédagogique Inc.
- Viau, R. et Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 22, 144-157.

- Vingilis, E. et Adlaf, E. (1990). The structure of problem behaviour among Ontario high school students: a confirmatory-factor analysis, *Health Education Research*, 5(2), 151-160.
- Vitaro, F., Larocque, D., Janosz, M., et Tremblay, R.E. (2001). Negative social experiences and dropping out of school. *Educational Psychology*, 21, 401-415.
- Vygotski, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage* (3e ed.; traduction de F Sève). Paris : La Dispute.
- Waterman, A. S. et Waterman, C. K. (1972). The relationship between freshman ego identity status and subsequent academic behavior : A test of the predictive validity of Marcia's categorization system for identity status. *Developmental Psychology*, 6 (1), 179.
- Weiner, B. (1966). The role of success and failure in the learning of easy and complex tasks. *J. Pers. Soc. Psychol.*, 3, 339-344.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attribution perspective. *Educational Psychology Review*. 12, 1-14.
- Wilcox, P., Winn, S. et Fyvie-Gauld, M. (2005). 'It was nothing to do with the university, it was just the people': The role of social support in the first year experience of higher education. *Studies in Higher Education*, 30(6), 707-722.
- Wood, D., Bruner, J. S. et Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Woodhall, M. (1997). Human Capital Concept. Dans A. H. Halsey., H. Lauder, P. Brown et A. S. Wells (dir.), *Education : Culture, Economy and Society* (pp. 219-223). Oxford/New York, Oxford University Press.
- Youngs G.A., Rathge, R., Mullis, R.L., et Mullis, A. K. (1990). *Adolescent stress and self-esteem*. *Adolescence*, 25(98), 333-341.
- Zwick, R. et Green, J. G. (2007). New Perspectives on the Correlation of SAT Scores, High School Grades, and Socioeconomic Factors. *Journal of Educational Measurement*, 44(1), 23-45.

ANNEXES

ANNEXE 1: Autorisation de recherche

ANNEXE 2: Statistiques sur le décrochage à la FALSH

ANNEXE 3 : Tableau synoptique

ANNEXE 4 : Taille de l'échantillon (E) requise pour chaque population(P)

ANNEXE 5 : Questionnaire

ANNEXE 6 : Table des valeurs critiques de la corrélation de Bravais Pearson

ANNEXE 7 : Table des valeurs critiques du Khi deux de Karl Pearson

ANNEXE 1: Autorisation de recherche

<p>RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN <i>Paix-Travail-Patrie</i> ***** UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I ***** FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ***** DIVISION DES AFFAIRES ACADÉMIQUES, DE LA SCOLARITÉ ET DE LA RECHERCHE</p>		<p>REPUBLIC OF CAMEROON <i>Peace - Work - Fatherland</i> ***** THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I ***** THE FACULTY OF EDUCATION ***** DIVISION OF ACADEMIC AFFAIRS, SCOLARITY AND RESEARCH</p>
<p>LE DOYEN The Dean</p>		<p>1 3 NOV 2018</p>
<p>N° <u>AS/18</u>/UYI/FSE/VDSSE</p>		
<p>AUTORISATION DE RECHERCHE</p>		
<p>Je soussigné, Barnabé MBALA ZE, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation(FSE) autorise l'étudiant Alex Roméo SUEBANG, matricule 10L937 inscrit au cycle Doctorat / Ph.D dans le département des Enseignements Fondamentaux de l'Education(EFE), option Psychologie de l'Education à mener une recherche sur le sujet intitulé FACTEURS PSYCHOSOCIAUX ET DECROCHAGE DES ETUDES UNIVERSITAIRES : CAS DE L'UNIVERSITE DE YAOUNDE I-</p>		
<p>En foi de quoi la présente autorisation lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit. /-</p>		
<p>Pour le Doyen et par ordre</p>   <p><i>Emmanuel M. Njomo</i> Membre du Collège des Membres de l'Université de Yaoundé I</p>		

ANNEXE 2: STATISTIQUES SUR LE DÉCROCHAGE À LA FALSH

<p>REPUBLIQUE DU CAMEROUN <i>Paix – Travail – Patrie</i></p> <p>UNIVERSITE DE YAOUNDE I</p> <p>B.P. 755 Yaoundé, Tél. 22 22 24 05</p> <p><i>Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines</i></p>		<p>REPUBLIC OF CAMEROON <i>Peace – Work – Fatherland</i></p> <p>UNIVERSITY OF YAOUNDE I</p> <p><i>Faculty of Arts, Letters and Social Sciences</i></p>
--	---	--

