

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

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 INGÉNIERIE
ÉDUCATIVE

DÉPARTEMENT DE CURRICULA ET
ÉVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace-Work-Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

RESEARCH CENTER
FOR DOCTORAL FORMATION IN HUMAN,
SOCIAL AND EDUCATIVE SCIENCES

RESEARCH AND DOCTORAL TRAINING
UNIT FOR EDUCATION AND
EDUCATIONAL ENGINEERING

DEPARTMENT OF CURRICULA AND
EVALUATION

**PROFESSIONNALISATION DE L'ACTION DE
FORMATION ET DÉVELOPPEMENT DE
L'EMPLOYABILITÉ DES DIPLOMÉS DES
ÉTABLISSEMENTS FACULTAIRES : CAS DE L'UY1**

Mémoire rédigé et soutenu en vue de l'obtention du diplôme de Master en Sciences de L'Éducation et
Ingénierie Éducative.

Filière : **Management de l'Éducation**

Spécialité : **Administration des Établissements Scolaires**

Par

NGOUANNEVO FOKOU Dolibelle

Matricule 21V3048

Titulaire d'une licence en lettre ibérique, ibéro-américaine et italienne

Devant le Jury constitué de

Président

CHAFFI Cyrille Ivan

Maître de Conférence

Examineur

SII Marie Pascale

Chargé de Cours

Rapporteur

MGBWA Vandelin

Professeur des Universités



Septembre 2025

A

Ma maman chérie

REMERCIEMENTS

Au terme de cette recherche, il m'apparaît clairement que la recherche n'est pas un travail solitaire. Il procède de multiples échanges et collaborations. Ce travail, nous le devons à un grand nombre de personnes dont le sens critique, la générosité et l'intérêt manifestés pour mon sujet de recherche ont nourri mes apprentissages et ma progression sur le parcours délicat et laborieux - mais ô combien exaltant ! - de l' « apprenti-chercheur » que nous sommes. Tout d'abord nous remercions le Dieu Tout Puissant pour la santé, l'énergie, le courage.

Nos remerciements vont à l'endroit du Pr MGBWA Vandelin, notre directeur de mémoire grâce à qui cette « grande aventure » a pu se faire. Merci pour son écoute, sa sympathie, sa patience, ses orientations et pour toute l'énergie investie à nous conduire dans la rédaction du présent mémoire. Nous remercions également le chef de département de Curriculum et Evaluation ainsi que tous les enseignants du département pour leur soutien à l'égard des étudiants de Management de l'Education.

Nous remercions également M.TAFOPA Jules, pour son soutien inconditionnel. M. MOUTONI Junior Auguste Materne pour ses conseils éclairés. Il nous est impossible d'oublier nos mamans chéries, MASSONTSA Lucienne, DJUKEM Honorine ; notre grand-père SAHA Pierre, nos sœurs et frères, particulièrement SEZINE Corine pour son soutien dans la collecte des données et d'avoir toujours été là pour nous. Nous sommes particulièrement redevable de l'aide apportée par notre groupe d'étude, nos compagnons de tous les jours de ces années de Master et plus particulièrement Mr AWONO LEVODO Thomas Fabrice, un aîné qui n'a pas fait économie de son temps toutes les fois que nous l'avons sollicité.

Ce travail n'aurait pu aboutir sans l'aide de chacun de vous. Merci à chacun et à tous pour votre générosité, votre bonne humeur, pour tous les moments de rires...

Nous ne saurons terminer sans manifester notre reconnaissance à tous nos promotionnaires de management de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé I.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....	ii
LISTE DES ABRÉVIATIONS	i
RESUMÉ.....	iii
ABSTRACT	iv
INTRODUCTION GENERALE	1
CHAPITRE 1 : PROFESSIONNALISATION DE L’ACTION DE FORMATION DANS LES ETABLISSEMENTS FACULTAIRES	21
CHAPITRE 2 : DÉVELOPPEMENT DE L’EMPLOYABILITÉ DES DIPLÔMÉS D’UNIVERSITÉS.....	52
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L’ÉTUDE.....	95
CHAPITRE 4 : ANALYSE DES DONNEES	112
CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES	134
CONCLUSION GENERALE	148
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	153
ANNEXES.....	157
TABLE DE MATIÈRES	163

LISTE DES ABRÉVIATIONS

APC	: Approche Par Compétence
BAC	: Baccalauréat
BIT	: Bureau International du Travail
CED	: Compétence d'Employabilité Durable
CEMAC	: Communauté Économique et Monétaire de l'Afrique Centrale
CEREQ	: Centre d'Études et de Recherche sur les Qualifications
DEPS	: Département des Études, de la Perspective et des Statistiques
DESS	: Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées
DSCE	: Document Stratégique pour la croissance de l'Emploi
DUT	: Diplôme Universitaire de Technologie
EESI	: Enquête sur l'Emploi et le Secteur Informel
EF	: Établissement Facultaire
EFP	: Éducation et formation professionnelle (EFP)
ES	: Enseignement Supérieur
ESC	: Enseignement Supérieur Camerounais
FCFA	: Franc de la Coopération Financière en Afrique
FNE	: Fond National de l'Emploi
INS	: Institut National de la Statistique
IUP	: Institut Universitaire Professionnalisé
IUT	: Institut Universitaire des Technologie
LMD	: Licence Master Doctorat
MIAGE	: Méthode Informatiques Appliquées à la Gestion des Entreprises

MINESUP	: Ministère de l'Enseignement Supérieur
MSG	: Maîtrise des Sciences de Gestion
MST	: Maîtrise des Sciences et Technique
OCDE	: Organisation de Coopération et de Développement Economique
ODD	: Objectifs pour le Développement Durable
OIT	: Organisation Internationale du Travail
PANEJ	: Plan d'Action National d'Emploi pour les Jeunes
PAS	: Programme d'Ajustement Structurel
PP	: Projet Professionnel
SND30	: Stratégie Nationale de Développement 2020-2030
TIC	: Technologie de l'Information et de la Communication
UE	: Unité d'Enseignement
UNESCO	: Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
UY	: Université de Yaoundé
VAE	: Validation des Acquis de l'Expérience
VD	: Variable Dépendante
VI	: Variable Indépendante

RESUMÉ

Le sujet qui fait l'objet de notre réflexion est celui de la professionnalisation de l'action de formation et le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires : cas de l'UY1. Cette étude s'inscrit dans un contexte marqué par la nécessité pour les Universités Camerounaises d'adapter leurs formations aux exigences du marché du travail ; elle vise à analyser l'impact de la professionnalisation de l'action de formation sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires de l'Université de Yaoundé I (UY1). Face au défi de l'inadéquation formation-emploi, la recherche vise à identifier les leviers les plus efficaces pour améliorer l'insertion professionnelle. Pour mener à bien notre travail, nous avons adopté une méthodologie quantitative avec un devis corrélationnel, ciblant un échantillon de 123 étudiants choisis de manière aléatoire simple parmi les étudiants des facultés de l'Université de Yaoundé I. Les résultats ont révélé des corrélations extrêmement fortes et statistiquement significatives entre tous les dispositifs de professionnalisation de l'action de formation que sont l'intégration de l'alternance de la formation et des stages (HR1), la mise en œuvre des programmes selon l'approche métier (HR2) l'implication des professionnels dans la formation (HR3) et le partenariat Université-Entreprise (HR4) et le développement de l'employabilité. Les facteurs les plus déterminants sont l'implication des professionnels ($R=0,930$) et la mise en œuvre des programmes de formation selon l'approche métier ($R=0,928$), démontrant que la solution réside dans l'importation directe des normes et de la culture d'entreprise au sein de l'institution académique. La principale suggestion est la mise en œuvre d'un Modèle de Gouvernance Collaborative de l'Employabilité (MGCE). Ce modèle exige que l'Université de Yaoundé I institutionnalise la Co-construction des programmes via des partenariats stratégiques formels, rende l'alternance et les stages obligatoires, et généralise l'approche métier, transformant ainsi le diplôme en une nouvelle convention de qualification reconnue par le marché.

Mots-clés : employabilité des diplômés, professionnalisation de la formation, action de formation, établissements facultaires, Université de Yaoundé I.

ABSTRACT

The topic of this study is the professionalization of training actions and the development of the employability of graduates from the faculties: the case of the University of Yaoundé I. This study's main objective was to analyse the impact of the professionalization of training actions on the development of the employability of graduates from the university faculties of the University of Yaoundé I. This study is set within a context marked by the need for Cameroonian Universities to adapt their training programs to the demands of the labor market. Facing the challenge of persistent skills mismatch between education and the job market, the research aimed to identify the most effective levers for improving professional integration. To carry out this research successfully, we adopted a quantitative approach using a correlational design, targeting a sample of 123 students across the University of Yaoundé 1's faculties. The results revealed extremely strong and statistically significant correlations between all professionalization mechanisms and employability. The most determining factors were the involvement of professionals ($R=0.930$) and the implementation of the occupational-approach curriculum ($R=0.928$), demonstrating that the solution lies in directly importing business norms and culture into the academic institution. The main suggestion is the implementation of a Collaborative Employability Governance Model (CEGM). This model requires the University of Yaoundé 1 to institutionalize program co-construction through formal strategic partnerships, make work-study and internships mandatory, and generalize the occupational approach, thereby transforming the degree into a new qualification convention recognized by the market.

Keywords: graduate employability, professionalization of training, training activity, University faculties, University of Yaoundé I.

INTRODUCTION GENERALE

Cette partie est consacrée à la problématique de notre étude. C'est-à-dire à la structuration de l'objet de l'étude. Construire cet objet a consisté dans cette recherche, à mettre en place une série d'opération qui a permis la représentation conceptuelle de celui-ci. Sept opérations ont été nécessaires pour cette construction. Ce sont elles qui ont servi de guide dans l'articulation de ce chapitre. Celles-ci sont entre autres : le contexte et la justification de l'étude, la formulation et la position du problème, la détermination de l'objet de la recherche, des objectifs, des questions de recherche, des intérêts, de la détermination thématique et empirique de l'objet de recherche.

0.1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

Le XXI^e siècle est marqué par une accélération des mutations économiques, sociales et technologiques, qui redéfinissent en profondeur les attentes du monde du travail. Les systèmes éducatifs, notamment l'enseignement supérieur, se trouvent confrontés à une double exigence : fournir une formation académique de qualité, tout en garantissant une meilleure préparation des diplômés à l'insertion professionnelle. Cette exigence s'inscrit dans une logique de performance et de responsabilité sociale des universités, appelées à former non seulement des citoyens éclairés, mais aussi des acteurs compétents et adaptables dans un environnement professionnel de plus en plus complexe et concurrentiel. Ces changements bouleversent la société et créent de nouveaux modes de pensée, de travail, de comportement et de vie. C'est une période de nouveaux défis à relever et de nouvelles opportunités à saisir dans un environnement où le développement de la société cognitive, de l'économie de la connaissance sont en pleine émergence Bouchez (2004).

Dans cette société, ce sont les capacités d'apprendre et la maîtrise des savoirs fondamentaux qui situent de plus en plus les individus les uns par rapport aux autres dans les rapports sociaux. Il s'agit pour chacun de développer la capacité à apprendre et à apprendre par soi-même, car comme le disait Kant (1908), « ce que l'on apprend le plus solidement et que l'on retient le mieux, c'est ce que l'on apprend en quelque sorte par soi-même ». Il n'est plus question de trouver les moyens d'apporter le savoir aux étudiants mais de leur donner les moyens d'aller le chercher. Les priorités sont ainsi inversées, l'enseignement doit céder le pas à l'apprentissage, le formateur à l'apprenant. C'est ainsi que, la question de l'autonomie et de l'insertion en milieu professionnelle des étudiants issus des établissements facultaires, se pose de plus en plus avec beaucoup d'acuité.

À l'initiative des Chefs d'États de la Communauté Économique et Monétaire des États de l'Afrique Centrale (CEMAC), le Cameroun souscrivit en mars 2006 à l'application du système

LMD (Licence, Master, Doctorat) dans les universités et établissements d'enseignement supérieur de l'espace CEMAC. Cette réforme s'inscrivait dans le sillage du processus de Bologne conduit à la hussarde dès 1998 par quelques pays européens (Charlier et al. 2009 ; Charlier et Croché, 2010, 2012). Elle prit effet dès la rentrée académique 2007/2008. Cependant, c'est à la faveur de l'Arrêté N° 18/00035/MINESUP/SG/DDES du 28 janvier 2018, soit dix (10) ans plus tard, que ladite réforme est organisée au Cameroun. L'un des objectifs poursuivis était alors de « produire des diplômés polyvalents, dotés de savoirs et de compétences susceptibles de garantir leur insertion sociale et professionnelle ».

Les études sur le lien entre les réformes LMD et les qualités personnelles et professionnelles des diplômés employés dans les entreprises formelles sont rares en contexte africain noir francophone, en général, et au Cameroun, en particulier. L'histoire de la professionnalisation, de ses mobiles et de ses pratiques laisse entrevoir trois formes à partir desquelles on pourrait saisir les qualités personnelles et professionnelles visées dans cette étude. Il s'agit en l'occurrence de la professionnalisation-profession, de la professionnalisation-formation et de la professionnalisation-efficacité au travail (Wittorski, 2008b, 2008a, 2012, 2013). La professionnalisation-profession est orientée vers la fabrication ou la constitution d'un groupe social autonome ou d'un regroupement professionnel particulier en vue d'améliorer sa visibilité dans un marché concurrentiel. La professionnalisation-formation porte quant à elle sur la fabrication ou la constitution d'un employé aux compétences transversales. Enfin, professionnalisation-efficacité au travail vise la fabrication d'un employé flexible, mobile et efficace. La question qui peut dès lors se poser est celle de savoir laquelle de ces trois formes est au cœur des réformes LMD adoptées en Afrique noire francophone, en général, et au Cameroun, en particulier.

Au Cameroun, comme dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne, l'université a longtemps été perçue comme un espace dédié essentiellement à la transmission de savoirs théoriques, souvent déconnectés des réalités du marché du travail. Les établissements facultaires, en particulier, ont été largement orientés vers la formation académique, au détriment d'approches pédagogiques professionnalisantes. Cette orientation a contribué à la production massive de diplômés, dont beaucoup peinent à s'insérer efficacement dans la vie active. Selon plusieurs rapports nationaux et internationaux, le taux de chômage chez les jeunes diplômés issus des universités camerounaises

reste préoccupant, notamment chez ceux provenant des facultés de lettres, sciences humaines, droit, ou sciences sociales.

La réflexion sur l'Enseignement supérieur africain s'est approfondie depuis la décennie 90. Nombre d'auteurs se sont interrogés globalement sur les questions importantes liées aux libertés intellectuelles et académiques (Diouf & Mamdani, 1994 ; Mangu, 2005), aux politiques et aux conditions structurelles dans les universités africaines (Akam & Ducasse, 2002 ; Lamouré Rontopoulou, 1994 ; Tedga, 1993). Comme le relevait déjà Djouda Feudjio en 2009, le système LMD (Licence, Master, Doctorat) présente encore aujourd'hui, des enjeux importants pour la communauté universitaire internationale. Il marque une avancée réelle de l'internationalisation et de la globalisation de l'Enseignement supérieur. Au Cameroun, les leaders politiques et universitaires ont défini trois objectifs généraux qui déterminent l'enjeu même de l'adoption du système LMD. Dans les dispositions relatives au cadrage du LMD, le circulaire ministériel no : 07/0003 MINESUP/CAB/IGA/ du 19 octobre 2007, stipule que :

La finalité du système LMD est tour à tour :

- Le développement par la contribution à la croissance de l'économie nationale et la promotion de l'emploi des diplômés ;
- Le développement social, culturel et humain par la formation d'une nouvelle génération de cadres dotés d'une solide formation citoyenne et aptes à répondre aux défis du millénaire aux plans national et de la sous-région de l'Afrique centrale ;
- La promotion de la formation à la recherche et par la recherche comme facteur d'appui au développement en partenariat avec les milieux économiques et sociaux.

Le système LMD repose fondamentalement sur des contraintes et des exigences multiples. Il exige avant tout une formation universitaire essentiellement professionnalisante, reposant sur des connaissances actuelles et durables. Toute université qui l'adopte doit largement améliorer la qualité de la formation afin de bénéficier d'une accréditation et d'une reconnaissance de ses diplômes au-delà des frontières. Or le phénomène de chômage et de sous-emploi des diplômés de l'enseignement supérieur pose le problème de l'inadéquation entre l'offre et la demande, entre les formations proposées par les universités africaines et les besoins du marché de l'emploi.

Face aux multiples mutations que connaît l'humanité aujourd'hui, l'éducation devient un atout indispensable pour comprendre, faire face et s'adapter à un contexte mondial qui se veut globalisant. Le rôle traditionnel du système éducatif est d'instruire, socialiser et qualifier les apprenants au savoir, au savoir-faire et savoir-être. Il revient à l'école de former l'homme, le citoyen et le travailleur pour répondre au droit fondamental de l'être humain. L'école est un outil de formation que la société se donne pour répondre à ses besoins et comporte de ce fait de nombreux enjeux. Selon Mandela, elle est l'arme la plus puissante qui puisse être utilisée pour changer le monde.

Le Cameroun a adopté et mis en œuvre depuis 2010, sa Vision de développement à l'horizon 2035 (Vision 2035), dont l'objectif global est de devenir un pays émergent, démocratique et uni dans sa diversité à l'horizon 2035. Cette vision a été structurée en trois phases : la première opérationnalisée par le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (2010-2019) et la seconde par la Stratégie Nationale de Développement 2020-2030 (SND30). Les objectifs spécifiques poursuivis par la SND30 sont notamment de ramener le taux de pauvreté de 37,5% en 2014 à moins de 25% en 2030, de porter durablement le taux de croissance annuel à 8,1% en moyenne sur la période 2020-2030, et de promouvoir la création d'emplois décents mesurée par un abaissement du taux de sous-emploi global, de 77% en 2014 à moins de 50% à l'horizon 2030.

La réalisation de la troisième enquête sur l'emploi et le secteur informel (EESI3) répond à l'objectif d'évaluer le niveau d'atteinte des objectifs fixés dans le DSCE en matière d'emploi et de rendre disponibles les indicateurs pour établir la situation de référence pour le suivi et l'évaluation de la mise en œuvre du pilier 5 de la SND30, sur la promotion de l'emploi et l'insertion économique. Ainsi, les débats autour de la question du chômage des jeunes en Afrique s'inscrivent aussi dans le cadre du contexte actuel où l'on assiste à une explosion démographique de la jeunesse africaine.

Citant le dernier rapport de l'Organisation Internationale du Travail (OIT), Dramane Haïdara a indiqué qu'en 2013, le monde comptait 75 millions de jeunes au chômage. 38 millions de ces jeunes chômeurs vivent en Afrique. En tout, l'Afrique compte 200 millions d'habitants âgés de 18 à 24 ans, soit 40% de la population active. Le taux de chômage parmi cette population est le double de celui des adultes. Ces jeunes sans perspectives professionnelles constituent, aux yeux de l'analyste de l'OIT, une « génération perdue, menaçant la cohésion sociale ». L'Afrique

subsaharienne demeure la région du monde la plus touchée par cette crise, prévient en 2014, Dramane Haïdara, spécialiste des stratégies du développement de l'Emploi au bureau dakarois de l'Organisation internationale du Travail (OIT). Les chiffres confirment les affirmations de l'économiste qui était l'un des principaux invités de la conférence des jeunes leaders panafricains qui s'est tenue à Dakar, du 13 au 17 janvier 2012. D'après la Banque mondiale, la jeunesse compte pour 60% de l'ensemble des chômeurs dans cette zone. Avec chaque année, près de 10 à 12 millions de jeunes arrivant sur le marché du travail, la tendance n'est pas prête à s'inverser.

Entre 1999 et 2009, le nombre des diplômés en Afrique du Nord et Afrique subsaharienne a plus que triplé, passant de 1,6 millions à 4,9 millions. Ils seront 9,6 millions en 2020, 13 millions en 2030. Or comme la plupart choisissent des filières saturées telles que les sciences sociales, plutôt que des formations techniques, à la sortie de l'université beaucoup se retrouvent sur le carreau. Le phénomène de chômage et de sous-emploi des diplômés de l'enseignement supérieur pose le problème de l'inadéquation entre l'offre et la demande, entre les formations proposées par les universités africaines et les besoins du marché de l'emploi. Pour Dramane Haïdara, cette inadéquation est l'une des causes majeures de la crise de l'emploi en Afrique. « Les économies africaines sont rurales à 80%, et pourtant il n'y a pas un seul lycée agricole digne de ce nom en Afrique », s'indignait l'économiste de l'OIT. Il appelle les gouvernements africains à s'attaquer sans tarder au chantier de l'éducation pour professionnaliser l'enseignement et orienter les étudiants vers des formations techniques qui les préparent moins pour une carrière salariale que pour des activités entrepreneuriales. C'est dans le souci de palier à ce gap que le Cameroun a entrepris depuis quelques années déjà, des réformes de son système éducatif.

D'après la Loi de l'orientation du 14 avril 1998, la mission générale de l'éducation au Cameroun, à tous les niveaux d'étude, est d'offrir aux jeunes une formation de qualité en vue de leur épanouissement intellectuel, physique, civique et moral, et de lui assurer par ce truchement une insertion sociale harmonieuse, qui tienne compte des facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux. C'est ainsi que le sommet de Dakar en 2000, sur « l'Éducation pour tous », a préconisé un ensemble d'indicateurs sur la qualité de l'offre de l'éducation de base. L'une des raisons de cette orientation réside en ce qu'il faut faciliter, d'une part, le développement global de l'enfant ; et d'autre part, son intégration au groupe.

L'Enseignement Supérieur pour sa part assure 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. Il s'agit pour l'enseignement supérieur de promouvoir la recherche de l'excellence, dans tous les domaines de la connaissance, de faire la promotion de la science, de la culture et du progrès social. Face à ce rôle de l'enseignement supérieur et à la démocratisation de celui-ci, de plus en plus, les diplômés du supérieur se confrontent au problème de chômage et donc de sous-emploi. Même si le chômage touche toutes les couches sociales, l'intérêt pour les étudiants en transition professionnelle tient de ce que les statistiques sur le nombre de diplômés en situation de chômage augmentent. Comme l'affirme Tedou (2006), 3 personnes actives sur 4 au Cameroun sont en situation de sous-emploi :

La situation est plus alarmante chez les jeunes qui sont de plus en plus nombreux à arriver sur le marché du travail. [...] Les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur sont particulièrement touchés par ce phénomène. Dans cet environnement économique, le diplôme ne facilite plus nécessairement l'insertion professionnelle, puisque le taux de chômage augmente avec le niveau d'instruction.

Avec l'émergence d'une compétition basée sur une économie du savoir, l'on entre progressivement et durablement dans un nouveau monde immatériel, où le savoir et l'innovation sont au cœur de la croissance et du développement économique Boucher (2004). Ainsi, il existe, des travailleurs, des professionnels du savoir, pour cela, l'immatériel est aujourd'hui le facteur clé de la croissance économique. Cette réalité, impose une reconsidération de l'apport de la formation universitaire dans le développement des économies et la gestion des ressources humaines. C'est ainsi que le Mercredi 13 juin 2023, le Secrétaire Général, représentant personnel du Ministre d'État, Ministre de l'Enseignement Supérieur, a conduit, à l'amphithéâtre 200 de l'Ecole Nationale Supérieure Polytechnique de Yaoundé I, les travaux des Programmes des Filières Professionnelles des Facultés Classiques des Universités du Cameroun.

Ces travaux avaient pour but de mettre à la disposition de la Haute Hiérarchie, des partenaires et de la communauté universitaire, une cartographie nationale des filières professionnelles fonctionnelles dans les Facultés Classiques qui servira de boussole pour adapter l'offre de formation aux besoins réels du tissu productif de l'économie du pays et booster l'employabilité

des diplômés des Facultés Classiques, tel est l'objectif des assises ayant réuni les Doyens des facultés classiques des Universités d'État. À cet effet, un document intitulé : « État des lieux et cadrage de la professionnalisation dans les facultés classiques », a été édité et remis à tous les participants pour examens et propositions. Le Professeur Wilfred GABSA, a martelé dans son discours que la professionnalisation est un pan important, substantiel et essentiel de la modernisation du système d'enseignement supérieur camerounais. Ainsi, il est plus que jamais nécessaire de l'implémenter à tous les niveaux et dans toutes les sphères de l'enseignement supérieur pour permettre aux établissements facultaires classiques de prouver leur pertinence pour ne pas être délaissés par les étudiants et autres apprenants parce que surannés, anachroniques et obsolètes.

Rappelons que, les éditions précédentes ont permis de faire un cadrage de la professionnalisation à travers l'arrêté n°22/00024/MINESUP/SG/DDES/DAJ du 22 février 2022 portant organisation de la professionnalisation dans les établissements facultaires des Universités d'Etat du Cameroun. Cette session qui consistait à faire un plaidoyer auprès du Gouvernement pour la subvention des filières professionnelles des Facultés classiques a abouti, il y a quelques jours seulement, à la faveur de l'arrêté n° 070/PM du 29 mai 2023 portant réorganisation du programme d'appui à la composante technologique, professionnelle et facultaire de l'enseignement supérieur qui élargit le champ de compétence du Pro-Act aux facultés classiques. Avant d'ouvrir les travaux du Programme des Filières Professionnelles des Facultés Classiques des Universités du Cameroun, le Secrétaire Général a demandé qu'au sortir de ces assises, un état des lieux de la professionnalisation des Facultés classiques soit consolidé, qu'une plateforme d'échange de données entre les différents chefs d'établissements soit mise en place et qu'une cartographie fiable et éditée des formations professionnelles soit existante.

La question soulevée dans cette étude est celle de l'insertion professionnelle des étudiants issus des établissements facultaires des universités d'état du Cameroun. L'éducation et la formation professionnelle (EFP), constituent un élément important qui permet d'acquérir des compétences et expériences pertinentes au développement de l'individu et de la société. Ainsi, l'EFP est fondamentale pour améliorer la productivité des individus, et assurer à long terme la croissance économique (Lucas, 1988). Toutefois, dans les pays en développement en général et en Afrique francophone en particulier, d'énormes efforts restent à consentir pour faire de l'EFP un droit

fondamental pour tous au sens de l'objectif du développement durable (ODD) n°43. Ce défi reste entier et d'actualité surtout dans ce nouvel ordre mondial où la COVID-19 a révélé surtout les vulnérabilités de l'EFP mais également les opportunités sur les approches d'EFP du futur.

0.1.2. PROBLÈME DE L'ÉTUDE

La question soulevée dans cette étude est celle de l'insertion professionnelle des diplômés des établissements facultaires (l'Université de Yaoundé 1). D'après la dernière édition des indicateurs de développement publiée, par l'Institut national de la statistique (INS) le 29 décembre 2021, le taux de chômage au Cameroun a augmenté de 6,1 % au cours de la période 2020-2021. Relativement à l'employabilité, d'autres statistiques semblent indiquer que 3/4 des diplômés du supérieur au Cameroun, n'ont pas de travail en dehors des formations classiques (BIT, 2013). En outre, année après année, ils sont un peu plus exposés au chômage ou cantonnés à des emplois précaires, informels, temporaires ou mal rémunérés (Foaleng, 2015). Ces décalages montrent qu'il y'a bien un manque de cohérence entre les politiques de formation de l'enseignement supérieur camerounais et les métiers existants. Ne s'appuyant pas toujours sur des référentiels indicatifs des activités pédagogiques à mener (Cuq, 2003), elles échouent ou peinent à analyser les métiers auxquels elles prétendent préparer.

L'un des motifs déterminants du choix des étudiants de poursuivre des études est le rendement lié à ces études. L'hypothèse fondamentale de la « théorie du capital humain » est que l'éducation est un investissement qui permet l'accroissement de la productivité. La hausse de la demande d'éducation est le signe d'un accroissement relatif de la rentabilité professionnelle de l'investissement éducatif. Mais avant d'entrer de plein pied dans l'analyse de la théorie, nous voudrions revenir sur les termes qui la composent. Au vu de l'évolution du monde économique, il existe un écart entre les formations dispensées dans les facultés et les besoins qui se font ressentir sur le marché du travail. Les diplômés font alors face à des problèmes de manque de compétence leur permettant de répondre aux besoins des entreprises. Cet écart entraîne entre autres le problème de sous-emploi. Dans le but de résoudre ce problème et faciliter l'emploi des diplômés, la nécessité de professionnaliser les enseignements universitaires avait été nécessaire.

L'université reste confrontée à des problématiques majeures qui portent sur l'ampleur du phénomène actuel de la globalisation, l'interdépendance croissante de toutes les sociétés et de tous les segments de chaque société, la vitesse accélérée du mouvement des idées, des produits et des

personnes, l'émergence du phénomène d'impact global de décisions locales, la complexité et l'incertitude croissantes du monde et de ses mécanismes, et bien sûr l'impact de l'Internet dont les effets commencent à être appréhendés (Tavenas, 2003). Par conséquent elle a besoin de revoir les savoirs qu'elle transmet dans une société fondée sur l'« économie de la connaissance ». La société a besoin de mieux comprendre les conséquences de cette évolution du monde pour mieux s'y adapter, mais aussi et surtout la maîtriser et l'orienter dans un sens favorable au progrès de l'humanité toute entière. Au premier rôle se trouve l'université. Tavenas pense ainsi que les transformations en cours dans l'enseignement supérieur sont entreprises en vue de l'adapter à la réalité actuelle du monde.

Le débat sur la professionnalisation s'est accru et a traversé le système éducatif quand se sont affirmés l'expansion de la scolarisation, le recul de l'emploi et de l'âge d'entrer dans l'emploi. Est-ce là, la formulation d'une demande sociale ? Dès lors que, le système éducatif supérieur a intériorisé la dénonciation de son inefficacité face au chômage des jeunes, il a souscrit en retour à une adaptation toujours plus étroite aux besoins du marché du travail via les formations professionnelles qui envahissent l'université et via la construction de référentiels alignés sur ceux de l'emploi dans une description fine de compétences à acquérir. Sous cet angle la professionnalisation soulève des inquiétudes. L'on en fait un moyen primordial pour une meilleure articulation de la relation formation/emploi. On instaure des formations professionnelles ciblées ou on cherche à adapter les jeunes à des emplois par le biais de stages et en même temps on semble déplacer la problématique et le sens du mot lui-même. Professionnaliser suppose en fait de construire une formation en fonction des compétences requises pour un emploi et d'allier formation et expérience professionnelle par le biais de stages. C'est ce modèle de construction des formations qui traverse le système éducatif supérieur via les licences et les masters professionnels.

L'écart entre l'enseignement universitaire et les débouchés professionnels est devenu de plus en plus préoccupant. Un tel écart concerne toutes les disciplines savantes et tout particulièrement les étudiants des facultés de lettres et sciences humaines qui, autrefois se préparaient pour l'essentiel à l'enseignement et à la recherche. Mais pour un nombre toujours plus grand d'entre eux, ce n'est plus le cas aujourd'hui, l'offre de formation qui est dispensée à l'université leur ouvre la possibilité de faire d'autres métiers. Des filières se professionnalisent et une organisation du type « managérial » se profile à l'instar de ce qui se fait dans d'autres universités du monde. La

professionnalisation permet de donner une plus-value aux diplômés et en même temps elle soulève des tensions entre les enseignants-chercheurs, les étudiants, les professionnels et les pouvoirs politiques et institutionnels. Nous avons voulu étudier ces tensions nées de l'instauration de la professionnalisation des études en rapport avec les pratiques pédagogiques universitaires.

0.2. QUESTION DE RECHERCHE

Elle se décline en question principale et en questions spécifiques.

0.2.1. Question principale de recherche

Cette étude s'intéresse au processus de professionnalisation de l'action de formation dans le but de faciliter le développement de l'employabilité des diplômés issus des établissements facultaires en générale, et de l'Université de Yaoundé 1 en particulier. La difficulté que revêt l'employabilité des diplômés des établissements facultaires sur le marché de l'emploi, va de pair avec la difficulté d'identifier des indicateurs conceptuels et opérationnels permettant de mesurer les résultats et les processus liés au développement professionnel de ces étudiants dans un contexte de reformes et de restructurations des systèmes universitaires.

Ce faisant, cette étude vise à répondre à la question suivante : quel est l'impact de la professionnalisation de l'action de formation sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires ?

0.2.2. Questions secondaires de recherche

À la suite de la question principale de recherche, les questions secondaires de recherche ont été posées de la manière suivante :

- **QSR1** : quel est l'impact de l'intégration de l'alternance de la formation académique et des stages sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires ?
- **QSR2** : quel est l'impact de la mise en œuvre des programmes de formation selon l'approche métier sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires ?

- **QSR3** : quel est l'impact de l'implication des professionnels dans la formation académique sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires ?
- **QSR4** : quel est l'impact du partenariat université-entreprise sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires ?

0.3. OBJECTIFS DE RECHERCHE

Il s'agit ici de donner l'objectif général et les objectifs spécifiques

0.3.1. Objectif général de l'étude

L'objectif général de cette étude est d'analyser l'impact de la professionnalisation de l'action de formation sur le développement de l'employabilité des diplômés sortis des établissements facultaires : cas de l'Université de Yaoundé 1.

Cet objectif se décline en plusieurs objectifs spécifiques.

0.3.2. Objectifs spécifiques de l'étude

Comme objectifs spécifiques, l'étude s'est donnée de :

- **Objectif spécifique 1** : déterminer l'impact de l'intégration de l'alternance de la formation académique et des stages sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires.
- **Objectif spécifique 2** : examiner l'impact de la mise en œuvre des programmes de formation selon l'approche métier sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires
- **Objectif spécifique 3** : analyser l'impact de l'implication des professionnels dans la formation académique sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires ;
- **Objectif spécifique 4** : déterminer l'impact du partenariat université-entreprise dans la formation académique sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires.

0.4. ORIGINALITÉ ET PERTINENCE DE L'ÉTUDE

0.4.1. Originalité de l'étude

Avec l'élaboration du Document Stratégique pour la Croissance et l'Emploi (DSCE) adopté en 2009, le gouvernement s'est doté d'un dispositif de référence pour le respect des normes. Le DSCE comme programme s'efforce de réduire la pauvreté systémique et place la croissance et la création d'emplois au cœur de son action. La mise en œuvre de cette stratégie nationale est en cours, mais comprendra des mises à jour des politiques dans tous les domaines prioritaires, y compris l'enseignement supérieur. Une stratégie clés dans l'enseignement supérieur consiste à soutenir la réforme universitaire à travers l'axe stratégique opérationnel de la nouvelle direction. Ce nouveau leadership académique oblige à concentrer sur l'économie du savoir (Biya, 2016). C'est alors qu'en juillet 2016, le parlement camerounais vote une nouvelle loi pour coordonner l'enseignement supérieur au Cameroun. Cette nouvelle loi n'est pas encore entrée en vigueur, mais, met davantage l'accent sur le professionnalisme, abrogeant ainsi celle de 2001. En effet, la professionnalisation dans l'enseignement supérieur au Cameroun s'est progressivement renforcée, notamment par le vote de la loi d'orientation de 2001 et la création de la région CEMAC pour l'enseignement supérieur, la recherche et la formation professionnelle par la déclaration de Libreville de 2005.

0.4.2. PERTINENCE DE L'ETUDE

L'université est le catalyseur du développement économique, politique, social et culturel. Cette institution évolue dans le temps en s'adaptant aux exigences et aux besoins de son environnement. Il est donc nécessaire que, l'université et la société qu'elle sert soient étroitement liées. Ainsi donc, cette recherche sur la professionnalisation de l'action de formation et développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires trouve sa pertinence dans la mesure où elle contribue à l'amélioration des connaissances scientifiques, à leur approfondissement, leur développement et leur enrichissement dans le projet d'insertion professionnel des jeunes diplômés des établissements facultaires public. Pour le faire, elle vise à démontrer que si la professionnalisation de l'action de formation tient compte des attentes, des intérêts des étudiants et des particularités de chaque étudiant, le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires sera effectif et efficient. Ce qui permettra une véritable

insertion professionnelle des étudiants issus des établissements facultaires des universités publique du Cameroun.

Le gouvernement dans sa politique de développement du capital humain à travers ses programmes (DSCE et la SND30), reconnaît que la difficulté reste celle de savoir comment ce capital humain accède-t-il à la professionnalité. Ainsi, la présente étude préconise au gouvernement, une veille sur les aspirations des étudiants tant sur le plan professionnel que sur le plan social. Il est également important pour le gouvernement de définir prioritairement les indicateurs d'insertion dans un marché segmenté, étroit et compétitif des diplômés. Il y a donc également urgence d'établir de véritables liens entre milieux de formation et milieux professionnels.

0.5. DÉLIMITATION CONCEPTUELLE ET EMPIRIQUE DE L'ÉTUDE

La thématique sur la professionnalisation et l'employabilité met en exergue la relation qui existe entre la formation et l'emploi. Cette thématique s'est développée à la fin des années 1960 (Guillon, 2010), en prélude à la massification du système éducatif : « L'éducation est devenue un champ d'étude, d'autant plus aisément que la croissance des effectifs de chercheurs et de cadres de l'éducation et de la formation prenait des proportions importantes. » (Erlich, 1998 p.20). Cette thématique devient très récurrente en science de l'éducation étant donné l'influence du premier sur l'insertion et la sécurité à l'employabilité. Bien évidemment que cette influence tient compte du dynamisme économique. Il s'agira donc d'étudier l'impact que la professionnalisation de la formation (universitaire en particulier) peut avoir sur l'employabilité de ses produits. En d'autres termes les différentes actions que peut mener le système éducatif pour faciliter la transition entre l'école et l'insertion professionnelle.

L'administration camerounaise a engagé un processus de réforme. Cela inclut une gestion prévisionnelle qui coordonne la définition des perspectives à court, moyen et long terme pour la planification stratégique et l'action gouvernementale. La formation est au cœur de la prise de décision stratégique au sein du gouvernement par l'entremise du MINESUP. En effet, le MINESUP au travers des différentes réformes du système éducatif, contribue au développement professionnel des étudiants et l'un de ses objectifs est de faciliter l'insertion professionnelle des étudiants en équilibrant la formation en lien avec leurs différentes filières d'étude.

0.5.1. Délimitation conceptuelle

Afin de mieux circonscrire la problématique de cette recherche, il est nécessaire de maîtriser le repérage lexical propre à l'environnement. C'est ainsi que la conceptualisation de cette étude tourne autour de ses deux variables principales : la professionnalisation et l'employabilité. Les différents concepts clés de ce travail sont : l'employabilité, la professionnalisation, l'actualisation des enseignements, les projets professionnels et les stages académiques.

0.5.1.1. Professionnalisation

La première acception de la professionnalisation est d'origine Américaine et signifie le processus par lequel une activité devient une profession libérale mue par un idéal de service (Paradeise 2003). Agulhon (2007) définit la professionnalisation comme le « processus par lequel un emploi, un métier tend à acquérir les caractéristiques de la profession, d'où la stabilisation des compétences mobilisables d'un champ professionnel ». Gonnin-Bolo (2005, P.8), quant à elle, définit la professionnalisation comme une manière de « penser un système de formation permettant aux individus de s'adapter en permanence à de nouvelles conjonctures, de faire face à cette déstabilisation, mais d'accéder à une culture permettant de penser ces changements, d'y participer, d'être acteur de ces transformations et non de les subir et de s'y adapter ». Le domaine qui portera notre attention est celui de la formation, plus précisément universitaire. La notion de professionnalisation change de sens d'un contexte à l'autre, d'un pays à un autre en fonction des objectifs que l'on veut atteindre (Hutchmmaker, 2001). Il s'agit pour certains de développer des offres de formations professionnelle en phase avec la demande des étudiants (CEREQ, 2008). Pour d'autre, il s'agit de baser la formation sur la pratique (CEREQ, 2011). Ce travail se rapprochera de la définition de Gonnin-Bolo c'est à dire que la professionnalisation est définie comme une manière de penser le système de formation universitaire permettant aux diplômés de s'adapter en permanence à de nouvelles conjonctures, de faire face à cette déstabilisation, mais d'accéder à une culture permettant de penser ces changements, d'y participer, d'être acteur de ces transformations et non de les subir et de s'y adapter. Elle insistera donc sur l'actualisation des pédagogies, l'encouragement de la formulation des projets professionnels (PP) et la mise en place des stages académiques.

0.5.1.2. Actualisation des pédagogies

Actualisation des Pédagogies Le concept de pédagogie, qui signifiait au départ l'art d'agir sur les enfants, s'est ouvert au fil du temps à toutes les catégories d'apprenants (élèves, étudiants, adultes en formation continue, professionnels, formateurs). Ce concept qui était absent dans le langage académique a commencé à se développer avec les transformations (massification des effectifs et l'entrée postmodernité) qu'a connues l'ES. Hier cantonnée, à côté des sociétés savantes, à faire émerger de nouvelles connaissances et à former les élites, l'université est confronté à de nouveaux défis, face à un monde en pleine mutation. En 1985, selon Le Goff (cité dans Verdier, 2004), l'université cherche à adapter sa mission académique et à l'appuyer sur des bases solides dans le cadre d'une démarche qualité. Il ne s'agit plus de doter les étudiants d'une culture générale solide, d'une manière rigoureuse de raisonner, d'un art d'analyser minutieusement des textes et aussi des notions générales, de les doter des éléments d'une vision cohérente du monde, produisant la figure sociale de l'intellectuel. Il est ainsi demandé à chacun, étudiant, salarié en formation permanente d'avoir à se justifier à travers une multiplicité de projets individualisants, émergents, structurants (Voyer, 2011). Cette méthode d'appréhender la transmission des connaissances passera nécessairement par la mise en place de nouvelles pédagogies (l'actualisation des pédagogies). L'actualisation des pédagogies universitaires est donc définie dans ce travail comme l'ensemble des transformations liées à la professionnalisation, il reconnaît explicitement que le travail est formateur et contribue à la construction de savoirs (savoirs, savoir-faire, savoir être) qui participent eux-mêmes de la construction des compétences professionnelles. La professionnalisation suppose alors de repenser la pédagogie universitaire en encourageant des combinaisons de savoirs, cette culture impose de se projeter, de s'insérer, de s'orienter, de se former (Boutinet, 1999). D'où la prospérité récente de la notion d'employabilité. 22 L'actualisation des pédagogies permettrait alors d'augmenter les capacités de sortir du chômage des diplômés. La pédagogie universitaire est ainsi confrontée à l'élargissement de ses perspectives, en redécouvrant les acquis, hier marginalisés en son sein, en invitant de manière plus centrale le concept d'expérience, elle permet également d'assurer une professionnalisation effective en tissant des liens avec deux courants théoriques (apprentissage et compétence). (Debon, 2006).

0.5.1.3.L'employabilité

Le concept d'employabilité est apparu dans les sociétés anglo-saxonnes au début du XXe siècle, (Gazier, 1990 ; Finot, 2000). Selon Gazier (1990), l'employabilité désigne « l'espérance objective ou la probabilité plus ou moins élevée que peut avoir une personne à la 18 recherche d'un emploi d'en trouver un ». Elle est entendue comme « la capacité relative que possède un individu à obtenir un emploi satisfaisant compte tenu de l'interaction entre ses propres caractéristiques personnelles et le marché du travail. Quant à Finot (2000) ce concept se définit suivants deux éléments la créativité et la responsabilité (productivité) individuelle ainsi que la capacité à construire et à mobiliser des réseaux sociaux. Ces caractéristiques sont constituées par des variables individuelles, managériales, structurelles et environnementales. Mais cette étude s'intéresse uniquement aux variables individuelles.

L'employabilité est le résultat d'un processus de socialisation et d'éducation qui débute avec l'enfance d'un individu et se développe tout au long de la vie. Elle s'identifie par une série de facteurs individuels clés qui contribuent au développement de son insertion professionnelle. Dietrich (2006) distingue les compétences d'un individu, ses ressources en termes de formation, d'expériences professionnelles, de relations sociales, comme variables individuelles d'employabilité. Quant à Dany et Livian (2002, p. 50), ils invoquent la capacité d'un individu à gérer sa carrière et la capacité à traiter l'information sur soi-même, sur le marché, sur la pertinence de son projet ; la résistance ou la capacité de l'individu à rebondir et la capacité à s'inscrire dans des cercles vertueux. Finot (2000) ajoute d'autres éléments tels que les facteurs statistiques : l'âge, le sexe, l'état de santé, etc. ; et les facteurs qualitatifs : la prise de conscience de l'individu de ses compétences, de ses motivations, de sa capacité à se situer sur le marché de l'emploi tant interne qu'externe. Pourtant Provost (1989) évoquait déjà les qualifications professionnelles (expériences et scolarité), l'isolement social, l'estime de soi, le désir de quitter l'aide sociale et la recherche active d'emploi. Par ailleurs, cinq dimensions sont distinguées par M. Clelland (1973) : les connaissances, le savoir-faire, l'image de soi (confiance en soi, perception de soi-même), les traits de personnalité et les motivations. Enfin, tous ces déterminants renvoient aux aptitudes scolaires et aux qualifications professionnelles des individus, ainsi qu'à leurs personnalités et tout un ensemble de compétences de natures diverses, notamment les compétences à caractère social. Cette étude adoptera comme déterminants les compétences de l'individu ses qualifications

professionnelles, ses ressources en termes de formation, d'expériences professionnelles, le savoir-faire les motivations, les relations sociales, la capacité à s'inscrire dans des cercles vertueux, l'estime de soi, le désir de quitter l'aide sociale. Ce travail définira donc l'employabilité comme la facilité qu'à un diplômé à s'insérer sur le marché de l'emploi ou encore sa facilité à sortir du chômage à partir de ses caractéristiques (compétences, qualifications, capacité, etc.) que lui offre le système éducatif.

0.5.1.4. Stage universitaire

Le stage est une période de formation, d'apprentissage et de perfectionnement en entreprise, c'est une étape essentielle d'un parcours de formation. (Valet, 2013). Il permet de se familiariser avec l'univers professionnel et d'y mettre en application des connaissances théoriques. Mais aussi de valider, préciser son projet professionnel ou encore de prendre des contacts pour se constituer son réseau professionnel. Autrement dit, le stage est un dispositif pédagogique de plus en plus répandu dans l'enseignement supérieur, notamment universitaire, en raison de sa capacité supposée à favoriser la professionnalisation des études et à faciliter la future insertion professionnelle des jeunes diplômés. (Giret, 2010).