STATISTIQUES

➤ **EFFECTIF DES INSCRIPTIONS 2015 (L1)**

FILIERE	NOMBRE
AGP	23
ALL	259
ANT	229
APH	55
ASC	59
BIA	123
BIF	251
ENG	505
ESP	585
GEO	1857
HIS	1522
LCA	137
LGA	199
LMF	1417
PHI	417
PSY	1001
SOC	1143
TOTAL	9782

➤ **EFFECTIF DES DIPLOMES DE LICENCE 2018 (MATRICULE 2015)**

FILIERE	NOMBRE
AGP	8
ALL	41
ANT	129
APH	10
ASC	13
BIL	148
ENG	162
ESP	155
GEO	474
HIS	442
LCA	36
LCC	16
LGA	77
LMF	273
PHI	124
PSY	139
SOC	191
TOTAL	2438



FALSH-STATISTIQUES 1/2

➤ **EFFECTIF DES ETUDIANTS N'AYANT PAS EUI LA LICENCE 2018
(MATRICULE 2015)**

FILIERE	NOMBRE
ALL	16
ANT	23
APH	4
ASC	1
BIL	9
ENG	31
ESP	38
GEO	159
HIS	257
LCA	17
LCC	3
LGA	14
LMF	140
PHI	56
PSY	74
SOC	99
TOTAL	941



ANNEXE 3: TABLEAU SYNOPTIQUE

	Variables Indépendantes (VI)	Modalités	Indicateurs	Variable dépendante	Modalités	Indicateurs	Hypothèses de recherche
Hypothèse générale : Il existe un lien entre les facteurs personnels, académiques, socioéconomiques et le décrochage des études universitaires	VI ₁ : le niveau d'estime de soi scolaire	-Perception de sa propre compétence scolaire ; du jugement de sa compétence scolaire par ses pairs ; Perception du jugement de sa compétence scolaire par ses enseignants	Echelle de Likert allant de <i>Très faible</i> à <i>Très élevé</i>	Décrochage des études à la FALSH de l'Université de Yaoundé I.	- Force de Décrochage - Regrets du décrochage	Échelle de Likert allant de <i>Très faible(1)</i> à <i>très élevé(5)</i>	HR ₁ : Il existe un lien entre le niveau d'estime de soi et le décrochage des études à la FALSH de l'Université de Yaoundé I.
	VI ₂ : trait de personnalité dominant	- Extraversion, - Ouverture, - Névrosisme, - Amabilité, - Contrôle.	- Oui - Non	Décrochage des études à la FALSH de l'Université de Yaoundé I.	- Force de Décrochage - Regrets du décrochage	Échelle de Likert allant de <i>Très faible(1)</i> à <i>très élevé(5)</i>	HR ₂ : Il existe un lien entre le trait de personnalité dominant et le décrochage des études à la FALSH de l'Université de Yaoundé I.
	VI ₃ : Niveau socioprofessionnel du père	- Ouvrier, - cadre - chômeur	- Oui - Non	Décrochage des études à la FALSH de l'Université de Yaoundé	- Force de Décrochage - Regrets du décrochage	Échelle de Likert allant de <i>Très faible(1)</i> à <i>très élevé(5)</i>	HR ₃ : le niveau socioprofessionnel du père influe sur le décrochage des études à la FALSH de l'Université de

				I.			Yaoundé I.
VI ₄ : le temps passé dans un emploi rémunéré par l'étudiant durant la semaine	-0 heure ; -1- 10 heures ; -11 - 15 heures ; -16-20heures ; -21heures et plus	- Oui - Non		Décrochage des études à la FALSH de l'Université de Yaoundé I.	- Force de Décrochage - Regrets du décrochage	Échelle de Likert allant de <i>Très faible(1)</i> à <i>très élevé(5)</i>	HR ₄ : il existe une relation entre le temps mis dans un emploi rémunéré par l'étudiant et le décrochage des études à la FALSH de l'Université de Yaoundé I.
VI ₅ : le niveau d'intégration sociale de l'étudiant	-Relation étudiant et ses pairs ; -Relation étudiant- enseignant	Echelle de Likert allant de <i>Très mauvaise</i> à <i>Très bonne</i>		Décrochage des études à la FALSH de l'Université de Yaoundé I.	- Force de Décrochage - Regrets du décrochage	Échelle de Likert allant de <i>Très faible(1)</i> à <i>très élevé(5)</i>	il existe un lien entre le niveau d'intégration sociale et le décrochage des études à la FALSH de l'Université de Yaoundé I.
VI ₆ : le niveau d'intégration académique de l'étudiant	-Adaptation aux effectifs ; - Adaptation à la méthode d'enseignement ;	Echelle de Likert allant de tout à fait en désaccord à tout à fait d'accord.		Décrochage des études à la FALSH de l'Université de Yaoundé I.	- Force de Décrochage - Regrets du décrochage des études	Échelle de Likert allant de <i>Très faible(1)</i> à <i>très élevé(5)</i>	HR ₆ : il existe un lien entre le niveau de maîtrise du métier étudiant (intégration académique) et le décrochage des études à la FALSH de