Le stage sert de longue date d'outil pédagogique ou de période de probation dans différents parcours de formation. Longtemps limité à certains cursus préparant à quelques professions (médecins, ingénieurs, enseignants, fonctionnaires territoriaux, etc.), cet instrument s'est répandu dans l'enseignement supérieur en commençant par les diplômes professionnels des écoles (de commerce ou de management) et des universités (DUT ou DESS). Désormais, on trouve des stages dans des disciplines, des filières et des niveaux de plus en plus variés et leur mise en œuvre est encouragée. Ils sont régulièrement présentés comme une condition nécessaire, si ce n'est pas suffisant, d'une bonne insertion sur le marché du travail (Giret et Issehnane, 2010). Il est une condition sine qua non de professionnalisation d'une filière, il est désormais pour la majorité des diplômés de l'enseignement supérieur (ES) une étape obligatoire avant d'entrer dans la vie active. Pour cette étude, l'on considère que le stage est un moyen pour les étudiants d'acquérir l'expérience professionnelle, alors que l'absence d'expérience professionnelle est souvent désignée comme une des principales causes du chômage des diplômés. Ainsi, les situations de travail en cours d'études, activités salariées (Giret, 2005) ou stages, donneraient aux étudiants une première expérience professionnelle facilitant l'intégration au marché du travail (Giret, 2005).

0.5.2. Délimitation thématique

Cette étude s'inscrit dans le domaine des recherches en sciences de l'éducation, plus précisément dans le cadre de la valorisation des résultats de la recherche en termes de développement au service des communautés Etzkowitz et al (2000), et d'opportunités d'emploi personnel et collectif au travers de la création d'entreprise à partir de l'application effective des résultats de la recherche sur le terrain. La présente recherche se limite donc à l'analyse de trois modalités spécifiques de la professionnalisation de l'action de formation à savoir : les partenariats université-entreprise, la mise en œuvre des programmes selon l'approche métier et l'immersion en entreprise. Ces modalités ont été retenues dû au fait qu'elles constituent les leviers les plus visibles et mesurable de la professionnalisation dans le contexte Camerounais, et qu'elles entretiennent un lien direct avec le développement de l'employabilité des diplômés.

0.5.3. Délimitation spatiale

Compte tenu du temps relativement court imparti à cette recherche, nous ne saurons couvrir toutes les facultés de l'université de Yaoundé 1, ni toutes les filières d'études. C'est la raison pour laquelle cette étude s'adresse aux étudiants de la faculté des sciences de l'éducation de l'université de Yaoundé I. Cette délimitation nous amène à circonscrire notre approche conceptuelle, afin d'éviter tout équivoque quant à l'orientation thématique et scientifique que nous donnons à notre recherche. En outre, notre étude est concentrée sur la période allant de 2019 à 2024, ce qui correspond aux cinq dernières années académiques. Ce choix est motivé par le fait que cette période est marquée par une intensification des réformes dans les universités Camerounaises visant à renforcer l'employabilité des diplômés, ainsi que par l'introduction progressive de l'approche par compétences et des partenariats université-entreprise. L'étude est menée à l'Université de Yaoundé 1, l'une des principales institutions publiques d'enseignement supérieur au Cameroun. Cette Université a été retenue en raison de son poids académique et scientifique, de la diversité de ses facultés et filières de formation et de son rôle stratégique dans la formation d'une grande partie des diplômés insérés sur le marché de l'emploi Camerounais.

0.6. PLAN DE RÉDACTION DU MÉMOIRE

Au terme de l'introduction générale, une organisation en cinq chapitres a permis de présenter la recherche. Les deux premiers chapitres à savoir le chapitre 1 intitulé « professionnalisation de

l'action de formation » et le chapitre 2 consacré « développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires » ont permis de poser les bases théoriques nécessaires à la compréhension du sujet. Le troisième chapitre est consacré à la méthodologie adoptée pour mener l'étude. Dans cette optique, il précise la stratégie de vérification des hypothèses de recherche à travers le rappel de la question de recherche, de la clarification du type de recherche, de la présentation du site de l'étude, de la détermination de la population d'étude, des outils de collecte des données et des techniques d'analyse. Les deux derniers chapitres sont consacrés au cadre opératoire. Il s'agit du quatrième chapitre intitulé « présentation des résultats de l'étude » dans lequel la vérification des hypothèses de recherche est faite à partir des résultats de l'analyse des données et du chapitre 5 intitulé « discussion des résultats et perspectives » ; Qui, quant à lui, permet de faire une interprétation des résultats sur la base de recherche préalablement formulées, de les discuter pour aboutir à des perspectives qui pourront servir de bases solides pour le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires de l'enseignement supérieur au Cameroun : cas de l'UY1.

CHAPITRE 1 : PROFESSIONNALISATION DE L'ACTION DE FORMATION DANS LES ETABLISSEMENTS FACULTAIRES

Le présent chapitre est consacré à l'étude de la variable indépendante. Il fait office de revue de la littérature et, il abordera de manière succincte la définition des concepts clés de notre étude et les modèles théoriques qui soutiennent ce chapitre.

1.1. Professionnalisation et développement de compétence

Le Cameroun s'est lancé sur la voie de la réforme de l'enseignement supérieur avec comme principal objectif l'amélioration de l'employabilité des jeunes diplômés, et ce en intégrant des modules plus adaptés aux besoins du marché du travail. Cette volonté de professionnaliser les formations universitaires fut initiée avec le système LMD en 2007. C'est ainsi que la professionnalisation à l'université recouvre aujourd'hui deux dimensions à savoir : l'acquisition des compétences professionnelles reconnues ; mais aussi l'accompagnement des étudiants dans leur parcours d'études en vue de leur future insertion sur le marché du travail. Ces nouvelles missions ont obligé les Universités à repenser une approche de la professionnalisation à la fois dans la construction de leur offre de formation et dans sa mise en œuvre par des structures ad hoc. Dans cette section, les concepts de professionnalisation, de logique de professionnalisation et de développement des compétences seront abordés.

1.1.1. Concept de professionnalisation

Etymologiquement, le mot professionnalisation dérive de profession qui renvoi le plus souvent à « un métier ayant un certain prestige par son caractère intellectuel ou artistique ou la position sociale de ceux qui l'exercent ». Selon Wittorsky (2008), la notion de professionnalisation est ancienne, elle prend naissance dès la fin du XIX^e siècle dans les groupes sociaux, les entreprises et les milieux de formation en France. Actualisée au Cameroun par la loi N° 004 du 14 Avril 1998 suite aux états généraux sur l'éducation tenus du 22 au 27 Mai 1995, cette notion rencontre aujourd'hui un vif succès non seulement dans le champ de la formation, mais aussi dans celui du travail. Paradeise (2003), allant dans le même ordre d'idée, affirme que la première acception de la professionnalisation est d'origine Américaine et signifie le processus par lequel une activité devient une profession libérale mue par un idéal de service (Paradeise 2003). C'est ainsi que Agulhon (2007), pense la professionnalisation comme étant : « le processus par lequel un emploi, un métier tend à acquérir les caractéristiques de la profession, d'où la stabilisation des compétences mobilisables d'un champ professionnel ».

La professionnalisation reste une notion débattue et sa signification varie selon les travaux qui lui sont consacrés et les visées idéologiques qui les animent. Il en est de même de ses multiples traductions en politiques et en programmes de formation qui fluctuent sous les effets combinés des contextes nationaux et des choix politiques et sociaux, puis des ressources, des universités et des contraintes auxquelles elles sont confrontées (Wentzel, 2010). Allant de le même ordre d'idées, Wittorsky (2010), affirme pense que la professionnalisation relève d'une intention sociale, elle fait l'objet d'une charge idéologique forte, qui renvoie à des enjeux qui se différencient selon les acteurs qui la promeuvent (Wittorski, 2008).

Suivant Wittorski (2007, p.24), dans sa définition de professionnalisation, Merton (1957), affirme que :

Le processus historique par lequel une activité (occupation) devient une profession du fait qu'elle se dote d'un cursus universitaire qui transforme des connaissances empiriques acquises par l'expérience en savoirs scientifiques appris de façon académique et évalués de manière formelle sinon incontestable.

Cette affirmation de Wittorski (2007, p.24) subie des critiques selon lesquelles, elle ne prend pas en compte la dimension politique ; qui pour sa part, inscrit les professions dans une stratégie de communication externe de nature politique. Par ailleurs, elle montre que la rationalité des savoirs ne se retrouve pas dans les pratiques quotidiennes des professionnels. Contrairement à Merton et Huges (1996), tenant de l'approche interactionniste des professions, critiquera l'approche fonctionnaliste de Parsons (1937), et ses confrères affirmant qu'au lieu de se demander si telle occupation est une profession, il serait judicieux de comprendre les circonstances dans lesquelles les membres d'une occupation la transforment en profession. Alors, il propose de passer d'une approche des professions comme structure à une approche des occupations comme acteurs collectifs. Ainsi, Paradeise (2003), tenant cette nouvelle approche, définit la professionnalisation comme étant un processus de transformation d'une occupation qui a réussi à imposer deux propriétés clés : une licence individuelle (permission spéciale de poursuivre une activité) et un mandat légal, moral et intellectuel (la charge de dire ce qui est juste et utile).

Allant dans le même ordre d'idées, Altet (1978), et Barbier (1998), définissent la professionnalisation comme une dynamique, un processus de spécification allant du social vers le professionnel d'un groupe d'individus par rapport aux objets saillants de leur champ d'activités. La professionnalisation peut donc être comprise comme le passage d'un état non professionnel à celui de professionnel.

Partant de trois idées simples qui semblent caractériser le processus de professionnalisation, Wittoski (2007) pense que le concept de professionnalisation devient de plus en plus important en ce qu'il convoque la question de l'adéquation entre la formation reçue par les étudiants et le monde du travail. Il s'intéresse à la professionnalisation au plan pratiques et des dispositifs relatifs à l'intention de professionnaliser des personnes et aux implications de cette intention sur la professionnalité des acteurs de la formation. Il affirme que la professionnalisation correspond à une intention énoncée de rapprocher les personnes et les situations de travail, en vue de permettre le développement articulé des compétences et des processus d'action spécifiques aux situations de travail concernées (Wittoski, 2007).

Par la suite, sur le plan de la transformation des savoirs et des savoir-faire, l'enjeu de la mise en place d'une personnalité dont l'attribution requiert des mises en reconnaissance de la part des individus, des collectifs ou des organisations. Enfin, sur le plan de la socialisation professionnelle et des transactions identitaires, la compétence joue un rôle primordial dans la mesure où définie comme ce qui s'exerce en situation de travail, la notion de compétence désigne ce qui rend possible la performance et l'efficience de la relation de travail.

Gonnin-Bolo (2005, p.8), quant à elle, définit la professionnalisation comme une manière de : « penser un système de formation permettant aux individus de s'adapter en permanence à de nouvelles conjonctures, de faire face à cette déstabilisation, mais d'accéder à une culture permettant de penser ces changements, d'y participer, d'être acteur de ces transformations et non de les subir et de s'y adapter ». Le domaine qui portera notre attention est celui de la formation, plus précisément universitaire.

Selon la loi n° 2023/007 du 25 juillet 2023, portant orientation de l'enseignement supérieur au Cameroun, la professionnalisation est définie comme étant l'ensemble de règle et processus qui encadrent le système de formation pour la délivrance de certifications permettant l'accès direct à l'emploi. Dans le contexte universitaire, la professionnalisation fait donc majoritairement

référence à la « fabrication » d'un professionnel par la formation qui est la troisième acception définitionnelle donnée par Wittorski (2008). Cette dernière acception appréhende ainsi la professionnalisation, dans la mesure où les établissements universitaires sont appelés à repenser les contenus et les dispositifs de leurs offres de formations et de les diversifier afin de répondre aux besoins du marché du travail (Combes, 2016 ; Lescure, 2021). Elle revêt au moins deux dimensions : l'acquisition de compétences professionnelles reconnues, mais aussi l'accompagnement des étudiants dans leur parcours d'études en vue de leur future insertion sur le marché du travail (Gayraud et al. 2011). Autrement dit, c'est une succession ou ensemble cohérent d'activités éducatives conçues pour autonomiser les étudiants à la fin de leur formation académique.

De ce qui en découle, la professionnalisation apparaît donc comme un processus, ou un ensemble d'actions qui vise à outiller l'individu, de façon à être capable, à être efficace et efficient, en situation de travail en lien ou en adéquation avec la formation préalablement reçue, ceci dans le but de s'affirmer comme professionnel. C'est en d'autres termes, un processus au travers duquel, une activité, une formation, un parcours devient, plus structurer, encadrer et orienter vers l'acquisition des compétences directement applicable dans un contexte professionnel. Dans le cadre de la formation universitaire, elle peut être conçue comme l'action ou processus d'amélioration de l'employabilité des diplômés tout en leur donnant non seulement des connaissances académiques, mais également des compétences pratique et transversale recherchées sur le marché du travail.

1.1.1.1. Formation professionnelle

Notion essentielle à la compréhension de celle de professionnalisation, qui se présente tout d'abord en général comme l'action ou le processus de fabrication des professionnels. La formation professionnelle est selon Wittorski (2007), le processus qui peut avoir lieu dans différents endroits mais surtout dans les milieux de formation (y compris l'école). En d'autres termes, la formation professionnelle est le processus de transformation des sujets au fil de leur activité ou en dehors des dispositifs organisationnels proposés et dans lequel cas, le sujet aura besoin d'être reconnu par les entreprises. C'est-à-dire s'y faire une place à la fin de la formation.

Pour Levasseur (2004) citée par Adiobo (2017), la formation professionnelle qui est le processus de professionnalisation passe par :

- des éléments relevant des savoirs scientifiques et techniques, conscients ;
- des éléments à dimension pratique conscients et inconscients (reprenant ainsi l'idée des savoirs par corps) ;
- des éléments de cognitions relationnelles, organisationnelles, institutionnelles, *etc.* ;
- le tout implicite et incorpore dans une représentation efficace pour guider les pratiques habituelles mais aussi faire face immédiatement et quasi automatiquement à l'irruption de l'imprévu. Cette représentation commune aux individus travaillant ensemble, mais intégré différemment selon leur position dans la structure, leur permet, quand ils ont des divergences à propos de leurs objets professionnels, de savoir qu'ils parlent de la même chose sans besoin de beaucoup de discours, et de savoir aussi pourquoi ils ont des divergences. (Levasseur, 2004 citée par Adiobo, 2017, p. 85).

S'appuyant sur les travaux de Lehmann (1993), les éléments cités plus hauts peuvent être assimilés pour le premier élément à ce qu'il appelle culture scientifique et technique les trois derniers éléments s'assimilent à la culture d'entreprise. La culture scientifique et technique et la culture d'entreprise peuvent donc être envisagées comme des éléments qui forment la composante professionnelle de tout programme qui se réclame comme tel.

On pourrait retrouver ces éléments dans les idées principales que Bataille (2005, p.34), affirme comme étant la notion de professionnalisation :

- L'idée de l'orientation professionnelle, qui selon Airfor (2008), a un lien avec la formation professionnelle. Pour cet auteur, il est important de porter un intérêt plus poussé sur l'accompagnement et la formation. L'accompagnement vise donc à l'intégration socio professionnelle tant dis que l'ascension qui est une partie de la formation professionnelle partage un lien étroit avec l'excellence dans un établissement professionnel ;
- L'idée de l'initiation aux objets spécifiques à une/des profession(s) donnée(s) ;
- L'idée d'un aboutissement : l'entrée/l'intégration des individus dans un corps et où ils peuvent occuper des fonctions bien précises. (Bataille, 1999, cité par Adiobo, 2017).

Rappelons que l'enjeu lié à la professionnalisation dans le cadre de l'enseignement réside sur les compétences pour allier ou associer théorie et pratique. C'est ainsi que le couple

théorie/pratique est quelque peu dépassé notamment par l'usage du terme compétence qui a tendance à ne pas opposer ces termes mais plutôt à les réconcilier.

En outre, pour De Ketele (2013), le concept de formation professionnelle est assimilable à celui d'engagement professionnel et est étudié dans le champ du développement professionnel ou encore de la professionnalisation ou mieux de la professionnalité émergente (Jorro, 2011). Ainsi, se référant aux pratiques éducatives et formatives, le terme de formation professionnelle signale une attitude d'adhésion, d'acquisition et si bien que les représentations sociales de l'engagement sont positives. Bourgeois (1998), et Kaddouri (2011), parleront alors d'engagement en formation, tandis que Jorro et De Ketele (2011), parleront plus largement de formation professionnelle comme : « l'ensemble dynamique des comportements qui, dans un contexte donné, manifestent l'attachement à la profession, les efforts consentis pour elle ainsi que le sentiment du devoir vis-à-vis d'elle et qui donnent sens à la vie. Moreau et Smith (2018), reprenant Meyer et Herscovitch (2001), pensent que la formation professionnelle ou engagement professionnel est un état psychologique d'ordre motivationnel correspondant à la relation d'attachement qu'un individu éprouve à l'égard d'un métier et des pratiques lui étant associées.

Les anglo-saxons pour désigner ce que les francophones dénomment engagement ou implication, ou investissement ou encore formation professionnelle utilisent quasi unanimement le seul terme « *commitment* ». Pour Jorro et Deketele (2013), le verbe to engage désigne en anglais comme en français « mettre en gage » et d'offrir une garantie en rapport avec une profession. Parler de formation professionnelle ou d'engagement professionnel, c'est donc mettre en gage quelque chose de soi-même pour obtenir en échange un bien matériel (comme un salaire) ou immatériel (comme différentes formes de reconnaissance) ; ce qui suppose une relation entre celui qui se met en gage et celui qui reçoit des responsabilités et des obligations.

Pour Duchesne et Savoie-Zajc (2005), la formation professionnelle s'associe à une attitude positive à l'égard du travail, innée ou développée par l'individu, qui influence directement son comportement. Autrement dit, la formation professionnelle est reliée à des facteurs psychologiques, sociaux et existentiels répondant aux besoins de la personne à s'identifier à l'organisation ou à sa profession, d'être en relation avec celles-ci ou de vivre une expérience d'accomplissement de soi lui permettant de trouver un sens à sa vie. Cette forme de formation professionnelle se présente comme le résultat de la force motivationnelle interne de la personne ;

en outre, la formation professionnelle dépasse la seule implication au travail par l'intensité de l'investissement personnel qu'il suggère ainsi que par la signification qu'il donne à la vie de l'individu.

La notion de professionnalisation change de sens d'un contexte à l'autre, d'un pays à un autre en fonction des objectifs que l'on veut atteindre (Hutchmmaker, 2001). Il s'agit pour certains de développer des offres de formations professionnelle en phase avec la demande des étudiants (CEREQ, 2008). Pour d'autre, il s'agit de baser la formation sur la pratique (CEREQ, 2011). Ce travail se rapprochera de la définition de Gonnin-Bolo (2009), c'est à dire que la professionnalisation est définie comme une manière de penser le système de formation universitaire permettant aux diplômés de s'adapter en permanence à de nouvelles conjonctures, de faire face à cette déstabilisation, mais d'accéder à une culture permettant de penser ces changements, d'y participer, d'être acteur de ces transformations et non de les subir et de s'y adapter. Elle insistera donc sur l'actualisation des pédagogies, l'encouragement de la formulation des projets professionnels (PP) et la mise en place des stages académiques.

S'intéressant à la professionnalisation de l'enseignement au Cameroun Maingari Daouda (1997), pose le problème de la massification de la scolarisation et la multiplication des établissements au détriment d'un questionnement sur les contenus, la qualité de l'enseignement pour une meilleure auto emploi des jeunes et une lutte contre le chômage grandissant. Il se pose dès lors la nécessité de former des jeunes capables de s'auto employer. Un souci qui fera donc appelle à la question de la professionnalisation des enseignements.

1.1.1.2.Action de professionnalisation de la formation

Après avoir généré débats et réticences au sein de l'université, la nécessité de la « professionnalisation » est aujourd'hui admise par le plus grand nombre. Cela se lit dans la place donnée aux formations correspondantes dans les contrats quadriennaux, dans les contrats d'établissement et par leur mise en exergue dans les sites Web des universités. Mais cela se lit surtout dans l'évolution des flux d'étudiants engagés dans ce type de formation. Ainsi, entre 1996 et 2008, la part des étudiants engagés dans une formation professionnelle au sein du système universitaire est passée de 29 % à 42 %. Ceci met en exergue la nécessité de redéfinir l'action de formation en lien avec la professionnalisation.

Carré (2005), met l'accent sur l'apprentissage en lien directe avec le contexte professionnel. C'est ainsi qu'il définit l'action de formation comme un processus visant à permettre aux individus d'acquérir ou de renforcer des compétences en lien avec des situations professionnelles données. Le Boterf (1994), insistant sur l'intentionnalité et l'adaptation des moyens pédagogiques aux objectifs visés, fait savoir que l'action de formation est un dispositif intentionnel d'apprentissage organisé en fonction des besoins d'acquisition ou de développement des compétences, mobilisant des ressources pédagogiques adaptées. De ces deux auteurs, il découle que l'action de professionnalisation est un parcours pédagogique permettant d'atteindre un objectif professionnel. Ils mettent donc en avant la finalité professionnelle et l'organisation structurée du processus de formation.

Sur la question de la professionnalisation de l'enseignement, Van der Maren (1993), pense que si les étudiants futurs professionnels doivent œuvrer et être perçus comme des professionnels, on doit d'abord se poser la question du type de savoir dont ils doivent disposer pour arriver à ce statut, ensuite sur les dépositaires de ces savoirs et sur les modalités les plus efficaces de leur transmission. Relevant qu'il est difficile pour l'étudiant de mettre aisément en œuvre son professionnalisme dans la mesure où il ne dispose au milieu de toutes ces normes régies par sa formation en lien à sa profession, d'une marge de manœuvre minimale pour mettre en exergue son professionnalisme.

Les raisons données pour le bien fondé de la professionnalisation des études universitaires ne sont pas difficiles à déterminer. Le manque d'emploi et la difficulté des diplômés de l'université à s'insérer professionnellement constituent les arguments poignants des partisans de la professionnalisation des cursus universitaires. Le corps universitaire invité désormais en prendre parmi ses finalités le « débouché professionnel » s'est exercé à construire de nouvelles trajectoires pour une visibilité des sortants de l'université. En dépit du fait que cela constitue une forte volonté des pouvoirs politiques, les universités elles-mêmes sont dans une emprise économique libérale dont les tendances sont favorables à la modification approfondie des enseignements et apprentissages. Si de nombreuses réformes en matière d'éducation sont portées au nom de l'adaptation des systèmes de formation aux configurations économiques (Tanguy, 1986), la question de la professionnalisation n'apparaît explicitement qu'au cours des années quatre-vingt-dix comme outil nouveau de cette volonté affichée de rapprocher le système éducatif du système

productif. En l'absence d'une définition consensuelle (Marcyan, 2007), la professionnalisation semble néanmoins être un dispositif valorisant une conception moins académique des formations universitaires. Elle participe d'une reconfiguration progressive des modes de fonctionnement et d'organisation des diplômes par la mise en œuvre de partenariats institutionnels impliquant les acteurs économiques et les acteurs politiques dans le processus éducatif.

1.1.2. Logique de professionnalisation et développement des compétences

Face à la pression que font les entreprises, les médias et les parents sur l'école, elle est contrainte à des résultats. Même les publicités se font insistantes : « pour réussir, il faut développer chaque jour de nouvelles compétences ». Ainsi, la scolarité obligatoire a pour but de faire acquérir par chaque jeune des compétences de base qui lui permettent de se réaliser personnellement, de s'insérer dans la vie socio-économique et de devenir un citoyen responsable et critique. L'école vise selon Paquay (2000), le développement des compétences des élèves ; c'est assez évident pour l'école primaire dont le but traditionnel est de rendre les élèves capables de lire, d'écrire, de calculer, ... de façon à s'insérer dans la société. Particulièrement dans l'enseignement supérieur, la priorité de l'école est souvent devenue la formation des étudiants et l'auto-employabilité à la fin de leurs formations académiques.

La professionnalisation dans l'enseignement supérieur ne fait pas l'unanimité opposant traditionnalistes et rénovateurs (Lescure, 2021 ; Postiaux & Romainville, 2011). Les premiers considèrent que la tendance à professionnaliser les formations conduit inéluctablement à asservir l'université aux exigences du monde professionnel, en lui imposant de repenser ses cursus en fonction des besoins des entreprises et du marché du travail. Cette vision utilitariste entraîne « une instrumentalisation et une marchandisation de l'université qui est confrontée à de nouvelles valeurs » (Tremblay et al. 2014, p : 13) ; s'éloignant de sa mission première, celle de préparer à l'enseignement et à la recherche.

Les tenants de la professionnalisation à l'université par contre, estiment que cette tendance est désormais irréversible et répond aux exigences du marché de l'emploi mais aussi aux souhaits des étudiants soucieux de leur insertion professionnelle (Paivandi, 2011). Pour ces derniers, elle serait « un facteur d'attractivité et un gage de modernité » des établissements universitaires (Gayraud et al. 2011), voire une réponse à la demande sociale. Ainsi, face à la recrudescence du chômage des jeunes diplômés, à la massification dans l'enseignement supérieur et à l'inadéquation

formation-emploi sans cesse décriée, le processus de professionnalisation des filières universitaires s'est imposé dans différents contextes.

Le lien entre la formation et l'emploi a été étudié par plusieurs auteurs parmi lesquels Tanguy (1986), Giret, Lopez et Thomas (2006). Des travaux ont aussi été menés par le CEREQ sur cette thématique. De ces travaux l'on retient que la problématique de la correspondance entre les systèmes éducatifs et productifs interpellait les observateurs bien avant la Première Guerre mondiale. Pour Brucy (2005), celle-ci débute avant même le XX^{ème} siècle. Dès 1880 et jusqu'en 1920, il a existé une volonté politique de centraliser les efforts de formation et de mieux répondre aux besoins des employeurs, alors même qu'il n'était encore question ni d'adéquation ni de correspondance, mais simplement d'adaptation aux besoins. Brucy (2005) montre que le système fonctionnait bien grâce, entre autres, à un réajustement quasi permanent des objectifs des établissements aux conditions de l'économie locale. Les taux d'insertion des jeunes formés étaient bons, mais les écoles techniques, sélectives, n'en produisaient qu'un nombre restreint.

Même s'il y a une multitude d'approches définitionnelles du concept de professionnalisation des études universitaires, quand même tout le monde s'accorde à dire qu'il s'agit d'un « développement des compétences ». Autrement dit, la dynamique de la professionnalisation résulterait d'une maîtrise ou d'une assimilation d'un certain nombre de capacités, d'aptitudes et d'habiletés à remplir des tâches. Or s'il en est ainsi, le mot compétence devient une pièce maitresse qui nécessite une analyse particulière. De quelles compétences parle-t-on ? Sous quel rapport les compétences définissent-elles la professionnalisation ? Pour répondre à ces interrogations nous sommes tentés d'analyser la notion de compétences, mais sous l'angle des travaux de Le Boterf (2011).

La notion de compétence est aussi complexe que la notion de professionnalisation. Aucune définition ne peut s'imposer, mais Le Boterf (2011 p.24), la définit comme une « somme de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être ». Lorsqu'un individu se trouve dans une organisation plus Taylorienne, être compétent signifie « savoir exécuter » une opération prescrite. Lorsqu'il se trouve dans une organisation du travail à prescription « ouverte », où il ne s'agit plus d'exécuter des consignes ou d'appliquer des procédures, être compétent signifie davantage « savoir agir et réagir » : « être capable de gérer des situations professionnelles complexes, de faire face à des événements, de prendre des initiatives, d'arbitrer, de coopérer ... ».

Le Boterf (2011), montre qu'il résulte de cette conception, que toute politique de gestion et de développement des compétences doit être conçue en fonction d'hypothèses et de choix sur l'organisation du travail. Dans cette définition, on voit que la notion de compétence est dynamique. L'individu compétent peut être dans une situation de logique pratique et dans ce cas, il est un simple exécutant. Or, quand il est dans une situation de logique dynamique, il est acteur et à la fois auteur ou créateur d'actions.

À partir du milieu des années 1970, on a adopté des critères de classification des postes de travail (connaissances, autonomie, responsabilité et type d'activité) et on a pris en compte des compétences individuelles des salariés mises en œuvre dans leur travail. En parallèle, le rôle des syndicats s'est affaibli et les acquis collectifs ont été remis en cause. L'individualisation du salarié dans l'entreprise a accompagné l'apparition de la notion de compétence. Autrefois intégré à l'entreprise et positionné dans une grille de classification qui lui assurait la reconnaissance d'une qualification et un niveau de rémunération en lien avec celle-ci, l'individu est de plus en plus soumis à une évaluation individuelle de sa productivité et le repérage des compétences va être au cœur de la gestion des ressources humaines (dans l'embauche, dans le parcours de la promotion interne et dans la reconnaissance de la qualification). Revol (2002), indique qu'un glissement très controversé s'opère dans les dernières décennies de la notion de qualification à celle de compétences.

Les socles de compétences constituent la nouvelle référence pour la rédaction des programmes d'études spécifiques aux différents pouvoirs organisateurs et pour l'appréciation du niveau d'études atteint par les étudiants à différentes étapes de leur cursus académique. C'est dans ce sens que Levasseur (2004) cité par Adioibo (2017, p.85), la professionnalisation est un processus qui passe par l'incorporation des éléments relevant des savoirs scientifiques et techniques conscients ; des éléments à dimension pratique conscients et inconscients reprenant ainsi l'idée des « savoirs par corps » ; des éléments de cognitions rationnelles, organisationnelles, institutionnelles, *etc.* ; le tout implicite et incorporé dans la représentation efficace pour guider les pratiques mais aussi faire face immédiatement et quasi automatiquement à l'irruption de l'imprévu.

Cependant, dans le cadre de l'enseignement, l'enjeu lié à la professionnalisation réside sur les compétences pour rallier théorie et pratique. C'est ainsi que le couple théorie-pratique est quelque peu dépassé notamment par l'usage du terme compétence qui tend à ne pas opposer ces

termes mais bien également à les réconcilier (Jonnaert, 2010). Il devient donc urgent d'allier le processus de professionnalisation des enseignements aux compétences des étudiants.

Bricler (2006), montre l'importance de l'acquisition des compétences par les individus et la facilitation de leur employabilité durable leur permettant de se mouvoir dans des activités économiques : compétences d'employabilité durable pour sécuriser les parcours professionnels des individus. Cet auteur montre qu'il existe des conditions favorables d'acquisition des compétences d'employabilité durable (CED) qui peuvent émaner de l'individu (motivation à apprendre, intérêt pour l'environnement économique...) ou de l'entreprise (présence de tuteur, de cadres formateurs, de plans de formation) et que Le développement de ces conditions favorables d'acquisition des CED constitue un enjeu fondamental pour progresser sur la sécurisation des parcours professionnels des individus. Il est envisageable d'appréhender l'employabilité comme un risque économique contre lequel l'individu doit se prémunir. La formation continue, les compétences acquises et la qualification apparaissent comme des outils de protection contre ce risque. La question économique devient ainsi celle de savoir comment se répartissent les coûts de cette protection, l'entreprise souhaitant réduire au maximum sa participation ou ne cherchant qu'à financer ou à valider les compétences directement nécessaires à son développement. C'est pourquoi Verdier (2004), stipule que :

La notion d'employabilité se joue en arrière-plan sur l'imputabilité des responsabilités dans deux domaines cruciaux de la relation formation-travail : celui de la construction des employabilités des personnels, celui de la prise en charge des risques de perte d'emploi auxquelles celle-ci seront exposées. Pour être plus explicite, la construction de l'employabilité et des compétences qu'elle recouvre résultera de la formation d'un individu à un marché et de la production des compétences, ou bien d'une prise en charge collective destinée à assurer une sécurisation des trajectoires professionnelles.

L'explosion scolaire rend nécessaire un renforcement de la planification. Paul rappelle (1989) la volonté de planification des besoins futurs en main-d'œuvre a commencé depuis les années 1950-1980. Mais les recherches de Psacharopoulos et Woodhall (1985), montrent qu'une telle approche n'était ni souhaitable ni même pensable. Car malgré toutes les précautions prises, on n'arrive jamais à une adaptation parfaite du nombre de jeunes en formation aux besoins de

l'industrie, à cause des modifications des conditions économiques il est difficile de faire des prévisions.

À partir des années 1960, la planification a commencé à s'intéresser aux pénuries de main-d'œuvre dans certains secteurs, aux goulots d'étranglements qui apparaissaient ici et là : il s'agissait de dégager les grandes orientations et les impulsions à donner au système éducatif. Tanguy (2002), rappelle qu'au milieu des années 1950, 43,3% de la population active n'a aucun diplôme, que 42,3% possédaient un certificat d'études et qu'il n'existait que 3% de bacheliers et 6,1% des actifs avec un diplôme professionnel. Le premier obstacle de la planification est l'absence de stabilité des nomenclatures (Vimont, 1990;). Mais Il est peu de dire que le bilan de la planification du système éducatif ne semble pas avoir été positif :

La planification de l'éducation à partir des besoins de main d'œuvre, largement prônée dans les années soixante par des organisations comme l'OCDE ou l'UNESCO, a connu un échec notoire dans les pays à économie de marché et peut faire l'objet d'un large scepticisme dans le cas des économies collectivistes à plan central. Sa faiblesse est sans doute d'admettre la prééminence du marché du travail sur la sphère éducative et d'ériger en condition le principe d'une correspondance rigoureuse entre les systèmes éducatifs et les marchés du travail. (UNESCO, 1995).

Giret (2005), évoquant l'inadéquation formation emploi en insistait sur le fait qu'une des réponses au chômage des jeunes a consisté en une reprise du paradigme adéquationniste. Avec la crise de l'emploi, les préoccupations sociales et politiques se sont focalisées sur le chômage et la précarité croissante des jeunes entrant sur le marché du travail. La formation, et plus accessoirement son adéquation aux emplois, sont alors apparues comme l'un des remèdes aux difficultés d'insertion des jeunes. L'abandon de la planification centrale a laissé place, par le biais de la décentralisation à une recherche d'adéquation sur le plan local. La recherche d'une plus fréquente professionnalisation des formations entrerait à notre avis dans une logique de réduction des coûts de recrutement, une réduction rendue possible principalement parce que les délais sont

raccourcis et que les pouvoirs publics se chargent de financer en grande partie l'adaptation aux postes et aux spécificités locales du marché du travail. Mais malgré l'incertitude quant à l'avenir, qui devrait dissuader de tenir des propos assurés et définitifs sur la nécessité d'ajuster le système éducatif aux besoins et débouchés professionnels futurs, l'on ne devrait nullement abandonner de prévoir les emplois et les métiers.

Tanguy (1986), revient sur la théorie de l'inadéquation entre les systèmes éducatif et productif. Il dit que dans le courant de la deuxième moitié des années 1970, le débat sur les jeunes se déplace vers les rapports entre les jeunes et l'école (la question de l'adéquation formation/emploi, la dénonciation des « insuffisances » du système scolaire) et les rapports entre les jeunes et le travail. Aujourd'hui, il faut tenir compte des acteurs et le rôle des instances dans la relation formation-emploi, un poids qui s'est accentué depuis les lois de décentralisation. La décentralisation a accentué le partenariat et surtout la prise en compte des situations économiques locales.

De son côté, Ourtau (1997), montre que les acteurs régionaux disposent d'une marge de manœuvre plus importante dans la définition des aménagements touchant aux éléments professionnalisants des formations qui conduisent dans l'adaptation aux spécificités du marché local du travail. Koch (1997), semble au contraire réduire le pouvoir d'influence du système économique sur les contenus des diplômes il utilise le cas de la France pour montrer que l'influence des partenaires sociaux sur la politique publique des diplômes reste limitée. Le Ministère de l'Éducation nationale est toujours l'acteur dominant, en particulier dans la refonte de la structure des formations.

Pour l'étude de la relation formation-emploi, le CEREQ, par ses méthodes, son positionnement et son inscription territoriale, apparaît central dans l'analyse des processus d'insertion et de transformation des formes d'emploi, des parcours et des publics étudiés. Les travaux du CEREQ sont essentiellement centrés sur le suivi de l'insertion ou du cheminement des sortants du système éducatif, sur l'étude du cheminement des étudiants au sein des cursus d'enseignement, et sur l'analyse de la genèse de l'offre de formation professionnelle, notamment dans le cadre de la décentralisation et de la déconcentration (Chevaillier, 1999). Il existe par ailleurs au sein du CEREQ un Groupe de travail sur l'Enseignement Supérieur (GTES) qui centre précisément ses recherches sur les questions liées à l'insertion des diplômés de l'enseignement

supérieur. Ses premiers travaux portaient sur l'exploitation des fichiers administratifs des universités pour connaître le profil des étudiants et le déroulement des études. Les derniers travaux du Groupe ont mis en question les outils classiques et les théories sous-jacentes.

La focalisation sur le couple « formation-emploi » semble aller de soi, mais il s'agit d'une construction historique, d'un compromis tacite. Le système éducatif (universitaire) est incité à réfléchir sur les outils d'action pour favoriser l'insertion de sa production, comme il le fait pour le contenu des enseignements et son adaptation aux flux générés par la démocratisation scolaire. C'est dans ce sens que Fonkoua (1993), pense qu'en dépit de l'introduction de la visée de professionnelle dans l'école camerounaise (comme dans tous les contextes du tiers monde où elle s'est introduite), l'heure est encore à se demander : « comment naît le chômage dans le monde ou la planification des systèmes éducatifs connaît un certain progrès. Qu'est ce qui justifie le niveau élevé d'adéquation des programmes de formation vis-à-vis de la réalité des économies de marché de travail ? » (Fonkoua, 1993, p.2). À cette question, l'auteur répond lui-même en disant :

Une des causes de l'inadéquation entre la formation et l'emploi réside dans le sous équipement des établissements scolaires en matériels de travaux pratiques (...) de nos jours, dans les pays du sud, la formation est restée purement traditionnelle. Elle est très théorique, loin des préoccupations du monde du travail qui est devenu de plus en plus complexe et changeant.

Fonkoua (ibidem).

C'est dans cette optique que l'enseignement supérieur camerounais (ESC) a subi plusieurs mutations et réformes au fil du temps. Après l'indépendance acquise en 1960, l'un des problèmes fondamentaux qu'a rencontré le Cameroun a été le besoin de disposer de cadres nationaux qualifiés en particulier afin de pouvoir aux postes à haute responsabilité à la fonction publique. En 1961, le gouvernement créa ainsi un complexe universitaire baptisé institut national d'études universitaires pour la formation de la ressource humaine apte à diriger la jeune nation. Avec l'assistance du gouvernement français, cet établissement avait pour mission de mieux préparer les étudiants à des diplômes en sciences de l'éducation, droit, économie et lettres. Parallèlement, des programmes de formation professionnelle ont été mis en place au sein d'établissements comme l'école

d'administration, l'école d'agriculture et l'école militaire.

En 1962, l'institut national d'études universitaires devint l'université fédérale du Cameroun. Cette institution était composée d'unités fonctionnelles telles que les facultés, les écoles, les centres et instituts individuellement dotés d'une mission bien précise. Entre 1962 et 1967, d'autres établissements furent créés et rattachés à l'Université de Yaoundé. Le Centre Universitaire des Sciences de la Santé (CUSS) pour la formation médicale (1969), la même année l'Institut de l'Administration des Entreprises (IAE) offrant des programmes de gestion et de commerce. En 1970, l'Ecole Supérieure Internationale de Journalisme de Yaoundé (ESIJY) fut créée sous la forme d'une institution régionale, ouvrant ainsi les portes de l'Université de Yaoundé à la coopération interafricaine, une année après (1971), suivit l'Institut des Relations Internationales de Yaoundé et l'École Nationale Supérieure Polytechnique (ENSP).

Ainsi, à partir de 1974, le Cameroun possédait deux principaux types d'enseignement supérieur sur le plan de la structure : enseignement fondamental et formation professionnelle et technique. L'origine des problèmes d'employabilité auxquels l'enseignement supérieur camerounais est actuellement confronté provient de la méthode de développement de ces deux types d'enseignement. D'un côté, l'enseignement professionnel et technique se fondait sur des critères très exigeants définis par un faible niveau d'admission et par des examens d'entrée hautement sélectifs ; De l'autre côté, les étudiants étaient admis massivement et sans aucune sélection dans les différentes facultés d'enseignement général. Ces dernières ont ainsi dégagé un grand nombre de diplômés moins qualifiés et qui n'étaient pas prêts pour le marché du travail.

Globalement, le nombre d'étudiants des facultés universitaires n'a cessé de s'accroître jusqu'à dépasser les 50000 étudiants au début des années 90, mettant la seule université du Cameroun au bord de l'implosion, situation appelant à une solution immédiate (Njeuma, 1999). C'est dans ces conditions qu'interviennent les réformes universitaires à l'aune de l'année 1993. En janvier 1993, le gouvernement camerounais lance une vaste réforme de son système d'enseignement supérieur : la création de six universités avec la mise en place d'un système d'unités de valeurs semestrielles, la suppression des bourses étudiants et l'instauration des droits d'inscription comme conditions d'accès à l'université.

Avant la réforme, l'université de Yaoundé était confrontée à une croissance exponentielle du nombre d'étudiants (plus de 40000 personnes sur un campus initialement prévu pour 5000)

avec des ratios professeurs étudiants médiocres (1 pour 132 en faculté de droit et d'économie, 1 pour 58 en facultés de sciences). Des effets s'observaient sur la qualité de l'enseignement et les taux de réussite. Le budget de l'université était alors largement consacré au bien-être des étudiants (plus de 43%), au détriment de ses missions fondamentales, l'enseignement et la recherche qui représentaient moins de 1,5% du budget récurrent. L'objectif principal de la réforme universitaire de 1993 était de réduire la surpopulation de l'université de Yaoundé, la réforme visait également l'offre de programmes plus variés qui sont plus professionnels, mieux adaptés et réactifs par rapport aux besoins du marché du travail et l'octroi d'une plus grande autonomie pédagogique et administrative aux universités. À côté de cette réforme il y a la loi d'orientation de l'Enseignement Supérieur qui définit les missions de l'enseignement supérieur, en identifiant les objectifs et introduit sa libéralisation et la réforme LMD (Licence-Master-Doctorat) (2007), qui est une étape nécessaire pour la survie des universités en cette période de mondialisation et donc de rude concurrence.

Alors que jusque-là, la seule initiative privée de renom était restée l'institut catholique d'Afrique centrale, de 2002 à 2008, a été autorisée l'ouverture de 69 institutions privées d'enseignement supérieur qui offrent une gamme très variée de formations (Minesup, 2008). Ces nouvelles institutions restent cependant sous le contrôle de l'Etat de telle sorte que l'enseignement supérieur se libéralise tout en s'uniformisant. Suivant l'Article 6 de la loi n°005 du 16 avril 2001 qui stipule : la mission fondamentale de l'enseignement supérieur vise à la recherche, la formation et le développement.

Le système LMD est né du processus de Bologne encore appelé le processus d'harmonisation européenne de l'enseignement supérieur. Il est né à Paris, à la Sorbonne en mai 1998 d'une initiative de Claude Allègre alors Ministre de l'Enseignement Supérieur de la France à laquelle ont été d'abord associés l'Allemagne, l'Italie et le Royaume-Uni. Le processus de Bologne a permis la régionalisation de l'Enseignement Supérieur (ES) en espace qui s'est peu à peu répandu sur le continent africain et plus particulièrement dans la zone CEMAC (Communauté Economique et Monétaire de l'Afrique Centrale) de l'ES auquel le Cameroun appartient. Au Cameroun, le démarrage effectif du LMD avait été prescrit par le chef de l'Etat dans son discours à la nation à la veille de la fête de la jeunesse le 10 Février 2007 mais la grande avancée a été marquée par la circulaire ministérielle n°07/003 Minesup/Gab/IGA/ du 19 octobre 2007. L'intérêt

du LMD sur le plan académique est l'harmonisation et la circulation des savoirs et des modèles pédagogiques ; la promotion de la mobilité ; la promotion de la coopération sous régionale et la promotion des valeurs culturelles et sociales des partenaires.

1.1.2.1. Le concept de compétence

Le concept est apparu dans les années 1930 en Angleterre et a accompagné l'apparition de la société salariale : il fallait à l'époque différencier les pauvres selon qu'ils pouvaient ou non s'intégrer à la société industrielle. Le reste, les marginaux inemployables, relevait de la charité (Guillon, 2010). C'est au même moment, pendant les programmes du « New Deal » (Nouvelle Donne) aux Etats-Unis, que la notion a été formalisée. Elle faisait référence aux « capacités élémentaires à occuper un emploi. Un classement binaire peut être fait : les employables auxquels un emploi stable peut être proposé, et les inemployables auxquels l'aide sociale est destinée ». (Finot, 2000). Ce terme d'employabilité a une histoire qui sera décrit succinctement.

Pour Gazier (1990), il s'agissait avant tout de prédire par des batteries de tests si un individu avait une chance d'exercer un métier. Dans le courant des années 1960-1980 aux Etats-Unis, la notion évolue pour devenir le degré d'attractivité d'un individu aux yeux d'un employeur. Il ne s'agira plus uniquement de tests médicaux mais également de tests évaluant les aptitudes, les comportements, la motivation, l'allure vestimentaire, les certifications, l'expérience antérieure, les caractéristiques physiques et une bonne partie de ces critères apparaissent comme étant liés à des représentations sociales subjectives.

La notion de compétence est aujourd'hui très largement utilisée, aussi bien pour évoquer des activités quotidiennes ordinaires (conduite automobile, cuisine...) que pour caractériser celles qui font la différence jusqu'à être « stratégiques » ou « critiques » (Pastré, 1999 ; Sanchez, 2004) dans les situations professionnelles les plus diverses. Au cours des dernières décennies, elle a connu un essor considérable, notamment avec les mutations ou évolutions qui se sont produites dans les organisations (Zarifan, 2001 ; Oiry, & Iribarne, 2001 ; Paradeise & Lichtenberger, 2001 ; Oiry, 2005). Plus ou moins brutaux, selon les auteurs, ces changements ont affecté la référence aux qualifications au bénéfice d'une responsabilisation accrue des salariés (Lichtenberger, 1999) quant aux compétences qu'ils ont à mettre en œuvre mais également à acquérir, diversifier, améliorer... pour accroître leur employabilité (Stroobants, 1998 ; Tallard, 2001).