							l'Université de Yaoundé I.
VI ₇ : la perception du passé scolaire	<ul style="list-style-type: none"> - Passé primaire, au - Passé secondaire au 	<ul style="list-style-type: none"> - Bon - Mauvais 	Décrochage des études à la FALSH de l'Université de Yaoundé I.	<ul style="list-style-type: none"> - Force de Décrochage - Regrets du décrochage 	Échelle de Likert allant de <i>Très faible(1)</i> à <i>très élevé(5)</i>	HR ₇ : il existe un lien entre la perception du passé scolaire et le décrochage des études à la FALSH de l'Université de Yaoundé I.	
VI ₈ : la méthode d'apprentissage de l'étudiant	<ul style="list-style-type: none"> - Travail en surface des cours - Travail en profondeur des cours - Travail stratégique des cours 	<ul style="list-style-type: none"> - Oui - Non 	Décrochage des études à la FALSH de l'Université de Yaoundé I.	<ul style="list-style-type: none"> - Force de Décrochage - Regrets du décrochage 	Échelle de Likert allant de <i>Très faible(1)</i> à <i>très élevé(5)</i>	HR ₈ : la méthode d'apprentissage de l'étudiant influe sur le décrochage des études à la FALSH de l'Université de Yaoundé I.	
VI ₉ : le rendement académique l'étudiant	<ol style="list-style-type: none"> 1. 0- 34 sur 100; 2. 35- 49 sur 100; 3. 50- 59 sur 100; 4. 60- 69 sur 100; 5. 70- 79 sur 100; 6. 80 et plus sur 100. 	<ul style="list-style-type: none"> - Oui - Non 	Décrochage des études à la FALSH de l'Université de Yaoundé I.	<ul style="list-style-type: none"> - Force de Décrochage - Regrets du décrochage 	Échelle de Likert allant de <i>Très faible(1)</i> à <i>très élevé(5)</i> <i>en d'accord</i>	HR ₉ : il existe une relation entre le rendement académique et le décrochage des études à la FALSH de l'Université de Yaoundé I.	

ANNEXE 4 : TAILLE DE L'ÉCHANTILLON (E) REQUISE POUR CHAQUE POPULATION(P)

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

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

ANNEXE 5 : QUESTIONNAIRE

Madame et Monsieur,

Je suis étudiant au cycle Doctorat/Ph.D de la Faculté des Sciences de l'Éducation à l'Université de Yaoundé I, département des Enseignements Fondamentaux en Éducation. Je mène l'étude portant sur : *Facteurs déterminants du décrochage des études au premier cycle universitaire : cas de l'université de Yaoundé I*. Je sollicite votre contribution et vous assure que tous les renseignements individuels figurant sur le questionnaire seront tenus confidentiels et ne pourront en aucun cas être utilisés à d'autres fins qu'académiques.

N.B. : vous ne devrez répondre à ce questionnaire qu'une seule fois.

Consigne : veuillez cocher les cases des propositions correspondant à votre choix ou en fournissant vous-même des réponses dans le cas échéant (dans certaines cases ou sur les pointillés).

SECTION 1 : Identification du répondant

Q01. Année d'inscription à l'Université de Yaoundé I (exemple : 2015/2016) :

Q02. Établissement universitaire choisi : 1-UY1|___|, 2- Autre à préciser |___|.

Autre.....

Q03. Faculté de l'établissement : 1-FALSH|___|, 2- Autre à préciser |___|.

Autre.....

Q04. Filière choisie.....

Q05. Sexe 1- Masculin|___|, 2- Féminin |___|.

Q06. Date de naissance? JJ/MM/AA |__||_|/|__||_|/|__||_|_|_|_|.

Q07. Votre situation matrimoniale 1- Célibataire|___|, 2- Marié(e) |___|, 3- Veuf (ve) |___|, 4- Divorcé(e) |___|.

Q08. Nombre d'enfants à votre charge

SECTION 2 : facteurs personnels

Q09. Échelle d'évaluation de l'estime de soi chez l'étudiant

Légende :

1-Tout à fait en désaccord, 2-En désaccord, 3-Sans opinion, 4-D'accord, 5-Tout à fait d'accord.