Généralement, les auteurs tels que Bourdieu, Letor ; Montmollin opposent, d'un côté, des définitions privilégiant la dimension cognitive ou encore technique de la compétence (Bourdieu, 1989, cité par Koebel, 2006), à celles qui, de l'autre, insistent sur sa dimension sociale, voire affective et motivationnelle (Cahour, 2006 ; Letor, 2006). Ainsi, par exemple, lorsque De Montmollin (1984), propose de définir la compétence comme un « ensemble stabilisé de savoirs et de savoir-faire, de conduites-types, de procédures standard, de types de raisonnements que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau » (p. 122), on se situe résolument du côté d'une approche cognitive.

Finot (2000), tant qu'à lui indique qu'à partir des années 1980-1990, en France, le concept d'employabilité a été essentiellement utilisé comme moyen de compréhension des processus globaux et collectifs de sélection des demandeurs d'emploi sur le marché du travail. Il s'agit alors de mesurer la vulnérabilité de certains groupes sociaux vis-à-vis du chômage, le symétrique de la vulnérabilité étant l'employabilité. Dans cette optique, la vitesse de sortie du chômage est ainsi liée au dynamisme de l'économie et des compétences plus ou moins avantageuses sur le marché du travail.

La notion de compétence est aussi complexe que la notion de professionnalisation. Aucune définition ne peut s'imposer, mais Le Boterf (2011 p.24), la définit comme une « somme de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être ». Lorsqu'un individu se trouve dans une organisation plus taylorienne, être compétent signifie « savoir exécuter » une opération prescrite. Lorsqu'il se trouve dans une organisation du travail à prescription « ouverte », où il ne s'agit plus d'exécuter des consignes ou d'appliquer des procédures, être compétent signifie davantage « savoir agir et réagir » : « être capable de gérer des situations professionnelles complexes, de faire face à des événements, de prendre des initiatives, d'arbitrer, de coopérer ... ».

Le Boterf montre, qu'il résulte de cette conception, que toute politique de gestion et de développement des compétences doit être conçue en fonction d'hypothèses et de choix sur l'organisation du travail. Dans cette définition, on voit que la notion de compétence est dynamique. L'individu compétent peut être dans une situation de logique pratique et dans ce cas, il est un simple exécutant. Or quand il est dans une situation de logique dynamique, il est acteur et à la fois auteur ou créateur d'actions.

Régulièrement confondus avec capacité, la compétence est souvent adoptée comme une capacité. Jonnaert et al. (2005, p. 6-7) relèvent qu'il serait utile d'établir une différence entre compétence et capacité. C'est ainsi que Perrenoud (2000, p.3) affirme qu'une compétence n'est pas une capacité. Cependant pour Roegiers, « la compétence est la possibilité pour un individu de mobiliser de manière intériorisée, un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre toutes situations issues d'une famille donnée de situation ». (Roegiers, 2000, p.50).

Allant dans le même sens, Romainville définit la compétence comme une aptitude permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. (Romainville, 2006). Cependant, Derlome a une autre vision de la compétence qu'il considère comme un système de connaissance procédurale favorisant, à l'intérieur d'une filière l'identification d'un problème et de sa résolution. (Derlome, 2008).

Ces définitions selon Adiobo (2017), semblent cadrées avec le point de vue comportementaliste, qui observe que la compétence pourrait se définir « en termes de maîtrise d'un objectif d'enseignement, comme une capacité à démontrer la maîtrise d'un savoir, d'un savoir-faire ou d'un savoir être à travers un comportement observable : identifier, citer, nommer, etc. ». (Adiobo, 2017, p.17). Alors que Le Boterf tant qu'à lui semble plutôt inscrire sa définition dans une logique cognitiviste. Cette logique considère la compétence comme étant un savoir-mobilisé et un savoir-agir.

Démarche « compétences », logique « compétences », « gestion des compétences », les formulations ne manquent pas, même si elles ne recouvrent pas nécessairement une même signification. Quoi qu'il en soit, le terme « compétence » appartient indiscutablement au lexique de la gestion des ressources humaines. C'est un mot éponge à grande capacité puisqu'il absorbe de nombreux sens. Au-delà des mots, la notion de compétence fait référence à des pratiques de gestion (formation, mobilité, gestion de carrières...). La notion de compétence est une hypothèse sur ce que les individus investissent dans leur situation de travail pour obtenir une performance, alors que la gestion des compétences est beaucoup plus concrète.

Bien que bon nombre d'auteurs se rejoignent peu à peu sur ce point, la définition du concept de compétence est loin d'être, à ce jour tout à fait stabilisée. Dans le cadre de notre travail, nous l'appréhenderons comme étant un ensemble intègre de savoirs, savoir-faire et savoir être qui permet, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser

des projets. En d'autres thèmes, elle est un ensemble d'agis, de savoirs, nécessaire à la bonne intégration des étudiants dans le marché de l'emploi au lendemain de leurs parcours académiques.

1.1.2.2. Les caractéristiques d'une compétence

Jonnaert (2007), dans sa contribution intitulée : « *Le concept de compétence revisité* », oppose l'approche par compétences (APC) à la pédagogie par objectifs (PPO) laquelle traduit une conception taylorienne et comportementaliste de la formation. Selon cet auteur, dans l'APC, la compétence est agie et vécue en situation, car elle se développe dans l'action et en situation. Elle est une mise en œuvre d'un ensemble de ressources diverses mais coordonnées et repose « sur le choix, la mobilisation, l'organisation de ces ressources et sur les actions pertinentes qu'elles permettent pour un traitement réussi de cette situation ».

Selon Gillet (1998), dans la formation et l'éducation, le concept de compétence a peu à peu organisé autour de lui « le réseau conceptuel du domaine où il est opérant : connaissance, comportement, indicateur » (ibidem, p.28). Trois traits le caractérisent à savoir :

- a) la compétence identifiée comme un ensemble de connaissances et de savoirs ;
- b) la compétence orientée vers l'action ;
- c) la compétence en situation, pour résoudre des situations problèmes.

Gillet focalise son attention sur le versant praxéologique de la compétence, sans renier son versant interne relevant de la psychologie, hors de propos selon l'auteur. Prendre le parti du versant praxéologique c'est se situer par rapport à des situations et des problèmes. Des compétences, ce sont des connaissances conceptuelles et procédurales mobilisées et organisées afin de résoudre des problèmes. Définir une compétence relève ici d'une formalisation et d'une objectivation de savoirs activés dans une situation.

De ces deux auteurs, il en ressort que : « la compétence qui est la mise en œuvre par une personne en situation, dans un contexte déterminé, d'un ensemble diversifié mais coordonné de ressources ; cette mise en œuvre repose sur le choix, la mobilisation et l'organisation de ces ressources et sur les actions pertinentes qu'elles permettent pour un traitement réussi de cette situation. ». Autrement, la compétence se présente comme la conjonction de trois invariants à savoir :

- La compétence est relative à une situation dans laquelle elle s'exerce ;
- Elle s'appuie sur des ressources qu'une personne en situation mobilise ;
- Elle est fondée sur les actions menées par une personne.

Aborder la compétence par la situation traduit un postulat constructiviste selon lequel les connaissances se construisent dans les actions et dans les situations. Pour l'individu, la connaissance à acquérir se fait par la médiation de ses connaissances antérieures et de son bagage expérientiel. Ainsi, de ce qui en découle, nous entendons par caractéristiques d'une compétence, les qualités personnelles et professionnelles ou encore un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être mobilisés par un individu pour répondre aux situations-problèmes que lui impose l'exercice d'un emploi. Il s'agit donc des caractéristiques de compétences au sens de l'ingénierie de la formation. Autrement dit, ces qualités personnelles et professionnelles sont un ensemble de dix (10) indicateurs suivants tel que la connaissance du travail ; la préparation à faire face aux exigences du poste ; la motivation ; la créativité et l'aptitude à la pensée critique ; la capacité d'innovation ; la capacité à résoudre des problèmes ; la capacité à communiquer efficacement ; l'esprit de collaboration ; l'esprit d'indépendance ; l'intégration et l'adaptation.

1.1.2.3. Programme de formation axée sur le développement des compétences

L'enseignement supérieur dans son organisation est fondé sur le modèle pédagogique économie de l'unité, unité de temps, de lieu et d'action : un groupe, identique sur toute la session, un enseignant, un volume horaire hebdomadaire commun, un local attribué pour toute la durée du cours. Cette unité qui permet de définir les tâches, de les rémunérer, relève d'une industrialisation qui ne peut aujourd'hui répondre aux attentes et aux besoins de tous les apprenants.

Hier cantonnée, à côté des sociétés savantes, à faire émerger de nouvelles connaissances et à former les élites, l'université est confronté à de nouveaux défis, face à un monde en pleine mutation. En 1985, selon Le Goff (cité dans Verdier, 2004), l'université cherche à adapter sa mission académique et à l'appuyer sur des bases solides dans le cadre d'une démarche qualité. Il ne s'agit plus de doter les étudiants d'une culture générale solide, d'une manière rigoureuse de raisonner, d'un art d'analyser minutieusement des textes et aussi des notions générales, de les doter des éléments d'une vision cohérente du monde, produisant la figure sociale de l'intellectuel. Il est ainsi demandé à chacun, étudiant, salarié en formation permanente d'avoir à se justifier à travers une multiplicité de projets individualisants, émergents, structurants (Voyer, 2011).

Cette méthode d'appréhender la transmission des connaissances passera nécessairement par la mise en place de nouvelles pédagogies (l'actualisation des pédagogies). L'actualisation des pédagogies universitaires est donc définie dans ce travail comme l'ensemble des transformations liées à la professionnalisation, il reconnaît explicitement que le travail est formateur et contribue à la construction de savoirs (savoirs, savoir-faire, savoir être) qui participent eux-mêmes de la construction des compétences professionnelles. La professionnalisation suppose alors de repenser la pédagogie universitaire en encourageant des combinaisons de savoirs, cette culture impose de se projeter, de s'insérer, de s'orienter, de se former (Boutinet, 1999). D'où la prospérité récente de la notion d'employabilité. L'actualisation des pédagogies permettrait alors d'augmenter les capacités de sortir du chômage des diplômés. La pédagogie universitaire est ainsi confrontée à l'élargissement de ses perspectives, en redécouvrant les acquis, hier marginalisés en son sein, en invitant de manière plus centrale le concept d'expérience, elle permet également d'assurer une professionnalisation effective en tissant des liens avec deux courants théoriques (apprentissage et compétence). (Debon, 2006).

1.1.3. Modèle des programmes et approches curriculaires

Ce modèle repose essentiellement sur l'approche curriculaire basé sur les compétences et sur le socioconstructivisme utilisé en contexte de formation.

1.1.3.1.Approches curriculaires basée sur les compétences

L'APC est né de la critique de l'école et de la pression du monde de l'entreprise sur l'école pour critiquer la distance entre le savoir et le savoir agir. En d'autres termes, les chercheurs en pédagogie et du monde du travail montrent une convergence de vue pour soutenir l'APC (Berger, 2009). Le concept de compétence est intéressant, car développé en parallèle dans plusieurs champs d'étude.

Pour l'illustrer, on peut évoquer l'usage de compétence en linguistique, de compétence et compétitivité en entreprise, de compétence et qualification en sociologie du travail, de compétence (tâche) et activité en ergonomie, expert (sujet compétent) et notice en psychologie cognitive, conscience pratique (acteur social compétent) et conscience discursive en sociologie, de compétence et savoir en didactique etc. Jonnaert (2000), présente plusieurs définitions du concept

de compétence issues de différents domaines pour montrer le cheminement qu'il emprunte avant d'être utilisé en éducation.

Cette approche pédagogique s'est avant tout construite autour de l'objectif de la résolution du problème cuisant de l'échec scolaire. Elle a commencé à s'appliquer dans l'enseignement technique professionnel pour envahir le système entier tout en restant un point de rencontre entre deux logiques différentes. Une rationnelle où l'action est appliquée au savoir et le savoir est émancipateur et une pragmatique où l'action est à l'origine du savoir et rend possible l'émancipation. L'APC se réclame essentiellement de la théorie socioconstructiviste situant les savoirs dans l'expérience et le vécu de l'apprenant qui permettent d'expliquer le processus d'appropriation de ces savoirs dans un contexte qui lui est stimulant et motivant. En s'interrogeant sur les finalités de la formation, l'APC soulève le problème de la méthodologie : les contenus à apprendre priment sur les contenus à enseigner.

En effet, l'approche par compétence est ce type d'approche curriculaire dont la caractéristique première est de considérer la pratique professionnelle et ses exigences et non les savoirs disciplinaires comme principe organisateur du curriculum de formation. Liée à une insatisfaction envers les formations professionnelles universitaires trop exclusivement axées sur l'assimilation des connaissances générales et trop éloignées des contextes de pratique changeants et de multiples défis de cette pratique, elle s'est en Amérique du Nord répandue et formalisée sous la poussée conjointe des employeurs soucieux d'obtenir de l'Université des professionnels compétents et capables (O'Reilly et al., 1999) des spécialistes du curriculum et des agences d'évaluation et d'accréditation des écoles de formation, ces derniers voyant dans l'approche par compétence un outil valable de rationalisation curriculaire, la base d'un contrat discuté et éventuellement passé entre l'insistance d'accréditation et l'école de formation, et la référence convenue pour l'évaluation des programmes effectivement développés et dispensés.

Tout curriculum de formation professionnel doit établir un rapport à une pratique sociale. Rey (1998, p.14), soutient que « parce qu'une compétence renvoie toujours à une tâche, c'est-à-dire une action fonctionnelle et finalisée, son importance dans un curriculum permet de réduire le risque de passage à la théorie et par suite la perte de certains aspects de la pratique ». La mise en forme d'un programme de formation professionnelle exigeant que celle-ci soit décomposée, objective, théorique et mise en discours à distance, en somme qu'elle donne lieu à des savoirs

professionnels. Rey (1998, p.23), pense que : « l'usage de la notion de compétence en formation professionnelle est une réaction contre l'excès de la didactisation : elle est en tout cas une tentative pour inscrire au sein des curriculums l'action finalisée ».

L'approche par compétence a été critiquée d'être intrinsèquement béhavioriste et par là, réductrice (Boutin et Julien, 2000). Aussi, certains ont vu en elle un instrument de soumission de l'université aux dictats, des employeurs, un outil de reproduction des pratiques établies et non un élément de facilitant l'innovation et la mise en cause des orthodoxies professionnelles. On lui reproche également de s'appuyer sur une métaphore contestable du contrôle et de la performativité par l'analyse rationnelle des situations découpées en problèmes éventuellement gérables (Fenwick, Parsons, 1998). Elle contribuerait ainsi au renforcement du pouvoir des professionnels dans le cadre de la définition de l'expérience humaine et de ses dimensions essentielles.

Barnet (1994), distingue la capacité de définir une situation problématique et la capacité d'identifier les habiletés appropriées à l'action efficace. Pour lui, la contribution de l'enseignement supérieur doit d'abord être dans le développement des capacités à définir des situations complexes : elle ne doit pas se centrer prioritairement sur un répertoire d'habileté et de compétences circonscrites.

Pour Rey (1998), on distingue des compétences élémentaires et une compétence de second niveau ; cette dernière étant la capacité de choisir parmi les compétences élémentaires, de les combiner et de les modifier pour répondre à une situation qui peut être inédite et sur laquelle il n'y a pas eu d'entraînement spécifique. Pour cet auteur, s'il est possible de construire des situations d'apprentissage pertinentes et relativement efficace pour les compétences élémentaires, il n'est pas certain que l'on puisse dans un programme de formation professionnelle faire apprendre des compétences de second niveau qui, est une forme de rapport avec le monde, l'exercice effectif d'une pratique professionnelle étant indispensable pour son acquisition. Ces critiques illustrent l'existence d'un débat au sein même des formations professionnelles universitaires. Elles manifestent aussi la grande place qu'occupe en ce jour la problématique des compétences dans ces champs.

Si l'approche par compétence a parfois donné lieu à des découpages inutilement fins et trop abstraits de compétences, de capacités et d'habiletés, elle est souple et compatible avec des perspectives larges et ouvertes de la pratique professionnelle. S'il est certain qu'elle met au cœur

des programmes de formation professionnelle et ce sens qu'elle force les partenaires de la formation à se centrer sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être que la formation doit transmettre ; en fait, tout dépend de la conception de la pratique professionnelle et de la formation à cette pratique véhiculée par l'école de formation et par les partenaires sociaux engagés dans la définition des compétences et des standards de formation.

Cette approche s'affiche dans les textes officiels comme une méthode articulant le processus d'enseignement-apprentissage autour d'un noyau de compétences relatives à des domaines généraux de formation. C'est ainsi que pour certains spécialistes de l'éducation, la mise en œuvre de l'approche par compétence revient à regrouper en compétences disciplinaires quelques objectifs spécifiques issus de la pédagogie par objectif qui gardent encore l'aspect et la forme des objectifs spécifiques et sont évalués comme des objectifs spécifiques. Pour d'autres, l'approches par compétences est synonyme de développement de « compétences de vie », orientées vers le développement d'attitudes citoyennes, de respect de l'environnement et de préserver la santé. Pour d'autres encore ; l'APC consiste à rentre les apprentissages concrets et opérationnels orientés vers l'insertion des diplômés dans la société et dans la vie de tous les jours. Pour d'autres enfin c'est adapter l'APC est synonyme de rendre les rendre les apprentissages plus actifs. Dans cette vision, l'accent est essentiellement mis sur le développent des situations d'apprentissage qui remplacent les leçons magistrales axées sur le discours de l'enseignant. Il s'agit dès lors de « mettre l'élève au centre des apprentissages » au lieu de laisser l'enseignant au centre de ces apprentissages avec les contenus qui vont plus loin que les savoirs et savoir-faire ou le savoir-agir en situation est valorisée. (Roegiers, 2008).

Roegiers (2008), assimile l'APC à la pédagogie de l'intégration des acquis pour laquelle le processus d'enseignement-apprentissage se déroule en deux phases bien distinctes à savoir : les apprentissages ponctuels (ressources) et l'intégration ou l'apprenant apprend à mobiliser les ressources acquises dans des situations complexes. Cette variante met l'accent sur les compétences de base ou compétences terminales qui décrivent le profil de sortie visé à chaque à chaque niveau d'enseignement en vue de l'insertion socio-économique ou de la poursuite des études. A cet égard, les référentiels de métiers, compétence et de formation sont indispensables ; d'où l'avantage de contextualiser puisque chaque système éducatif définit des référentiels en adéquation avec son contexte, ses valeurs et défis sur les plans aussi bien local, régional qu'international.

1.1.3.2. Socioconstructivisme et programme par compétence

L'éducation est un problème d'apprentissage. Le système LMD s'inscrit dans la perspective du socioconstructivisme, terme qu'il impose de définir pour mieux comprendre la gestion des référentiels de formation dans la planification des systèmes de formation professionnelles à l'université.

Selon Auger et Boucharlat (2014, p.79), il est nécessaire que les activités pédagogiques menées en milieu scolaire prennent « en compte l'expérience et le vécu des élèves » mais également leur besoin d'être physiquement en action. Ainsi dans un système scolaire où ils passent la majorité de leur temps, le jeu de rôle leur offre la possibilité d'utiliser l'espace classe pour se mettre en activité. De même étant maître de leur personnage, c'est leur propre vision et interprétation de la réalité qu'ils vont transmettre et questionner. Les apprenants vont selon Freinet avoir recours au « tâtonnement expérimental », s'inspirer de leur vie, leurs ressenti, leur passé pour incarner leur rôle. Et à travers l'APC, ces étudiants construisent eux-mêmes leurs savoirs faire, savoir-faire faire et savoir agir.

Développé par Vygotsky en 1934, l'approche socioconstructiviste dérive du constructivisme piagétien (1923), qui soutient que la connaissance ne se transmet pas à l'individu, mais qu'elle se construit activement en chacun et par chacun via les interactions avec l'univers matériel, humain et symbolique (Piaget, 1937 ; Vygotsky, 1934 ; Meirieu, 1987). L'approche socioconstructivisme est aussi appelée sociocognitive par rapport au constructivisme et met l'accent sur la coopération sociale en introduisant une dimension des interactions, des échanges, du travail de verbalisation, de construction et de Co-élaboration (Vygotsky, 1985). L'apprentissage est considéré comme un résultat des activités sociocognitives liées entre échanges didactiques entre enseignants-élèves et élèves-élèves.

Bruner (1987), développe un modèle d'échange des apprentissages, apprendre pour lui c'est un « processus interactif dans lequel les gens apprennent les uns les autres » il développe deux grandes idées à savoir : la culture donnée forme l'esprit et l'activité mentale ne se produit jamais isolement. En d'autres termes, il entrevoit davantage le rôle de l'enseignant à travers la mise en œuvre d'un processus d'étayage et le principe de sa théorie repose sur l'apprentissage par la découverte et l'exploitation ainsi que l'action chez l'apprenant.

Jonnaert (2000), s'inscrit dans la même optique car pose la question de l'arrimage du concept de compétence avec une approche socioconstructiviste des connaissances. Il pense que les connaissances, tout comme les compétences, se développent en contexte, plus précisément dans celui des situations éducatives variées à l'intérieur desquels les sujets réalisent des projets d'apprentissage. Pour cet auteur, il ne s'agit pas d'enseigner des contenus disciplinaires décontextualisés mais de définir les situations éducatives à l'intérieur desquelles les étudiants peuvent construire des connaissances et développer des compétences, c'est dire des capacités à mobiliser une variété de ressources pour réaliser un projet. Il s'agit pour l'enseignant de travailler avec l'étudiant à la construction des compétences afin de réguler efficacement l'action et parvenir à des buts.

Il renchérit en affirmant de même que les connaissances du sujet apprenant dans une perspective socioconstructiviste ont des caractéristiques suivantes : elles sont construites et non transmissibles ; elles résultent d'une pratique flexible et ne sont pas admises comme telles sans remises en cause ; elles sont temporairement viables et non définies une fois pour toutes ; elles s'établissent à des contextes et des situations éducatives qui éventuellement doivent être liées aux pratiques sociales bien établies. En sommes, le socioconstructivisme milite pour une Co-construction des compétences et des connaissances en contexte plutôt que la transmission des savoirs désincarnés (Jonnaert, 2002).

Le concept de compétence qui a d'abord été défini par les linguistes et ensuite par des psychologues et sociologues du travail, apparaît comme étant la capacité ou potentiel inhérent à un individu. Il ressort donc de cette approche que l'apprenant doit d'abord être l'artisan dans la construction de sa connaissance et l'objet qu'il traite est sa connaissance ; ensuite, il se met en activité réflexive, interagissant avec ses pairs, son enseignant, sa communauté d'apprentissage et enfin, l'apprenant doit se référer à l'environnement matériel et symbolique de son milieu d'apprentissage, à l'instar des programmes universitaires qui inspirent les situations pédagogiques, le matériel utilisé par l'enseignant,... Il incombe donc à chaque apprenant de construire ses propres connaissances, savoir-faire, attitudes et valeurs mais ceux toujours dans un contexte socialisé. Particulièrement appropriés à cet égard, on trouve le processus de communication se produisant dans la situation où il y'a eu au moins deux personnes essayant de résoudre un problème ; d'où le

socioconstructivisme qui porte une attention particulière au contexte éducationnel, culturel et social dans le processus cognitif (Bruner, 1990, 1996).

En privilégiant la méthode active et participative, cette approche prend en compte la motivation, des besoins et des attentes des étudiants. Elle nécessite une définition stratégique par lesquelles les apprenants sont appelés à chercher, créer, communiquer, s'informer et produire. Elle favorise la construction des compétences des étudiants ; l'accent étant mis davantage sur l'apprentissage que sur l'enseignement. L'enseignant n'est plus le magister, l'unique détenteur du savoir mais plutôt un facilitateur qui aide les étudiants à construire leurs connaissances. Il les accompagne afin de leurs permettre de s'approprier leur projet (Deaudelin et al. 2005, cité par El Mhouti, 2012).

En somme le socioconstructivisme peut donc être appréhendé comme une approche selon laquelle l'acquisition des connaissances durables est favorisée par la prise en compte du champ social dans laquelle elle est située. Comme nous pouvons l'observer dans son implémentation en milieu universitaire, elle introduit une dimension supplémentaire dans la construction des savoirs.

Le socioconstructivisme est le cadre théorique général de l'APC et partant du système LMD, l'étudiant étant le maître de sa propre formation, de la construction de ses compétences, à travers les expériences qu'il veut développer dans son environnement mais aussi à partir celles qu'il a déjà vécues. Ce courant épistémologique privilégie les approches qui insistent davantage sur des dimensions sociales dans l'acquisition des compétences, l'apprentissage coopérative par projet et remet en question les modèles psychologiques du développement cognitif centrés sur les mécanismes individuels. Elle prépare les apprenants au monde professionnel actuel d'autant plus qu'elle repose sur un travail en équipe. Elle vise moins l'accumulation des savoirs que la maîtrise pour la pratique ; c'est-à-dire pour la réalisation des projets.

Les tenants de l'APC placent l'apprenant au centre de l'apprentissage. Ils considèrent ce dernier comme naturellement un doué d'une capacité presque absolue de développer les compétences attendues qui apparaissent dans le programme de formation présenté à partir des domaines d'activités balisés à l'avance. L'apprenant est responsable de ses apprentissages et l lui appartient de construire lui-même ses propres connaissances. Pour ce faire, il aura à sa disposition des instruments que lui fournira son facilitateur. Cette approche préconise la centration sur l'apprenant plutôt que sur la matière ou la discipline.

Elle s'inspire entre autres de la psychologie humaniste donc Rogers a été l'un des principaux investigateurs et qui exerce aujourd'hui son influence tant dans le domaine de l'éducation que dans celui des sciences sociales et humaines en général. Dans cette pratique pédagogique, les apprenants regroupés par équipe travaillent ensemble à résoudre un problème pour lequel ils n'ont reçu aucune formation particulière, de façon à faire des apprentissages de contenu et de savoir-faire, à découvrir des notions nouvelles en y étant poussé par les nécessités du problème soumis. La tâche de l'équipe est de résoudre un processus non linéaire. Il satisfait à plusieurs conditions : il est nouveau pour l'apprenant, il possède un contexte pour l'inscrire dans la réalité et peut même être authentique (on peut se baser sur des sujets d'actualité). Il doit surtout être ouvert ; à savoir qu'au départ aucune solution n'est explicitée, c'est aux apprenants ou à l'équipe enseignante de les guider, de construire une démarche, les différentes étapes.

Dans la pédagogie classique, nombreux sont les étudiants qui, suivent le cours et ont peu d'occasion de mettre en pratique ce qu'ils ont appris. Ils n'ont pas toujours une utilisation appropriée de leurs connaissances. En revanche, dans l'APC, l'apprentissage est beaucoup plus centré sur la pratique. Les étudiants sont engagés à trouver des solutions à des problèmes de la vie sociale. Ils sont ainsi plus préparés et plus aptes à confronter des problèmes dans leur future vie professionnelle. Dans la plupart des cas, l'APC demande de faire le tri des objectifs d'apprentissage : ce type d'apprentissage demande plus de temps aux étudiants pour arriver à leurs fins ; ce qui limite la quantité de notions vues lors de la formation.

CHAPITRE 2 : DÉVELOPPEMENT DE L'EMPLOYABILITÉ DES DIPLOMÉS D'UNIVERSITÉS

Le chapitre précédent de cette étude a été consacré à l'abord du concept de professionnalisation des établissements facultaires, concept clé lié à l'étude. Dans le présent chapitre, nous aborderons celui de ressources humaines dans les universités humaines.

2.1. L'Université : un espace de formation

L'université est un lieu de culture, de production de savoirs académiques, et depuis longtemps aussi, de préparation à la vie professionnelle. Au XIX^{ème} siècle, les facultés de médecine et de droit, archétypes des formations universitaires traditionnelles, avaient déjà pour vocation de former des étudiants à des métiers clairement identifiés et règlementés. Mais c'est au cours de la deuxième partie du XX^{ème} siècle que la professionnalisation des formations proposées par l'université prend un nouveau sens avec la création de nombreux diplômes technologiques et professionnels. En 1966, l'apparition des IUT proposant des diplômes technologiques de 1^{er} cycle amorce le processus. Le mouvement se poursuit dans les années soixante-dix par la création de diplômes de deuxième cycle en réponse aux prévisions de déficits de main-d'œuvre qualifiée dans les catégories de techniciens et ingénieurs MIAGE, MST, MSG, diplômes d'ingénieurs des universités... C'est également au cours de cette décennie que sont créés les DESS, diplômes de troisième cycle qui vont devenir par la suite emblématiques de la professionnalisation à l'université.

Dans les années 80, l'accès au baccalauréat et aux études supérieures s'intensifie. Il en résulte un afflux massif d'étudiants à l'université et un besoin de diversification de l'offre de formation, notamment de filières professionnalisées à même de répondre à une forte demande. C'est à cette époque que sont créés les IUP. Après un an de cursus académique, ils préparent en trois ans à des diplômes de niveau maîtrise dans des domaines professionnels spécifiques. En 1999, la création des licences professionnelles, dont la vocation est d'organiser l'entrée sur le marché du travail à bac+3, achève cette période de diversification de l'offre de diplômes professionnels au sein de l'université.

Pendant longtemps, l'université a fonctionné d'une manière classique ; c'est ainsi que les étudiants venus nouvellement du secondaire étaient formés dans un système de dispensation des savoirs, sans toutefois se définir des objectifs précis ; c'était le problème du manque d'orientation professionnel. Mais l'inefficacité de ce système a permis à l'université de se redéfinir.

En 1962, si le principal objectif de la création de l'Université de Yaoundé était d'assurer la formation des ressources humaines de la nation, il s'agissait principalement de remplacer les expatriés aux fonctions de professeurs et d'administrateurs des établissements publics et parapublics. De ce fait, les diplômés de l'Université de Yaoundé n'ont pas reçu le type d'enseignement nécessaire à un secteur privé exigeant. Lorsque l'emploi du secteur public a atteint un point de saturation, les diplômés se sont retrouvés mal préparés pour trouver un poste dans le secteur privé ou créer leur propre emploi. Par conséquent, l'un des principaux objectifs des réformes de 1993 a été la professionnalisation des programmes d'enseignement.

La formation professionnelle existait déjà dans les écoles et les centres universitaires avant les réformes : Agriculture à Dschang, traduction et interprétation à Buea, agroalimentaire à Ngaoundéré, et commerce et enseignement technique à Douala. L'école d'ingénieurs, l'école de journalisme, l'école de médecine, l'école des relations internationales et l'école d'enseignement furent créées à Yaoundé. Sous l'effet des réformes, un certain nombre de

De nos jours, tout étudiant quel que soit sa région doit pouvoir trouver son compte dans sa spécialité, mieux dans une promotion de l'activité à travers laquelle il s'identifie. Ainsi, on pourrait remettre un accent sur la création des pôles d'excellence et dynamiser les formations qui y sont dispensées, de manière à ce qu'elles soient plus pratiques. Ensuite, doter ces filières professionnelles, de matériels divers de laboratoires et d'enseignants qualifiés qui sont nécessairement de diverses professions, et qui apprennent aux étudiants ce qu'eux même pratiquent au quotidien. Il s'agit d'une pratique pédagogique nouvelle caractérisée par le suivi des PPE et la valorisation des stages qui accompagnent l'étudiant dans le développement de son employabilité. L'étudiant n'est plus un ion spectateur prêt à capter et à enregistrer tout ce que son enseignant lui donne. Mais il est là parce qu'il a un but, des objectifs à atteindre, l'enseignant lui donne juste des pistes pour se trouver un chemin et défendre son projet professionnel.

Il s'agit de passer des pédagogies dites « traditionnelles » centrées sur les savoirs à transmettre et sur le maître qui enseigne : « Magistrocentrisme », aux pédagogies dites « actives » centrées sur l'étudiant dans sa globalité et capable de construire son savoir : « Puérocentrisme » (Meirieu, 1999). Les pédagogies traditionnelles consistent à aller du général au particulier, du facile au difficile, à faire apparaître l'utilité immédiate de tout enseignement, à utiliser le magistral tout le temps. Ces pédagogies, certes utiles semblent être insuffisantes pour impliquer activement

l'étudiant dans son apprentissage. Elles favorisent le conditionnement de l'apprenant et mettent en exergue l'acquisition de connaissances plutôt que le développement des compétences.

Les recherches de Bru (2001), portant sur le premier cycle universitaire pointent notamment du doigt une absence de connaissances suffisantes et détaillées » en ce qui concerne les pratiques enseignantes rendant ainsi difficiles les travaux dont nul ne peut nier l'importance. Clanet (2001), a tenté d'élargir l'assise des savoirs dont les scientifiques disposent en la matière. Ainsi, a-t-il pour objectif d'identifier la nature des « organisateurs des pratiques enseignantes en première année universitaire. Dès leur entrée à l'université, les étudiants subissent en raison des différents styles pédagogiques auxquels ils sont confrontés ce que Coulon (2005), nomme une rupture psychopédagogique.

Les travaux portant sur les pratiques enseignantes à l'université montrent justement la difficulté des étudiants à suivre les cours magistraux. Boyer et Cordian (2002), remarquent par exemple certains points de convergence entre les différents cours magistraux observés, ceux-ci demeurant dans la majorité des cas des conférences monologues ou des monologues expressifs face auxquels les étudiants rencontrent nombre de difficultés (Altet, 1994) ; or ce modèle pédagogique dit « traditionnel » généralement adopté par les enseignants durant les cours magistraux a fait l'objet de diverses critiques, certains chercheurs l'estimant inadéquat voire même inadapté. (Felouzis, 2003).

Déjà, Bourdieu et Passeron (1964), expliquaient que c'était par « sa pédagogie l'absence de pédagogie » que l'université permettait la reproduction de la hiérarchie des classes. Pour Bireaud (1990), le modèle traditionnel qui devrait en théorie servir à assurer la reproduction de la communauté scientifique s'est dégradé et est de plus en plus inadapté ; celui-ci a par ailleurs tenté de mettre en avant les nouvelles méthodes pédagogiques qui pourraient être employées par les enseignants comme la pédagogie par objectifs ou la pédagogie de projet.

2.1.1. Typologie de formations

L'offre de la formation universitaire d'Etat représente 80% de l'offre nationale de formation supérieure au Cameroun. Elle est composée de dix (10) universités et de soixante-six (66) établissements. On distingue deux grands types d'établissements : ceux qui sélectionnent les candidats à l'entrée, comme les écoles de formation professionnelle ou les Instituts Universitaires

et Technologiques (IUT) et des Facultés Classiques, dont le droit d'entrée est garanti par l'obtention du Baccalauréat ou du GCE AL. Les facultés classiques représentent 44% contre 56% pour les établissements agricoles et écoles normales (DEPS, 2020).

Si l'offre de formation est diversifiée dans chaque université, elle semble homogène au niveau national avec le domaine des filières classiques :

- Sciences (32%) ;
- Lettres et Arts (29%) ;
- Sciences humaines et sociales (27%)

Cette structure de l'offre de formation renforce l'attractivité des filières classiques et peut être un facteur contraignant le choix de la formation ou de la demande de formation universitaire de nouveaux entrants. L'architecture des formations est réorganisée en licence - master- doctorat. La licence est prévue pour trois ans. Dans ce cycle les enseignements basiques doivent être de rigueur. L'étudiant doit être préparé à réaliser un projet professionnel clair. Ce projet est la cheville ouvrière de son cursus universitaire. Il fonde l'orientation et la trajectoire que doivent prendre ses études. Le cycle master est la confirmation tout simplement du projet professionnel déjà envisagé. Il indique l'aptitude à continuer en recherche ou à intégrer un enseignement professionnalisé. Le doctorat témoigne de l'aptitude de l'étudiant à s'employer dans la recherche, à l'innovation et à contribuer à la création de nouveau savoir.

Bourdoncle et Lessard (2002), ont une vision éclairante des modèles d'universités qui se partagent l'espace universitaire de l'enseignement supérieur. En effet, cette vision semble résulter du fait qu'ils déclinent les types d'universités en termes d'offre de formation. A partir d'un repérage des inférences de la professionnalisation, leur point de vue consiste à dégager quelques caractéristiques essentielles de l'institution universitaire tirée aujourd'hui dans diverses directions. En s'interrogeant sur « qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? », ils arrivent à identifier trois conceptions de l'université parmi les plus influentes et les plus anciennes : l'université libérale presque héritière de l'université médiévale, l'université scientifique née à Berlin en 1806 et l'université de services qui s'est d'abord développée aux Etats-Unis.

2.1.1.1. Formation académique

La formation est articulée de façon à ce que l'étudiant ait une vue d'ensemble sur la discipline en rapport avec les autres branches du savoir. C'est une formation pluridisciplinaire et de portée générale et l'enseignement du savoir universel valable en tout lieu et de tout temps. Les enseignants sont plutôt soucieux d'une formation intellectuelle. Le savoir est traduit dans des œuvres, des théories, des réalisations scientifiques. L'université libérale développe l'intelligence et ouvre l'esprit. Il s'agit d'une éducation destinée à libérer du travail manuel (éducation des hommes libres au sens grec). Pour certains chercheurs, l'éducation libérale est meilleure parce qu'il apprend à faire face à des situations diverses et à y discerner l'essentiel. Elle n'admet pas la formation professionnelle, car elle considère qu'elle soumet l'homme à la logique utilitaire et au dictat d'un milieu qui impose des idées, des valeurs et des attitudes, tout comme d'ailleurs la spécialisation. Pour ce modèle que l'on trouve au Etats-Unis sous le nom de collège dit « Liberal Art », Bourdoncle et Lessard montrent qu'elle n'admet pas la professionnalisation.

À l'encontre de la « spécialisation des savoirs et des techniques, qui tend à un émiettement comparable à celui du travail manuel, l'Université doit viser une initiation s'adressant aux aspects généraux du savoir moderne. C'est pourquoi elle doit tendre au décroisement et à la déprofessionnalisation, offrir aux étudiants des choix et des combinaisons, multiplier les recherches interdisciplinaires, (...) de manière que les savoirs spécialisés puissent toujours être mis en perspectives par rapport au mouvement global de la culture ».

Théorisée en Allemagne par Von Humboldt au XIXe siècle et par Jaspers au XXe siècle est un modèle allemand que l'on trouve encore dans les « graduates schools disciplinaires nord-américains » et dans les hautes écoles françaises. La principale fonction de l'université est de rechercher la vérité scientifique et pour ce faire, elle est constituée de communauté de chercheurs et d'étudiants. Deux principes sont mis en exergue dans cette université : l'éthique et l'épistémologie. L'université définit librement ses objectifs de recherche et d'enseignement accordés aux étudiants et aux enseignants chercheurs qui sont à mieux de juger ce qu'il y a lieu de chercher.

La recherche est essentielle et reste couplée à l'enseignement pour la construction des connaissances et non plus simplement de les transmettre. De cette forte unité entre enseignement et recherche, « il en découle que seul le chercheur peut vraiment enseigner. Le meilleur enseignant

est par définition le meilleur chercheur ». Dans cette université, « la formation en vue de la science et la formation en vue de l'exercice d'une profession sont gouvernées par les principes : rigueur, objectivité, analyse, esprit critique » qui déterminent l'attitude scientifique. Et la meilleure formation, scientifique comme professionnelle, est donc une formation à et par la recherche, ce qui permet une maîtrise efficace des pratiques professionnelles. Contrairement à l'université libérale qui affiche une incompatibilité entre formation universitaire et professionnelle, l'université de recherche trouve une liaison essentielle entre ces deux formations. Seulement la formation professionnelle n'apparaît pas comme ayant une « forte spécificité », elle est reconnue comme « lieu d'investissement de la science et de son esprit » permettant du

2.1.1.2. Formation professionnelle

Différents types de structures publiques ou privées proposent des cursus préparant à des diplômes professionnalisant dans le supérieur : des établissements du second degré pour les BTS notamment, des structures qui relèvent de ministères autres que celui de l'Enseignement Supérieur comme la santé, des « Grandes écoles » d'ingénieurs ou de commerce... Dans ce paysage, l'université occupe une place prépondérante : elle forme à elle seule près de la moitié des étudiants engagés dans ce type de cursus et la création des diplômes professionnels du second degré et des BTS est très centralisée et relève le plus souvent de demandes issues du monde professionnel relayées par les branches professionnelles.

Du côté de l'offre de formation, le niveau d'engagement des milieux professionnels aux différents stades de la conception, de la mise en œuvre et de la validation d'un diplôme est un premier critère. Le diplôme sera réputé d'autant plus professionnalisant que des représentants des milieux professionnels auront participé à l'élaboration de son contenu, seront intervenus dans les formations, auront accueillis des stagiaires et seront présents dans les jurys d'examen. Ces diplômes se caractérisent par des finalités, des modes de construction et de transmission des savoirs qui visent à rapprocher monde universitaire et monde du travail. Comment ce rapprochement s'incarne-t-il ? Le caractère et le degré de professionnalisation de ces formations ne sont pas simples à établir. Ils font appel à plusieurs registres que nous avons tenté d'explicitier et de hiérarchiser (Bel, Gayraud, Simon 2005).

La sélection à l'entrée dans ce type de formation est le corollaire de l'engagement des milieux professionnels. Le taux d'encadrement et la dotation financière par étudiant y sont

nettement plus élevés que pour les formations académiques. De ce point de vue, d'autres critères liés au statut de l'étudiant (apprentissage, formation continue, VAE) sont autant de dispositifs qui, dans le cadre du processus d'autonomisation des universités, peuvent constituer une ressource à ne pas négliger. C'est dans ce sens que Bourdoncle et Lessard, En s'appuyant sur les travaux de Whitehead (1929), montrent que ce modèle de formation est inspiré des Etats-Unis.

Contrairement aux tenants de la formation classique, les défenseurs de la formation professionnelle soutiennent que « la culture générale et la science se portent à la rencontre de l'action et participent au progrès de la société », elles ne sont pas considérées comme des fins en elles-mêmes. Il n'y a aucune objection à ce que l'éducation, quels que soient la forme et le contenu qu'elle prenne, soit utile. Dans ce modèle, il y a trois types d'enseignement : les scholars, les discoverers et les inventors. « Les premiers font revivre la beauté et la sagesse du passé en s'appuyant sur les arts, les lettres et la philosophie. Les seconds font avancer les savoirs scientifiques en formulant les vérités générales et les troisièmes « appliquent » ces savoirs et ces vérités générales de manière à répondre aux besoins sociaux du monde actuel.

Selon Whitehead, « l'intelligence travaille toujours en s'appuyant sur la rencontre de la théorie et de la pratique ». Ainsi pour lui, la formation professionnelle universitaire est une forme d'éducation parmi tant d'autres, « puisse que toute éducation est l'acquisition de l'art d'utiliser des connaissances ». Le but de l'université est de dégager les principes généraux sous-jacents à l'activité professionnelle et d'étudier leur application à des cas concrets ». Dans l'université de service la formation professionnelle implique donc une formation intellectuelle, non pas au niveau des détails techniques qui passent ou qui s'oublent, mais au niveau des principes généraux et de la manière de les appliquer. C'est ainsi que, l'université de service devient en même temps un lieu de recherche, de production de connaissances et de production de compétences. La formation professionnelle précise nos auteurs, « est conçue comme apprentissage d'une forme de pensée proche de ce que plusieurs nomment apprendre à penser comme un professionnel (médecin, menuisier, charpentier, ...).

2.2. Université et appui au développement

Selon le rapport de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur organisée par l'UNESCO à Paris en 1998, la mission de l'enseignement supérieur est de servir la personne humaine et la société. De par ses travaux de recherche et de réflexion, ses programmes

d'enseignement et de formation, ses activités de coopération et ses partenariats avec divers acteurs sociaux. L'enseignement supérieur est appelé à contribuer de manière décisive, à ouvrir et à éclairer des voies nouvelles vers un avenir meilleur pour la société et la personne humaine, à orienter et à façonner cet avenir. Le développement des capacités à "explorer le futur" et à anticiper le mérite. La place de plus en plus prédominante que prennent la connaissance et la recherche dans le développement social et économique a fait naître une troisième mission qui est celle du rôle de l'université dans le développement socioéconomique Etzkowitz et al (2000).

Il s'agit en fait de La mission traditionnelle de maintien, d'avancement et de diffusion du savoir par la recherche et la création intellectuelle, l'enseignement et la diffusion des connaissances, selon des modalités diverses. Elle implique la prise en compte des besoins de la société et de son développement économique, social et culturel, ainsi que des grandes tendances mondiales qui s'annoncent pour les années à venir. Cette mission traditionnelle comprend aussi la tâche de développer des capacités endogènes, à s'approprier et à appliquer les connaissances existantes et à créer de nouvelles connaissances.

Dans cette perspective sa mission est double :

- Participer activement à la solution des grands problèmes de portée planétaire, régionale et locale, tels que la pauvreté, la faim, l'analphabétisme ; l'exclusion sociale ; l'aggravation des inégalités au niveau international et au sein des nations, l'accentuation de l'écart entre pays industrialisés et pays en développement, la protection de l'environnement ;
- œuvrer avec persévérance, notamment en élaborant des propositions et des recommandations alternatives, pour promouvoir le développement humain durable ; le partage des connaissances; le respect universel des droits de l'homme ; l'égalité des droits des femmes et des hommes; la justice et la mise en pratique en son sein et dans la société des principes de démocratie ; la compréhension entre nations, entre groupes ethniques, religieux, culturels et autres ; une culture de la paix et de la non-violence : "la solidarité intellectuelle et morale";
- Les universités participent à l'émergence des connaissances liées à l'économie, des nouvelles techniques basées sur la science comme la biologie, la technologie, sur l'électronique etc. Elle constituerait une nature d'innovation multidisciplinaire, mais aussi

une vaste base pour la recherche et une bonne source de nouvelles idées. C'est dans ce sens que Kofi Annan (2006), affirme ce qui suit :

- L'université doit devenir un outil primordial pour le développement de l'Afrique dans le nouveau siècle. Les universités peuvent aider à développer l'expertise africaine ; elles peuvent favoriser l'analyse des problèmes africains ; renforcer les institutions nationales ; servir comme modèles d'environnement pour la pratique de la bonne gouvernance, la résolution des conflits et le respect des droits de l'homme.