N°-	ITEMS	RÉPONSES				
1	Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égale à n'importe qui d'autre	1	2	3	4	5

2	Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités	1	2	3	4	5
3	Tout bien considéré, je suis porté à me considérer comme un raté	1	2	3	4	5
4	Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens	1	2	3	4	5
5	Je sens peu de raisons d'être fier de moi	1	2	3	4	5
6	J'ai une attitude positive vis-à-vis moi-même	1	2	3	4	5
7	Dans l'ensemble, je suis satisfait de moi	1	2	3	4	5
8	J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même	1	2	3	4	5
9	Parfois je me sens vraiment inutile	1	2	3	4	5
10	Il m'arrive de penser que je suis un bon à rien	1	2	3	4	5

Q10. Échelle d'évaluation du trait de personnalité dominant chez l'étudiant : Big Five Inventory en français (BFI-Fr)

Légende :

1-Tout à fait en désaccord, 2-En désaccord, 3-Sans opinion, 4-D'accord, 5-Tout à fait d'accord.

N°	ITEMS	RÉPONSES				
1	Je me vois comme quelqu'un qui est bavard	1	2	3	4	5
2	Je me vois comme quelqu'un qui a tendance à critiquer les autres	1	2	3	4	5
3	Je me vois comme quelqu'un qui travaille consciencieusement	1	2	3	4	5
4	Je me vois comme quelqu'un qui est déprimé, cafardeux	1	2	3	4	5
5	Je me vois comme quelqu'un qui est créatif, plein d'idées originales	1	2	3	4	5
6	Je me vois comme quelqu'un qui est réservé	1	2	3	4	5
7	Je me vois comme quelqu'un qui est serviable et n'est pas égoïste avec les autres	1	2	3	4	5
8	Je me vois comme quelqu'un qui peut être parfois négligent	1	2	3	4	5
9	Je me vois comme quelqu'un qui est « relaxe », détendu, gère bien les stress	1	2	3	4	5
10	Je me vois comme quelqu'un qui s'intéresse à de nombreux sujets	1	2	3	4	5
11	Je me vois comme quelqu'un qui est plein d'énergie	1	2	3	4	5
12	Je me vois comme quelqu'un qui commence facilement à se disputer avec les autres	1	2	3	4	5
13	Je me vois comme quelqu'un qui est fiable dans son travail	1	2	3	4	5
14	Je me vois comme quelqu'un qui peut être angoissé	1	2	3	4	5
15	Je me vois comme quelqu'un qui est ingénieux	1	2	3	4	5
16	Je me vois comme quelqu'un qui communique beaucoup d'enthousiasme	1	2	3	4	5
17	Je me vois comme quelqu'un qui est indulgent de nature	1	2	3	4	5
18	Je me vois comme quelqu'un qui a tendance à être désorganisé	1	2	3	4	5
19	Je me vois comme quelqu'un qui se tourmente beaucoup	1	2	3	4	5
20	Je me vois comme quelqu'un qui a une grande imagination	1	2	3	4	5
21	Je me vois comme quelqu'un qui a tendance à être silencieux	1	2	3	4	5
22	Je me vois comme quelqu'un qui fait généralement confiance	1	2	3	4	5

	aux autres					
23	Je me vois comme quelqu'un qui a tendance à être paresseux	1	2	3	4	5
24	Je me vois comme quelqu'un de tempéré, pas facilement troublé	1	2	3	4	5
25	Je me vois comme quelqu'un qui est inventif	1	2	3	4	5
26	Je me vois comme quelqu'un qui a une forte personnalité, s'exprime avec assurance	1	2	3	4	5
27	Je me vois comme quelqu'un qui est parfois dédaigneux, méprisant	1	2	3	4	5
28	Je me vois comme quelqu'un qui persévère jusqu'à ce que sa tâche soit finie	1	2	3	4	5
29	Je me vois comme quelqu'un qui peut être lunatique, d'humeur changeante	1	2	3	4	5
30	Je me vois comme quelqu'un qui apprécie les activités artistiques et esthétiques	1	2	3	4	5
31	Je me vois comme quelqu'un qui est quelquefois timide, inhibé	1	2	3	4	5
32	Je me vois comme quelqu'un qui est prévenant et gentil avec presque tout le monde	1	2	3	4	5
33	Je me vois comme quelqu'un qui est efficace dans son travail	1	2	3	4	5
34	Je me vois comme quelqu'un qui reste calme dans les situations angoissantes	1	2	3	4	5
35	Je me vois comme quelqu'un qui préfère un travail simple et routinier	1	2	3	4	5
36	Je me vois comme quelqu'un qui est sociable, extraverti	1	2	3	4	5
37	Je me vois comme quelqu'un qui est parfois impoli avec les autres	1	2	3	4	5
38	Je me vois comme quelqu'un qui fais des projets et les poursuit	1	2	3	4	5
39	Je me vois comme quelqu'un qui est facilement anxieux	1	2	3	4	5
40	Je me vois comme quelqu'un qui aime réfléchir et jouer avec des idées	1	2	3	4	5
41	Je me vois comme quelqu'un qui est peu intéressé par tout ce qui est artistique	1	2	3	4	5
42	Je me vois comme quelqu'un qui aime coopérer avec les autres	1	2	3	4	5
43	Je me vois comme quelqu'un qui est facilement distrait	1	2	3	4	5
44	Je me vois comme quelqu'un qui a de bonnes connaissances en art, en musique ou en littérature	1	2	3	4	5
45	Je me vois comme quelqu'un qui cherche des histoires aux autres	1	2	3	4	5

SECTION 3 : facteurs socioéconomiques

Q11. Votre père est-il encore en vie ? 1-Oui|___|, 2-Non |___|. Sinon, depuis combien d'années ?.....

Q12. Quel est le niveau d'instruction de votre père?

1-Jamais allé à l'école|___|, 2- Primaire|___|, 3- Secondaire |___|, 4- Universitaire|___|

Q13. Votre mère est-elle encore en vie ? 1-Oui|___|, 2-Non |___|. Sinon depuis combien d'années ?.....

Q14. Quel est le niveau d'instruction de votre mère?

1- Jamais allé à l'école|___|, 2- Primaire|___|, 3- Secondaire |___|, 4- Universitaire|___|

Q15. Quelle est la catégorie socioprofessionnelle de votre père? 1= Cadre |___| ; 2= Ouvrier|___| ; 3= Chômeur|___|.

Q16. Quelle est la catégorie socioprofessionnelle de votre mère? 1= Cadre |___| ; 2= Ouvrier|___| ; 3= Chômeur|___|.

Q17. Combien d'enfants vos parents comptent à leur charge ?

Q18. Quand j'étais à l'Université, je vivais : 1- Seul (e)|___|, 2- Avec mes parents|___|, 3- Avec un tuteur|___|, 4- Avec un (e) ami (e) |___|, 5- Avec mon conjoint|___|, 6- Autre à préciser|___|.

Autre
.....

Q19. Quand j'étais à l'université, le temps que je consacrais à un emploi rémunéré était de : 1. 0 Heure|___|, 2. 1- 10 Heures |___|, 3. 11 - 15 Heures |___|, 4. 16- 20 Heures |___|, 5. 21Heures et plus |___|.

Q20. Quand j'étais encore étudiant, les relations avec mes camarades étudiants étaient : 1-Très mauvaises|___|, 2-Mauvaises|___|, 3-Passables|___|, 4-Bonnes|___|, 5-Très bonnes |___|.

Avez-vous eu à bénéficier de la part de ceux-ci ? 1- Oui |___|, 2- Non |___|.

Si oui, vous avez eu de tels bénéfices sur quels plans : 1-Financier|___|, 2-Social|___|, 3-Academique|___|, 4-Autre (à préciser) |___|. Autre.....

Q21. Quand j'étais étudiant, il m'était toujours facile d'aborder les enseignants de l'Université comme ceux du secondaire. 1-Tout à fait en désaccord|___|, 2-En désaccord|___|, 3-Sans opinion|___|, 4-D'accord|___|, 5-Tout à fait d'accord|___|.

Avez-vous eu à bénéficier de la part de ceux-ci ? 1- Oui |___|, 2- Non |___|.

Si oui, vous avez eu de tels bénéfices sur quels plans : 1-Financier|___|, 2-Social|___|, 3-Academique|___|, 4-Autre (à préciser) |___|. Autre.....

Q22. Aviez-vous des camarades dans votre milieu de vie qui avaient abandonnés les études universitaires au cycle Licence avant vous ? 1- Oui|___|, 2- Non |___|.

Q23. Quand j'étais à l'université, la maîtrise du métier étudiant (rejet des habitudes du collège ou lycée afin d'incorporer celles du milieu universitaire) pour moi a été une réussite. 1- Tout à fait en désaccord|___|, 2-En désaccord|___|, 3-Sans opinion|___|, 4-D'accord|___|, 5- Tout à fait d'accord |___|.

Q24. Quand j'étais à l'Université de Yaoundé I, je n'ai pas pu m'adapter par ce que nous étions très nombreux. 1-Tout à fait en désaccord|___|, 2-En désaccord|___|, 3-Sans opinion|___|, 4-D'accord|___|, 5-Tout à fait d'accord |___|.