L'université de masse doit donc préparer les jeunes à la vie active. Ce postulat préside en partie aux réformes engagées. Les enseignants doivent rechercher des créneaux porteurs d'emploi dans leur environnement économique. Dubet (cité par Agulhon, 2007), souligne cependant qu'ils construisent la demande (des entreprises comme des étudiants) en forgeant cette offre. Ils participent également à la hiérarchisation de cette offre et à la mise en concurrence des étudiants.

2.2.1. L'économie de la connaissance

Depuis de nombreuses années, les économistes cherchent à expliquer pourquoi certaines économies se développent rapidement par rapport aux autres. Leurs investigations leur ont permis de découvrir que le savoir et l'innovation jouent un rôle important dans cette croissance économique récente. Le célèbre économiste Romer (2001), pense quant à lui que l'accumulation des savoirs est le moteur de cette croissance. Selon sa théorie, pour favoriser la croissance, les pays doivent adopter des politiques économiques qui encouragent l'investissement dans la recherche développement et subventionner des programmes de mise en valeur des ressources humaines.

La croissance économique qu'ont connue certains pays dans les années 90, l'essor rapide des connaissances et l'émergence de nouvelles technologies ont entraîné une réorientation des politiques de propriété intellectuelle et l'adoption de nouvelles pratiques de gestion des actifs fondés sur le savoir. Ainsi ; à l'entame de ce point, il convient de s'attarder un peu sur quelques approches notionnelles du concept « économie » et voyons les définitions qui en résultent ; une manière pour nous de mieux appréhender la relation qu'il pourrait entretenir avec les « savoirs » et les « connaissances » universitaires.

D'après l'encyclopédie, l'expression « économie » apparaît pour la première fois vers la période de la renaissance en 1615. Elle se détacha par la suite de la philosophie pour étudier

exclusivement la création et la circulation des biens matériels à l'échelle nationale d'où le terme « politique » qui sera plus tard à son chevet. Selon l'encyclopédie, le premier plus grand traité fut publié par Adam Smith en 1776, suivront ensuite Ricardo, Marx et Engels qui développèrent la grande « pensée de la philosophie économique ».

Jusqu'à une époque donnée, les économistes ont pensé que « dans une économie de marché, le volume de la production s'établit automatiquement sur une longue période, assurant ainsi le plein emploi ». Keynes, dans *Théorie générale de l'emploi, de l'intérêt et de la monnaie*, va expliquer en 1936 que les équilibres de sous-emploi peuvent également être durables. Les économistes ont dès lors entrepris de nouveaux travaux pour déterminer les conditions de l'équilibre général à l'échelle micro et macro de l'économie.

La situation de compétition à laquelle sont soumises aujourd'hui les universités est doublement liée à la globalisation et à l'économie libérale. À cet effet, les gouvernements nationaux sont presque obligés d'appréhender le fonctionnement des universités et de demander des orientations prenant en compte ces deux dimensions du monde moderne. Ils interpellent les acteurs universitaires sur l'efficacité, l'efficience de l'université et de sa portée dans un contexte de mutations économiques concurrentielles d'autant plus qu'ils allouent des crédits publics et représentent le principal bailleur.

Aujourd'hui ils exigent des résultats et de la performance. Dans certains pays comme le Québec, le financement des universités est conditionnel à des « contrats de performance » même si cela a suscité au début une désapprobation des acteurs universitaires, ils ont fini par accepter une modification de l'appellation pour la rebaptiser « convention d'optimisation et de développement » ou « entente de réinvestissement » pour l'université de Montréal (Déniger, 2008). Ces changements et ces enjeux sont compris à travers une analyse de la productivité de l'université. L'amélioration de la qualité de la formation s'inscrit comme un enjeu principal pour la politique éducative d'une université moderne. Cela suppose des enseignants de qualité sur le plan scientifique et pédagogique y compris des programmes répondant adéquatement aux attentes exprimées par les étudiants et l'environnement global.

À ce sujet, les avis sont partagés sur l'équilibre entre la formation générale et la formation spécialisée. Pour leur part, les pouvoirs politiques suggèrent plutôt une formation équilibrée favorisant une base disciplinaire large au lieu de valoriser seulement une composante de

spécialisation, afin de renforcer la cohérence interne de la formation. Mais ils exigent parfaitement une prise en compte des formations professionnalisées maillon essentiel pour la compétitivité dans l'économie libérale. Globalement les gouvernements politiques comme ceux de la France et du Québec demandent que les politiques éducatives des universités soient aujourd'hui justifiées par les enjeux liés à la mondialisation de l'économie, l'interdépendance entre les avancées scientifiques et technologiques et le développement économique, la demande croissante d'une main d'œuvre fortement qualifiée et l'importance de l'institution universitaire dans la société.

L'accès aux études supérieures est un acquis social indéniable dans la démocratisation, maintenant il est question d'un « accès à la réussite des études ». Cela suppose des enseignements et apprentissages de qualité et un établissement jouissant d'une réputation d'excellence dans la recherche de haut niveau avec une formation d'actualité qui se caractérise par des connaissances à la fine pointe émanant de la recherche récente et évoluant au rythme des savoirs. C'est aussi une formation pertinente répondant aux besoins de développement du personnel et fournissant des outils nécessaires à l'insertion sociale et professionnelle. Une formation de qualité se veut également durable, elle vise à ce que les étudiants acquièrent des habiletés techniques spécialisées, directement utilisables sur le marché de travail, mais aussi des connaissances générales leur permettant de se convertir aux exigences des changements dans l'avenir. Enfin une telle formation privilégie la culture générale, se veut transdisciplinaire, cherche à développer l'esprit critique et à s'adapter aux exigences de la conjoncture tant sur le plan national qu'international (Déniger, 2008).

2.2.2. Le modèle de la triple hélice

C'est au XXI^{ème} siècle que la théorie de la triple hélice a été développée par deux professeurs Etzkowitz et Leydesdorff (2000). Celle-ci met en évidence l'interaction dynamique entre l'université, l'entreprise et le gouvernement qui sont les éléments clés de tout système innovant d'un pays. Dans cette union, l'université joue un rôle important, incontournable dans la construction de la société du savoir en pleine expansion. Elle est le siège de la manipulation, de l'accumulation des savoirs et savoirs faire propice au transfert des technologies, au brevetage et à la création des entreprises. L'un des fondements de la théorie de la triple hélice est le développement de l'enseignement et l'accroissement de la recherche universitaire offrant à la société un secteur dans lequel différentes configurations peuvent se combiner de façon

systematique. C'est ce fondement qui fera l'objet de notre articulation dans les aspects de l'enseignement, de la recherche et du développement tout au long de cette partie.

- Enseignement

L'enseignement supérieur dans son organisation est fondé sur le modèle pédagogique économique de l'unité, unité de temps, de lieu et d'action : un groupe, identique sur toute la session, un enseignant, un volume horaire hebdomadaire commun, un local attribué pour toute la durée du cours. Cette unité qui permet de définir les tâches, de les rémunérer, relève d'une industrialisation qui ne peut aujourd'hui répondre aux attentes et aux besoins de tous les apprenants dans un contexte de forte présence numérique. L'un des enjeux est d'évoluer d'une institution d'enseignement à une organisation apprenante qui fait de l'expérience du rapport aux savoirs son principe premier, qu'il s'agisse de les produire, de les partager ou encore de se les approprier.

Hier cantonnée, à côté des sociétés savantes, à faire émerger de nouvelles connaissances et à former les élites, l'université est confronté à de nouveaux défis, face à un monde en pleine mutation. En 1985, selon Le Goff (cité dans Verdier, 2004), l'université cherche à adapter sa mission académique et à l'appuyer sur des bases solides dans le cadre d'une démarche qualité. Il ne s'agit plus de doter les étudiants d'une culture générale solide, d'une manière rigoureuse de raisonner, d'un art d'analyser minutieusement des textes et aussi des notions générales, de les doter des éléments d'une vision cohérente du monde, produisant la figure sociale de l'intellectuel. Il est ainsi demandé à chacun, étudiant, salarié en formation permanente d'avoir à se justifier à travers une multiplicité de projets individualisants, émergents, structurants (Voyer, 2011).

Cette méthode d'appréhender la transmission des connaissances passera nécessairement par la mise en place de nouvelles pédagogies (l'actualisation des pédagogies). L'actualisation des pédagogies universitaires est donc définie dans ce travail comme l'ensemble des transformations liées à la professionnalisation, il reconnaît explicitement que le travail est formateur et contribue à la construction de savoirs (savoirs, savoir-faire, savoir être) qui participent eux-mêmes de la construction des compétences professionnelles. La professionnalisation suppose alors de repenser la pédagogie universitaire en encourageant des combinaisons de savoirs, cette culture impose de se projeter, de s'insérer, de s'orienter, de se former (Boutinet, 1999). D'où la prospérité récente de la notion d'employabilité.

L'actualisation des pédagogies permettrait alors d'augmenter les capacités de sortir du chômage des diplômés. La pédagogie universitaire est ainsi confrontée à l'élargissement de ses perspectives, en redécouvrant les acquis, hier marginalisés en son sein, en invitant de manière plus centrale le concept d'expérience, elle permet également d'assurer une professionnalisation effective en tissant des liens avec deux courants théoriques (apprentissage et compétence). (Debon, 2006).

La qualité des pratiques pédagogiques semble être un facteur important à ne pas négliger puisque selon Annoot et Fave-Bonnet (2004), les actions de l'enseignant ne seraient par ailleurs pas neutres auprès des étudiants. Aussi, Duru-Bellat (1995), alerte-t-elle quant au fait qu'il est important de ne pas négliger les causes d'échec inhérentes au fonctionnement même de l'université. D'ailleurs, si d'après Mélinec (1996), il est clairement établi que l'enseignant et ses compétences jouent un rôle fondamental sur l'étudiant, pour Michaut (2012), les effets des pratiques pédagogiques rarement abordés dans la littérature scientifique constitueraient une véritable zone d'ombre. Certaines recherches se sont ainsi penchées d'une part sur le ressenti des étudiants face aux pratiques pédagogiques universitaires et sur leur impact réel sur les apprentissages de ces derniers d'autre part.

- **Recherche**

L'une des projections sociales faite sur l'usage de l'APC dans l'enseignement supérieur est celle de l'acquisition des habiletés de recherche par les étudiants. Dans la réalité, la recherche souffre de la méthode d'enseignement et de formation qui est loin de favoriser et de faire éclore l'esprit innovateur et créateur chez les bénéficiaires de l'enseignement supérieur. Selon l'UNESCO (1998), lors de la Conférence sur l'Enseignement Supérieur « le XXIème siècle est celui du savoir : en raison de l'importance et de la rapidité des changements auxquels nous assistons, la société est de plus en plus fondée sur le savoir, de sorte que l'enseignement supérieur et la recherche sont désormais des composantes essentielles du développement culturel, socioéconomique... ».

Dans la même suite, Fame Ndong (2009) déclare, « *une Nation dont l'enseignement supérieur et la recherche sont déliquescents ou moribonds est un pays voué non seulement à la stagnation, mais aussi à la régression* ». Ainsi, l'enseignement supérieur au travers de ses activités de recherche favorise le développement des communautés par le biais de l'inventivité, l'innovation

et la créativité. L'enseignement supérieur et la recherche induisent le progrès des peuples par l'innovation, l'inventivité et la créativité Fame Ndong (2009). Depuis l'antiquité, la production, la diffusion et le renouvellement des connaissances constituent les catalyseurs de l'essor des civilisations. De nos jours, l'Afrique continue d'être en retard parce qu'elle est loin d'avoir atteint la masse critique de personnels qualifiés pour assurer son développement, elle fait piètre figure en matière d'enseignement supérieur et de recherche. Il est donc nécessaire, voire urgent de promouvoir de manière décisive ce secteur clé, afin de permettre à l'Afrique de sortir de son « sommeil dogmatique » dont Kant fait allusion.

Au regard de l'expansion de la science et de la technologie, des industries culturelles et des modes de transmission des savoirs, il se pose la question de savoir comment amener l'Afrique à rattraper son retard considérable en matière d'enseignement supérieur et de recherche, pour permettre à ce continent d'apporter sa participation à la construction du village planétaire. L'université et les centres de recherche doivent être par essence modernes. S'ils deviennent archaïques, ils ne peuvent plus remplir leurs missions fondamentales, de renouvellement des connaissances.

L'enseignement supérieur s'est beaucoup transformé durant ces vingt dernières années. Il y'a un large consensus sur le fait qu'il ne doit pas se limiter à la poursuite simple de transmission de connaissances et de savoirs, mais aussi et surtout préparer les étudiants à occuper une place dans les activités économiques et sociales. Le souci de professionnalisation des études supérieures s'est traduit par la création des filières professionnelles au sein des universités, et la professionnalisation des filières traditionnelles Jaziri et Tadjine (2009). A cet effet, les contenus des enseignements ont été adaptés à la nouvelle réalité. Il s'agit de rapprocher les filières de formation du monde du travail et de la réalité des entreprises. Il y'a eu une forte diversification des filières de formation. Leur création a eu pour avantage de renforcer l'accès des jeunes à l'enseignement supérieur. Elle a également eu pour effet de brouiller quelques fois les différences existantes entre les filières professionnelles.

L'importance aujourd'hui de la formation professionnelle supérieure tient au fait que les pouvoirs publics se sont largement appuyés sur son développement pour impulser la forte croissance éducative, Berger (2006). Guidés par la volonté de rapprocher la sphère professionnelle

du système éducatif pour favoriser l'insertion professionnelle, tout en permettant davantage de poursuites d'études.

Ces développements n'ont pas manqué de poser un certain nombre de questions relatives à la concurrence entre diplôme professionnel et diplôme général de même niveau. La complexification des parcours de formation initiale, autorisant des combinaisons entre diplôme de la filière générale et diplôme professionnels. La professionnalisation touche aujourd'hui et de plus en plus les contenus des filières traditionnelles et aussi, dans une certaine mesure, les curricula de la recherche. Dans beaucoup de pays, des réformes ont favorisé le développement des liens entre universités et entreprises et la participation de celles-ci à la définition des cursus. Mais cette professionnalisation des filières de l'enseignement supérieur est difficile à apprécier, car elle est souvent sous-estimée Tadjine (2009).

À l'heure actuelle, une réflexion est menée sur les conséquences de l'évolution du monde et en particulier de l'économie sur le marché du travail, des diplômés et donc sur les cursus de formation et l'organisation des études. Cette réflexion part des analyses du passage d'une économie industrielle à une économie de réseau mondialisée. La première était caractérisée par des travailleurs possédant des qualifications précises, bien standardisées en grande série. Dans la seconde au contraire, les moyens de production doivent s'adapter à des demandes multiples et changeantes.

- Développement

L'université doit plus que jamais être liée à la société qu'elle doit servir en apportant des solutions concrètes aux grands fléaux que traverse celle-ci. Elle doit travailler en collaboration avec les entreprises et le gouvernement pour une meilleure adéquation avec les réalités locales, avec une production scientifique perspicace venant des chercheurs avérés sollicitant une valorisation de leurs créations. L'usage des différents modes de valorisation de la recherche (scientifique, pédagogique, socio-économique) doit permettre à l'université de répondre aux exigences de l'économie de la connaissance. Les résultats de la recherche universitaire doivent sortir des laboratoires, des milieux de conception vers les milieux d'application et d'utilisation. (Bronzo 2015).

À cet effet, la mise en place des produits innovants nécessite donc la culture de l'innovation qui est un construit, un processus nécessitant un ensemble d'éléments stimulateurs jouant un rôle central dans la production des œuvres originales. (Schumpeter 1934). Comment est-ce que la valorisation des résultats de la recherche universitaire peut-elle favoriser le développement de la culture de l'innovation au sein de l'université ? L'exploitation des différents de valorisation nous permettra donc de comprendre le lien existant entre les variables.

2.3. Le modèle camerounais

La vision adoptée par le Gouvernement sous les hautes instructions du Président de la République, Chef de l'État, Son Excellence Paul BIYA, vise à faire du Cameroun un « pays émergent, démocratique et uni dans sa diversité » à l'horizon 2035. Cette vision s'opérationnalise à travers la Stratégie Nationale de Développement à l'horizon 2030 (SND30) dont l'un des principaux piliers porte sur le développement du capital humain et du bien-être. Pour le secteur de l'éducation, il ambitionne de : « promouvoir un système éducatif à l'issue duquel tout jeune diplômé est sociologiquement intégré, bilingue, compétent dans un domaine capital pour le développement du pays et conscient de ce qu'il doit faire pour y contribuer ».

Le système éducatif camerounais, à l'exemple de celui de la plupart des pays africains au sud du Sahara, est à l'origine de la période coloniale. Le Cameroun présente cependant une spécificité dans la mesure où son système éducatif est influencé par ceux de trois pays colonisateurs différents, à savoir l'Allemagne de 1884 à 1916 (Mballa, 1983, p. 15), et simultanément, la France (Ibid., p. 25) et l'Angleterre de 1916 à 1960.

2.3.1. L'Université-entreprise

La performance des universités est aujourd'hui clairement liée à la professionnalisation et à l'international. Au-delà de certaines missions traditionnelles (enseignement, recherche, service à la collectivité) de l'université, la mission de jouer un rôle économique est nettement sollicitée dans un contexte de « société du savoir » ou d'« économie fondée sur le savoir ». Dès lors, le système éducatif supérieur camerounais a intériorisé la dénonciation de son inefficacité face au chômage des jeunes, il a souscrit en retour à une adaptation toujours plus étroite aux besoins du marché du travail via les formations professionnelles qui envahissent l'université et via la

construction de référentiels alignés sur ceux de l'emploi dans une description fine de compétences à acquérir.

Le fait de professionnaliser les cursus et de faire appel au monde économique pour construire les formations ont des incidences non maîtrisées qui s'inscrivent dans plusieurs mouvements de modification de l'organisation universitaire. Évidemment la professionnalisation ouvre l'université sur l'extérieur, mais lui impose des partenaires économiques dont les enjeux sont contraires aux traditions universitaires, y compris une méthode très analytique et très empirique de construction des formations. Elle introduit de nouveaux clivages entre des formations générales et des formations professionnelles, un renouveau d'une offre dispersée et de la concurrence entre les formations, les facultés et les universités. Elle conduit encore les acteurs à chercher, par de nombreux biais, de nouveaux modes de financement des formations.

Cette manière d'aborder la professionnalisation entraîne l'université dans un créneau de « marchandisation » et à une « transformation du système d'enseignement supérieur qui glisse du service public à un système hybride qui mêle enjeux économiques et sociaux ». Elle milite pour accroître sa légitimité sociale et économique et pour asseoir sa place dans un système concurrentiel (Aguilhon, 2007). Il est à noter ici une difficulté à établir les balises qui délimitent l'enjeu économique et l'enjeu social. Il n'existe pas une frontière précise, parce que même si les formations professionnelles se caractérisent par des pratiques empiriques, les formations générales ne manquent pas toujours d'applications pratiques comme les stages et autre.

En effet, nous pouvons retenir sous cet angle que la professionnalisation est fondée sous le signe de la demande sociale, mais en réalité, la demande reste très mal définie. Ainsi, le processus concret de construction des formations professionnalisées dans laquelle l'université « obéirait aux règles du marché » en s'adaptant à une demande exprimée par les acteurs économiques et sociaux, reste pratiquement l'apanage des enseignants.

Les équipes enseignantes sont à l'initiative de la construction des diplômes, de l'élaboration des dossiers d'habilitation des diplômes. Dans de rares cas, ce sont les acteurs professionnels qui sont à l'initiative des projets. A juste raison, car les pratiques et stratégies des acteurs universitaires concourent à la transformation des modes de financement et d'organisation des formations universitaires (Marcyan, 2007). Au Cameroun comme partout ailleurs dans le

monde, c'est l'Etat d'abord qui a mis en place des diplômes professionnalisés nationaux reconnus vers les années soixante-dix et lesquels sont pratiquement plébiscités comme réponse au besoin en développement.

Les appels à projets ont créé un développement des filières professionnalisées et par la même occasion le déploiement des diplômes valorisés par l'Etat permettant aux équipes enseignantes de s'inscrire dans une stratégie visant à améliorer leur situation matérielle. La construction donc des diplômes professionnalisés obéit à une logique de gestion et de développement de l'offre de formation jugée attractive. Selon Marcyan (2007), pour une équipe enseignante, les résultants ont montré que les diplômes nouvellement créés permettent d'entretenir « un niveau de recrutement viable » ou d'attirer de nouveaux étudiants dans un « contexte de baisse relative des effectifs et de concurrence pour capter les publics ».

S'il s'avère que c'est la société qui exige un changement empirique à l'université, il est clair qu'on ne constate pas, après la mise en œuvre de la réponse, l'impact direct sur celle-ci. Du coup, la demande sociale reste inscrite dans une situation globale déterminée par une logique économique qui transcende la société. Elle demeure une exigence du marché du travail. Et comme on peut le voir, la demande sociale est une toile de fond, mais elle n'est pas ici la condition déterminante. Ce qui domine, pour reprendre l'expression de Philippe Meirieu (2008), c'est « la pression consumériste », non pas de l'école, mais de l'université, c'est le primat de l'instrumental et de « la pédagogie bancaire » (Paolo Freire, 1983).

Il faut former les étudiants à des savoir-faire immédiats, à des habiletés professionnelles immédiatement rentabilisables ou utilisables. On ne fait plus que fixer des objectifs et les évaluer dans une réduction techniciste du savoir, de la compétence et de la culture que semble exiger la « pression consumériste ». « L'irresponsabilité sociale » dont parle Meirieu ici et qui concerne les acteurs publics, consiste à faire la sourde oreille à cette pression sociale en se réfugiant derrière les barreaux de la mission traditionnelle de transmission de connaissances.

Transposé au niveau de l'université, c'est un appel à une adhésion à la professionnalisation sous la pression sociale. Il s'agit ici d'être d'accord qu'il faut opérer des modifications immédiates pour répondre à une commande qui s'avère d'une certaine façon obligatoire. Il attire quand même l'attention sur une éventuelle dérive : « la dérive dominante de la pression consumériste, c'est la

privatisation à terme du système éducatif et la dérive de « l'irresponsabilité sociale », c'est la cléricatisation à terme du système éducatif. La privatisation, chacun en voit les effets et les dangers. La cléricatisation n'est guère meilleure : c'est un corps qui s'enferme dans la certitude d'être socialement au-dessus de tout soupçon, de n'avoir de compte à ne rendre à personne et qui surtout refuse de répondre à la question : mais donc qui t'a fait roi ? » (Meirieu, 2008 : 9).

Au bout du compte, cela doit-il être également la réaction de l'université, il reste indéniable qu'à ce niveau là aussi, la société veut des résultats. Il s'y ajoute que le chômage et la dégradation des conditions d'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur est longtemps le principal argument des promoteurs de la professionnalisation.