Q25. Quand j'étais à l'Université de Yaoundé I, je n'ai pas pu m'adapter à cause de la méthode d'enseignement. 1-Tout à fait en désaccord|___|, 2-En désaccord|___|, 3-Sans opinion|___|, 4-D'accord|___|, 5-Tout à fait d'accord |___|.

Q26. Quand j'étais à l'Université de Yaoundé I, je n'aimais pas trop lire et écrire. 1-Tout à fait en désaccord|___|, 2-En désaccord|___|, 3-Sans opinion|___|, 4-D'accord|___|, 5-Tout à fait d'accord |___|.

SECTION 4 : facteurs scolaires et académiques

Q27. Quelle série avez-vous fait en classe Terminale ? 1-Scientifique |___| ; 2-Littéraire |___|.

Q28. Quelle mention avez-vous eu au Baccalauréat ? 1-Passable |___|, 2- Assez Bien |___|, 3- Bien |___|, 4- Très bien |___|, 5- Autre (à préciser) |___|. Autre.....

Q29. Comment était votre passé scolaire au primaire et/ou secondaire ? 1- Bon |___|, 2-Mauvais |___|.

a) Si mauvais, quel était le niveau de perception de tels regrets ? 1-Très faible|___|, 2-Faible|___|, 3-Moyen|___|, 4-Elevé|___|, 5-Très élevé|___|.

Q30. Aviez-vous eu à décrocher les études quand vous étiez au secondaire et/ou primaire avant de recommencer ? 1- Oui |___|, 2- Non|___|.

Q31. Vu les conditions de vie qui sont de plus en plus difficiles à Yaoundé, j'attendais généralement la veille des examens avant d'étudier mes leçons. 1- Oui |___|, 2- Non|___|.

Q32. Quand j'étais étudiant, j'avais pris part à au moins un examen semestriel: 1- Oui|___|, 2- Non|___|.

Si oui, la plupart de mes notes aux unités d'enseignements étaient situées dans l'intervalle : 1. 0- 34 sur 100 |___|; 2. 35- 49 sur 100 |___|; 3. 50- 59 sur 100|___| ; 4. 60- 69 sur 100|___| ; 5. 70- 79 sur 100|___|; 6. 80 et plus sur 100 |___|.

SECTION 5 : décrochage des études universitaires

Q33. En quelle année académique avez-vous arrêté d'étudier à l'université? 1. 2015/2016 ; 2. 2016/2017, 2. 2017/2018.

Q34. Quelle a été la force du décrochage des études universitaires selon vous ? 1-Tres faible (si vous avez décroché durant la fin de la troisième année du cycle Licence) |___|, 2-Faible(si vous avez décroché durant la fin de la deuxième année du cycle) |___|, 3-Moyenne(si vous avez décroché durant le début de la deuxième année) |___|, 4- Forte(si vous avez décroché durant la fin de la première année du cycle) |___|, 5-Tres forte(si vous avez décroché durant le début de la première année) |___|.

Q35. Veuillez préciser votre niveau de perception des regrets après avoir décroché des études : 1-Très faible|___|, 2-Faible|___|, 3-Moyen|___|, 4-Elevé|___|, 5-Très élevé|___|.

Merci pour votre franche collaboration

ANNEXE 6 : Table des valeurs critiques de la corrélation de Bravais Pearson

Pearson r Table^a

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

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

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

ANNEXE 7 : Table des valeurs critiques du Khi deux de Karl Pearson

Chi-Square Table^a

α Levels

df	.10	.05	.02	.01	.001
1	2.71	3.84	5.41	6.64	10.83
2	4.60	5.99	7.82	9.21	13.82
3	6.25	7.82	9.84	11.34	16.27
4	7.78	9.49	11.67	13.28	18.46
5	9.24	11.07	13.39	15.09	20.52
6	10.64	12.59	15.03	16.81	22.46
7	12.02	14.07	16.62	18.48	26.12
8	13.36	15.51	18.17	20.09	27.88
9	14.68	16.92	19.68	21.67	29.59
10	15.99	18.31	21.16	23.21	31.26
11	17.28	19.68	22.62	24.72	32.91
12	18.55	21.03	24.05	26.22	34.53
13	19.81	22.36	25.47	27.69	36.12
14	21.06	23.68	26.87	29.14	37.70
15	22.31	25.00	28.26	30.58	39.25
16	23.54	26.30	29.63	32.00	40.79
17	24.77	27.59	31.00	33.41	42.31
18	25.99	28.87	32.35	34.80	43.82
19	27.20	30.14	33.69	36.19	45.32
20	28.41	31.41	35.02	37.57	46.80
21	29.62	32.67	36.34	38.93	48.27
22	30.81	33.92	37.66	40.29	49.73
23	32.01	35.17	38.97	41.64	51.18
24	33.20	36.42	40.27	42.98	52.62
25	34.38	37.65	41.57	44.31	54.05
26	35.56	38.88	42.86	45.64	55.48
27	36.74	40.11	44.14	46.96	56.89
28	37.92	41.34	45.42	48.28	58.30
29	39.09	42.56	46.69	49.59	59.70
30	40.26	43.77	47.96	50.89	

^aTo be significant the χ^2 obtained from the data must be equal to or larger than the value shown in the table.

Source: Table IV of Fisher and Yates: *Statistical Tables for Biological, Agricultural and Medical Research*, published by Longman Group UK, London (previously published by Oliver and Boyd Ltd, Edinburgh).

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	i
REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET SYMBOLES MATHÉMATIQUES	iv
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES FIGURES.....	ix
RÉSUMÉ.....	x
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
I. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE.....	1
I.1. L'éducation, un droit fondamental pour l'Homme.....	1
I.3. Fonctions de l'école	7
I.4. Le système éducatif camerounais.....	10
II. FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME	14
III. QUESTIONS DE RECHERCHE	18
III.1. Question principale	19
IV. FORMULATION DES HYPOTHÈSES.....	20
IV.1. Hypothèse Générale.....	21
IV.2. Hypothèses secondaires.....	21
V. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	22
V.1. Mode d'investigation.....	22
V.2. Type de recherche	22
V.3. Population d'étude	23
V.3.1. Population parente ou théorique	24
V.3.2. Population cible	24
V.3.3. Population accessible	25
V.4. ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON.....	26
V.5. INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES.....	29
V.6. PRÉSENTATION DU SITE DE L'ÉTUDE.....	31
V.7. PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNÉES	33
V.7.1. Pré-enquête	33
V.7.2. Enquête proprement dite.....	36
V.8.1. Dépouillement.....	38
V.8.2. Technique d'analyse des données	39
V.8.2.2. Analyse inférentielle.....	40
VI. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	47

VI.1. Objectif général	47
VI.2. Objectifs secondaires	47
VII. INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE.....	48
VIII. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE	50
VIII.1. Délimitation théorique	50
VIII.2. Délimitation spatio-temporelle	51
IX. PLAN DU TRAVAIL	51
CHAPITRE 1	53
CONSIDÉRATIONS SUR LE DÉCROCHAGE DES ÉTUDES	53
INTRODUCTION	53
1.1. LA DÉPERDITION SCOLAIRE DANS SON ENSEMBLE	53
1.1.1. Redoublement	55
1.1.2. Le retard scolaire	56
1.1.3. Le décrochage des études	57
1.2. LE DÉCROCHAGE : UNE NOTION POLYSÉMIQUE	57
1.3. DÉCROCHAGE DES ÉTUDES COMME ÉCHEC ACADÉMIQUE ET PROFESSIONNEL	67
1.4. TYPOLOGIES DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE	68
1.5. LE PROCESSUS DU DÉCROCHAGE DES ÉTUDES	82
CONCLUSION	88
APPROCHES THÉORIQUES DU DÉCROCHAGE DES ÉTUDES UNIVERSITAIRES	89
INTRODUCTION	89
2.1. LES THÉORIES PSYCHOLOGIQUES	89
2.2. LES THÉORIES SOCIOLOGIQUES.....	95
2.4. LES THÉORIES ORGANISATIONNELLES	107
2.5. LES THÉORIES INTERACTIONNELLES	110
CONCLUSION	123
CHAPITRE 3	124
FACTEURS PERSONNELS LIÉS À L'ÉTUDIANT ET DÉCROCHAGE DES ÉTUDES AU PREMIER CYCLE UNIVERSITAIRE	124
INTRODUCTION	124
3.1. REVUE DE LA LITTÉRATURE SUR LES FACTEURS PERSONNELS INFLUENÇANT LE DÉCROCHAGE DES ÉTUDES UNIVERSITAIRES	124
3.1.1. Le genre	124
3.1.2. L'âge	127
3.1.2.1. L'adolescence.....	128

3.1.2.2. L'âge adulte.....	130
3.1.3. Traits de personnalité.....	131
3.1.5. Motivation.....	136
3.1.6. Estime de soi.....	142
3.3. MÉTHODE.....	147
3.3.1. Variables de l'étude.....	147
3.3.1.1. Variables indépendantes.....	149
3.3.1.2. Variable dépendante.....	150
3.3.2. Plan de recherche.....	151
3.3.3. Hypothèses de recherche.....	152
3.3.4. Présentation de l'outil de collecte de données.....	152
3.4. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	154
3.4.1. Présentation des résultats.....	154
3.4.1.2. Présentation des résultats liés aux facteurs personnels.....	158
3.4.1.3. Présentation des résultats liés à la variable dépendante (décrochage des études universitaires à la FALSH de l'Université Yaoundé I).....	159
3.4.2. Analyse des résultats.....	161
3.4.2.2. Vérification de l'hypothèse de recherche 2 (HR ₂).....	164
3.5. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	167
3.5.1. Interprétation et discussion des résultats de l'hypothèse de recherche 1.....	167
3.5.2. Interprétation et discussion des résultats de l'hypothèse de recherche 2.....	169
CONCLUSION.....	171
CHAPITRE 4.....	172
FACTEURS SOCIOÉCONOMIQUES ET DÉCROCHAGE DES ÉTUDES AU PREMIER CYCLE UNIVERSITAIRE.....	172
INTRODUCTION.....	172
4.1. REVUE DE LA LITTÉRATURE SUR LES FACTEURS SOCIOÉCONOMIQUES DU DÉCROCHAGE DES ÉTUDES UNIVERSITAIRES.....	172
4.1.1. L'origine socioéconomique et culturelle des étudiants.....	172
4.1.2. Conditions de vie de l'étudiant.....	174
4.1.3. Intégration académique.....	176
4.1.4. Intégration sociale.....	184
4.2. THÉORIES EXPLICATIVES DE L'ÉTUDE.....	188
4.3.1. Variables de l'étude.....	191
3.4.1.1. Variables indépendantes.....	191
3.4.1.2. Variable dépendante.....	192

4.3.2. Plan de recherche	192
4.3.4. Outil de collecte de données	193
4.4.1. Présentation des résultats	195
4.4.2. Analyse des résultats	205
4.4.2.1. Vérification de l'hypothèse de Recherche 3 (HR ₃)	205
4.4.2.2. Vérification de l'hypothèse de recherche 4 (HR ₄)	207
4.4.2.3. Vérification de l'hypothèse de recherche 5 (HR ₅)	209
4.4.2.4. Vérification de l'hypothèse de recherche 6 (HR ₆)	212
4.5.1. Interprétation et discussion des résultats de l'hypothèse de recherche 3	214
4.5.3. Interprétation et discussion des résultats de l'hypothèse de recherche 5	219
4.5.4. Interprétation et discussion des résultats de l'hypothèse de recherche 6	222
CHAPITRE 5.....	226
FACTEURS ACADÉMIQUES/SCOLAIRES ET DÉCROCHAGE DES ÉTUDES AU PREMIER CYCLE UNIVERSITAIRE.....	226
INTRODUCTION.....	226
5.1. REVUE SUR LES FACTEURS ACADÉMIQUES ET SCOLAIRES DU DÉCROCHAGE DES ÉTUDES UNIVERSITAIRES	226
5.1.1. Passé scolaire de l'étudiant.....	226
5.1.2. Projet professionnel de l'étudiant et son choix d'orientation	229
5.1.3. Méthodes d'apprentissage chez l'étudiant	232
5.1.4. Rendement académique.....	237
5.2. THÉORIES EXPLICATIVES DE L'ÉTUDE	238
5.2.1. Constructivisme et socioconstructivisme	238
5.2.2. Le modèle de Finn (1989)	241
5.2.3. Théories de stress et coping.....	241
5.3. MÉTHODE.....	246
5.3.1. Variables de l'étude	246
5.3.1.1. Variables indépendantes.....	246
5.3.1.2. Variable dépendante	247
5.3.2. Plan de recherche	248
5.3.3. Hypothèses de recherche	248
5.3.4. Présentation de l'outil de collecte de données	249
5.4.1. Présentation des résultats.....	249
5.4.2. Analyse des résultats.....	253
5.4.2.1. Vérification de l'hypothèse de recherche 7 (HR ₇)	253
5.4.2.2. Vérification de l'hypothèse de recherche 9 (HT ₉).....	258

5.5. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	261
5.5.1. Interprétation de l'hypothèse de recherche 7	261
5.5.2. Interprétation de l'hypothèse de recherche 8	263
5.5.3. Interprétation de l'hypothèse de recherche 9	265
CONCLUSION	268
CONCLUSION GÉNÉRALE	269
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	278
ANNEXES	312
TABLE DES MATIÈRES	327