2.3.3. L'étudiant-entrepreneur

Alors que le chômage touche plus durement les jeunes, ceux-ci, y compris les étudiants, peuvent choisir la voie de l'entrepreneuriat via une création ou une reprise d'entreprise. Si les taux d'emploi, taux de chômage et/ou de chômage de longue durée constituent des indicateurs permettant de se faire une idée précise des performances des jeunes sur le marché du travail, il faut reconnaître que nombre de jeunes d'un âge relativement avancé sortent du système éducatif et restent sans emploi pendant de longue période. Ainsi, pour palier à ce problème de chômage, certains étudiants se tournent vers l'entrepreneuriat. C'est dans ce sens que Verstraete et Fayolle (2005) retiennent une « initiative portée par un individu (ou plusieurs individus s'associant pour l'occasion) construisant ou saisissant une opportunité d'affaires (du moins ce qui est apprécié ou évalué comme tel), dont le profit n'est pas forcément d'ordre pécuniaire, par l'impulsion d'une organisation pouvant faire naître une ou plusieurs entités, et créant de la valeur nouvelle (plus forte dans le cas d'une innovation) pour des parties prenantes auxquelles le projet s'adresse ».

Les travaux de ces auteurs portent sur les étudiants et leur engagement en entrepreneuriat. Ils se penchent d'abord sur le rapport des jeunes à l'entrepreneuriat, et notamment des étudiants, puis présentent les dispositifs récents avec la mise en place, en 2014, du statut national d'étudiant(e) entrepreneur(e) et expose, enfin, les mécanismes mis en place par les étudiants pour pallier à ce problème de chômage. C'est donc ainsi que, la création d'entreprise par ces étudiants peut être une solution lorsqu'il est difficile de trouver un travail. Selon un rapport de l'OCDE (2012), l'entrepreneuriat pour les jeunes « peut certainement faciliter l'entrée sur le marché du travail ».

La question du fort lien entre l'entrepreneuriat et l'insertion professionnelle est posée (OPPE, 2015).

D'après la circulaire N° 23-00001/MINESUP/SG/DAJ/DRCU du 13 JAN 2023 portant statut national Étudiant Entrepreneur des Institutions Universitaires Publiques et Privées du Cameroun, les étudiants ont le droit d'élaborer leur projet d'orientation universitaire et professionnelle en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités, avec l'aide des enseignants et des personnels d'orientation. C'est sans doute pour cette raison que « l'un des objectifs du programme « Entreprendre » dont la Co-construction du plan d'action pour le Cameroun, a été lancée depuis le 23 mai 2022 à Douala ».

À partir de la rentrée académique « 2023-2024 » on a constaté l'apparition d'un nouveau type d'étudiants dans les Universités camerounaise Il s'agit des étudiants-entrepreneurs dont le statut national a été adopté le 13 janvier 2023 par une circulaire du ministre de l'enseignement supérieur. Si on sait, d'après l'article 44 de la loi N°005 du 16 avril 2001 portant orientation de l'enseignement supérieur, que les mots : « les étudiants » peuvent se confondre aux mots : « les élèves des institutions de l'enseignement supérieur », il est toutefois difficile de définir juridiquement le mot « entrepreneur ».

Le terme « étudiants-entrepreneurs » sied dès lors pour désigner ceux des « élèves » des institutions universitaires d'enseignement supérieur qui disposent d'une idée de projet et/ou comptent créer une entreprise durant leur parcours académique ou après l'obtention de leur diplôme. Il est encore certainement tôt pour étudier ce nouveau statut ou la circulaire qui le crée sur l'angle de l'effectivité et/ou de l'efficacité. Mais, si une étude partielle du régime juridique de cette catégorie de personne peut déjà s'avérer fructueuse pour la science du droit, à fortiori un commentaire global de la circulaire ministérielle. Il convient alors, de procéder progressivement à des commentaires de ladite circulaire tout en laissant le soin aux lecteurs d'apprécier d'eux-mêmes, son organisation et son contenu.

L'entrepreneuriat est un facteur névralgique dans la société, et bénéficie d'un intérêt tout particulier de la part des économistes, des sociologues et des décideurs politiques. Cet intérêt est, sans conteste, dû à la place de la création d'entreprises dans le développement économique et social, l'augmentation de la production et du revenu, la résorption du chômage, la diversification de l'industrie, la promotion de l'innovation, etc. Minniti et Lévesque (2008). En conséquence,

étudier les intentions entrepreneuriales nous donne une idée des comportements aboutissant à la création d'entreprise. L'intention entrepreneuriale est le premier acte dans le processus entrepreneurial. Elle résume la volonté d'une personne de créer sa propre entreprise, et peut être expliquée par des caractéristiques individuelles de l'entrepreneur potentiel, par son milieu environnemental ainsi que par ses spécificités culturelles.

Pour ce qui nous concerne, nous nous sommes focalisés sur l'intention entrepreneuriale dans la population estudiantine que nous avons abordée d'une manière globale. L'étudiant, avant de marquer son intention de créer une entreprise, est avant tout l'image d'une réalité sociale, économique et politique, universitaire et même familiale, la famille étant la première expérience sociale de l'étudiant. Elle détermine ses comportements et lui transmet les valeurs qu'on voudrait qu'il partage. L'entrepreneur est loin d'être quelqu'un qui avance seul et qui ne compte que sur ses propres moyens pour mener son projet. Dans ce sens, l'entourage du porteur de projet doit lui être favorable en encourageant et en soutenant ses efforts Berger et al. (2010). Cet entourage doit posséder les capacités ou ressources nécessaires pour l'aboutissement du projet. Selon Granovetter (1995), le comportement humain ne peut être expliqué en faisant seulement référence aux motifs individuels, Jaziri (2008), il est modelé et contraint par la structure des relations sociales dans lesquelles tout acteur est inscrit. La focalisation sur un entrepreneur isolé conduit à négliger la réalité de création d'entreprise qui correspond souvent à une démarche collective.

Pour Dubini et al (1991), la création d'une entreprise est une activité fondamentalement relationnelle. La famille apporte, en plus de son soutien moral, le réconfort affectif, alors que les amis, ayant une expérience dans le domaine, prodiguent des conseils, des encouragements et ravivent l'enthousiasme du développement d'une université entrepreneuriale. Celle-ci intègre une mission de développement économique, c'est un nouveau type d'institution émergeant, une réinterprétation des tâches académiques traditionnelles à la lumière de nouvelles exigences socio-économiques.

L'université reformule donc progressivement sa mission afin d'incorporer le volet entrepreneurial. En effet, il exige de l'université, qu'elle fasse preuve d'une capacité accrue à interagir et à négocier avec les autres sphères institutionnelles particulièrement l'industrie et le gouvernement. Selon Etzkowitz et al (2000), ces bouleversements au sein de la sphère universitaire engendrent des transformations au sein des sphères industrielle et gouvernementale, ce qui

provoque un nouvel équilibre, et facilite la compréhension et la négociation des règles dans lesquelles prennent place les collaborations entre institutions. D'un point de vue analytique, on constate ainsi qu'un double flux d'influence est désormais créé entre les universités et la société et ses divers acteurs, puisque la distance existante entre les sphères institutionnelles est considérablement réduite.

Cette grande proximité des sphères universitaire, industrielle et gouvernementale a bien entendu un impact significatif sur l'organisation des tâches académiques. Encouragé par la création de bureaux de valorisation de la recherche, ainsi que par les programmes mis en œuvre par les gouvernements afin de stimuler les activités de nature entrepreneuriale, l'on note de plus en plus qu'aujourd'hui, les chercheurs universitaires examinent le potentiel économique et technologique de leurs résultats de recherche. Kleinman (1998), démontre effectivement que c'est la perspective de retirer éventuellement des revenus des brevets, qui motivent bon nombre d'universitaires à protéger leur découverte. Effectivement, lorsqu'il est question de valoriser les résultats d'une recherche réalisée en laboratoire, trois options s'offrent habituellement aux universités à savoir la prestation de services, l'octroi de licences d'exploitation à des entreprises et la création d'entreprises dérivées des résultats de la recherche. Pour les chercheurs, les activités entrepreneuriales enrichissent l'enseignement d'exemples concrets qui ouvrent des domaines de recherche.

2.3.4. Question du marché du travail

À partir des années 1960, la planification a commencé à s'intéresser aux pénuries de main-d'œuvre dans certains secteurs, aux goulots d'étranglements qui apparaissaient ici et là : il s'agissait de dégager les grandes orientations et les impulsions à donner au système éducatif.

« La planification de l'éducation à partir des besoins de main d'œuvre, largement prônée dans les années soixante par des organisations comme l'OCDE ou l'UNESCO, a connu un échec notoire dans les pays à économie de marché et peut faire l'objet d'un large scepticisme dans le cas des économies collectivistes à plan central. Sa faiblesse est sans doute d'admettre la prééminence du marché du travail sur la sphère éducative et d'ériger en condition le principe d'une correspondance rigoureuse entre les systèmes éducatifs et les marchés du travail. » (UNESCO, 1995). Giret (2005), évoque l'inadéquation formation emploi en insistant sur le fait qu'une des réponses au chômage des jeunes a consisté en une reprise du paradigme adéquationniste.

Avec la crise de l'emploi, les préoccupations sociales et politiques se sont focalisées sur le chômage et la précarité croissante des jeunes entrant sur le marché du travail. La formation, et plus accessoirement son adéquation aux emplois, sont alors apparues comme l'un des remèdes aux difficultés d'insertion des jeunes. L'abandon de la planification centrale a laissé place, par le biais de la décentralisation à une recherche d'adéquation sur le plan local. La recherche d'une plus fréquente professionnalisation des formations entrerait à notre avis dans une logique de réduction des coûts de recrutement, une réduction rendue possible principalement parce que les délais sont raccourcis et que les pouvoirs publics se chargent de financer en grande partie l'adaptation aux postes et aux spécificités locales du marché du travail. Mais malgré l'incertitude quant à l'avenir, qui devrait dissuader de tenir des propos assurés et définitifs sur la nécessité d'ajuster le système éducatif aux besoins et débouchés professionnels futurs, l'on ne devrait nullement abandonner de prévoir les emplois et les métiers.

Tanguy (1986) revient sur la théorie de l'inadéquation entre les systèmes éducatif et productif. Il dit que dans le courant de la deuxième moitié des années 1970, le débat sur les jeunes se déplace vers les rapports entre les jeunes et l'école (la question de l'adéquation formation/emploi, la dénonciation des « insuffisances » du système scolaire) et les rapports entre les jeunes et le travail. Aujourd'hui, il faut tenir compte des acteurs et le rôle des instances dans la relation formation-emploi, un poids qui s'est accentué depuis les lois de décentralisation. La décentralisation a accentué le partenariat et surtout la prise en compte des situations économiques locales. De son côté, Ourtau (1997), montre que les acteurs régionaux disposent d'une marge de manœuvre plus importante dans la définition des aménagements touchant aux éléments professionnalisants des formations qui conduisent dans l'adaptation aux spécificités du marché local du travail. Koch (1997), semble au contraire réduire le pouvoir d'influence du système économique sur les contenus des diplômes il utilise le cas de la France pour montrer que l'influence des partenaires sociaux sur la politique publique des diplômes reste limitée. Le Ministère de l'Éducation nationale est toujours l'acteur dominant, en particulier dans la refonte de la structure des formations.

Pour l'étude de la relation formation-emploi, le CEREQ, par ses méthodes, son positionnement et son inscription territoriale, apparaît central dans l'analyse des processus d'insertion et de transformation des formes d'emploi, des parcours et des publics étudiés. Les

travaux du CEREQ sont essentiellement centrés sur le suivi de l'insertion ou du cheminement des sortants du système éducatif, sur l'étude du cheminement des étudiants au sein des cursus d'enseignement, et sur l'analyse de la genèse de l'offre de formation professionnelle, notamment dans le cadre de la décentralisation et de la déconcentration (Chevaillier, 1999). Il existe par ailleurs au sein du CEREQ un Groupe de travail sur l'Enseignement Supérieur (GTES) qui centre précisément ses recherches sur les questions liées à l'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur. Ses premiers travaux portaient sur l'exploitation des fichiers administratifs des universités pour connaître le profil des étudiants et le déroulement des études. Les derniers travaux du Groupe ont mis en question les outils classiques et les théories sous-jacentes.

C'est dans cette optique que l'enseignement supérieur camerounais (ESC) a subi plusieurs mutations et réformes au fil du temps. Après l'indépendance acquise en 1960, l'un des problèmes fondamentaux qu'a rencontré le Cameroun a été le besoin de disposer de cadres nationaux qualifiés en particulier afin de pouvoir aux postes à haute responsabilité à la fonction publique. En 1961, le gouvernement créa ainsi un complexe universitaire baptisé institut national d'études universitaires pour la formation de la ressource humaine apte à diriger la jeune nation. Avec l'assistance du gouvernement français, cet établissement avait pour mission de mieux préparer les étudiants à des diplômes en sciences de l'éducation, droit, économie et lettres. Parallèlement, des programmes de formation professionnelle ont été mis en place au sein d'établissements comme l'école d'administration, l'école d'agriculture et l'école militaire.

En 1962, l'institut national d'études universitaires devint l'université fédérale du Cameroun. Cette institution était composée d'unités fonctionnelles telles que les facultés, les écoles, les centres et instituts individuellement dotés d'une mission bien précise. Entre 1962 et 1967, d'autres établissements furent créés et rattachés à l'Université de Yaoundé. Le Centre Universitaire des Sciences de la Santé (CUSS) pour la formation médicale (1969), la même année l'Institut de l'Administration des Entreprises (IAE) offrant des programmes de gestion et de commerce. En 1970, l'Ecole Supérieure Internationale de Journalisme de Yaoundé (ESIJY) fut créée sous la forme d'une institution régionale, ouvrant ainsi les portes de l'Université de Yaoundé à la coopération interafricaine, une année après (1971), suivit l'Institut des Relations Internationales de Yaoundé et l'École Nationale Supérieure Polytechnique (ENSP).

Ainsi, à partir de 1974, le Cameroun possédait deux principaux types d'enseignement supérieur sur le plan de la structure : enseignement fondamental et formation professionnelle et technique. L'origine des problèmes d'employabilité auxquels l'enseignement supérieur camerounais est actuellement confronté provient de la méthode de développement de ces deux types d'enseignement. D'un côté, l'enseignement professionnel et technique se fondait sur des critères très exigeants définis par un faible niveau d'admission et par des examens d'entrée hautement sélectifs ; De l'autre côté, les étudiants étaient admis massivement et sans aucune sélection dans les différentes facultés d'enseignement général. Ces dernières ont ainsi dégagé un grand nombre de diplômés moins qualifiés et qui n'étaient pas prêts pour le marché du travail.

Globalement, le nombre d'étudiants des facultés universitaires n'a cessé de s'accroître jusqu'à dépasser les 50000 étudiants au début des années 90, mettant la seule université du Cameroun au bord de l'implosion, situation appelant à une solution immédiate (Njeuma, 1999). C'est dans ces conditions qu'interviennent les réformes universitaires à l'aune de l'année 1993. En janvier 1993, le gouvernement camerounais lance une vaste réforme de son système d'enseignement supérieur : la création de six universités avec la mise en place d'un système d'unités de valeurs semestrielles, la suppression des bourses étudiants et l'instauration des droits d'inscription comme conditions d'accès à l'université. L'enseignement supérieur est appelé à contribuer de manière décisive, à ouvrir et à éclairer des voies nouvelles vers un avenir meilleur pour la société et la personne humaine, à orienter et à façonner cet avenir ; favoriser le développement des capacités à "explorer le futur" et à anticiper le mérite.

La place de plus en plus prédominante que prennent la connaissance et la recherche dans le développement social et économique a fait naître une troisième mission qui est celle du rôle de l'université dans le développement socio-économique Etzkowitz et al (2000). Il s'agit en fait de La mission traditionnelle de maintien, d'avancement et de diffusion du savoir par la recherche et la création intellectuelle, l'enseignement et la diffusion des connaissances, selon des modalités diverses. Elle implique la prise en compte des besoins de la société et de son développement économique, social et culturel, ainsi que des grandes tendances mondiales qui s'annoncent pour les années à venir. Cette mission traditionnelle comprend aussi la tâche de développer des capacités endogènes, à s'approprier et à appliquer les connaissances existantes et à créer de nouvelles connaissances. Dans cette perspective sa mission est triple :

- Participer activement à la solution des grands problèmes de portée planétaire, régionale et locale, tels que la pauvreté, la faim, l'analphabétisme ; l'exclusion sociale ; l'aggravation des inégalités au niveau international et au sein des nations, l'accentuation de l'écart entre pays industrialisés et pays en développement, la protection de l'environnement ;
- œuvrer avec persévérance, notamment en élaborant des propositions et des recommandations alternatives, pour promouvoir le développement humain durable ; le partage des connaissances ; le respect universel des droits de l'homme ; l'égalité des droits des femmes et des hommes ; la justice et la mise en pratique en son sein et dans la société des principes de démocratie ; la compréhension entre nations, entre groupes ethniques, religieux, culturels et autres ; une culture de la paix et de la non-violence : "la solidarité intellectuelle et morale";
- Les universités participent à l'émergence des connaissances liées à l'économie, des nouvelles techniques basées sur la science comme la biologie, la technologie, sur l'électronique etc. Elle constituerait une nature d'innovation multidisciplinaire, mais aussi une vaste base pour la recherche et une bonne source de nouvelles idées. C'est dans ce sens que Kofi Annan (2006), affirme ce qui suit :

L'université doit devenir un outil primordial pour le développement de l'Afrique dans le nouveau siècle. Les universités peuvent aider à développer l'expertise africaine ; elles peuvent favoriser l'analyse des problèmes africains ; renforcer les institutions nationales ; servir comme modèles d'environnement pour la pratique de la bonne gouvernance, la résolution des conflits et le respect des droits de l'homme.

De ce qu'il en ressort, nous voyons qu'avec l'importante croissance de l'innovation dans un contexte de compétition accrue, le rapport formation et marché du travail se pose comme un élément moteur pour la valeur ajoutée de nos produits et services. L'objectif consiste en la création de mécanismes et de méthodologies pour favoriser la créativité et la valorisation des idées pour leur transformation en innovation d'entreprise. Ces pratiques ont en commun, la promotion et le développement de la créativité en entreprises nouvelles que pour l'innovation dans celles qui sont déjà en activité.

Si les universités favorisent le transfert de technologie par la création de leurs propres entreprises, les disparités entre les universités et l'industrie persistent en raison d'un manque de liens entre l'industrie et le système universitaire, des différences culturelles, des différents systèmes de coopération et d'alignement des missions, et des responsabilités sociales différentes.

2.3.4.1. La segmentation du marché du travail

L'école offre les possibilités d'acquisition des compétences techniques et sociales que les individus échangent sur le marché du travail en contrepartie de récompenses inégales, acquérir un statut socio-économique devient de plus en plus « méritocratique », au moins dans la mesure où le niveau d'éducation est considéré comme l'indicateur avancé du mérite (Jackson et al., 2005). Nous ne pouvons pas nier que notre époque se caractérise par la permanence du changement. Nous vivons actuellement dans une société dite postmoderne, une société à risques ou une société en réseaux. Ce sont des changements importants au sein de notre économie, notre politique, notre écologie, notre technologie, notre démographie, notre culture, notre religion, nos valeurs et nos interactions sociales. Ainsi, face à tous ces changements, le marché du travail au Cameroun a connu diverses périodes de transformation, de fluctuation et à la suite de ceux-ci, il s'est segmenté.

L'économie camerounaise a connu trois périodes majeures qu'il est important d'évoquer pour comprendre la structure actuelle de son marché du travail. La première période, située entre 1965 et 1984, symbolise une période de prospérité favorisée par l'exploitation des matières premières dont les cours étaient en hausse. Un vaste programme de développement fut entrepris avec la création d'entreprises publiques et parapubliques et la mise en œuvre de grands chantiers ayant permis de générer beaucoup d'emplois dans le secteur public.

La seconde période est comprise entre 1985 et 1993 ; la chute des cours des principales matières d'exportation sur lesquelles reposait l'économie a confronté cette dernière à une crise qui contribua à réduire la production et les investissements publics. Suite à la baisse des investissements de l'État, autrefois principal employeur de l'économie, une importante partie de la population active est restée sans emploi. Le Programme d'ajustement autonome, adopté en 1987, n'a pas permis d'éviter l'intervention des institutions de Bretton Woods, venues stabiliser la situation sous le label de Programme d'ajustement structurel (PAS). Parmi les réformes entreprises par les PAS, nous pouvons citer une réduction des salaires, poursuivie jusqu'en 1993 ; la privatisation des entreprises nationales ; un licenciement entre 1989 et 1997 de près de 60 000

fonctionnaires et un gel du recrutement dans la fonction publique. Toutes ces mesures ont contribué à réduire l'emploi dans le secteur formel, plus précisément dans le secteur public, faisant du secteur informel la porte de sortie vers laquelle se sont orientés la plupart des reclassés liés aux réformes des PAS.

La période d'après-crise, qui débute par la dévaluation du FCFA en janvier 1994, est marquée par un rééquilibrage progressif des comptes. Malgré la reprise qui s'en est suivie, la composition de la structure du marché du travail d'avant la crise des années 85 n'est pas retrouvée. Les réformes structurelles entreprises pour impulser le développement de l'emploi n'ont pas réussi à satisfaire l'offre de travail excédentaire cumulée dès la période de crise. Après la vague de licenciement des fonctionnaires et le gel des recrutements dans la fonction publique recommandés par les PAS, le secteur privé formel est resté incapable de remplacer l'État dans son rôle de principal pourvoyeur d'emplois décents, ce qui fit place à l'essor du secteur informel.

Même après la reprise, le recrutement dans la fonction publique n'a pas suivi, de sorte que le secteur informel n'a fait qu'accroître son hégémonie d'occupation de la main-d'œuvre camerounaise (de 50 % d'occupation des actifs en 1987 à 90,5 % en 2010, selon le rapport INS (2011)). Dans cette configuration de domination de l'informel, caractérisé par des emplois précaires, la difficulté d'accès aux emplois du secteur public et du privé formel s'est accrue, favorisant l'intervention de la famille dans l'accès aux dits secteurs comme stratégie de protection des générations descendantes.

À titre illustratif, le rapport de la seconde Enquête sur l'emploi et le secteur informel (EESI 2) souligne que le réseau de solidarité familiale constitue le principal moyen de recherche d'un emploi (42,9 % des actifs obtiennent un emploi par ce canal) alors que 94 % des chômeurs ne sont pas inscrits dans une agence de placement ou de recherche d'emploi telle que le Fonds national de l'emploi (FNE), et plus encore 57 % ignorent l'existence de pareilles structures. Tout ceci favorise un environnement propice à l'influence des parents dans l'accès aux secteurs privilégiés. C'est ainsi qu'en 2010, au Cameroun, la probabilité de travailler dans le secteur public plutôt que dans l'informel est six fois plus élevée pour un individu dont le père travaillait dans le public que pour un individu dont le père travaillait dans le secteur informel (INS, 2011).

2.3.4.2. Rapport formation/marché du travail

De nos jours, la professionnalisation comme l'autonomie, est une orientation qui structure la réforme de l'université dans son évolution. L'université publique est devenue une université de masse. Ainsi, pour reprendre l'expression de Gabriel Langouet (2001), cette « démographisation » de l'enseignement supérieur interpelle les chercheurs en éducation comme elle est une véritable préoccupation majeure des pouvoirs publics et des acteurs du milieu de l'emploi en termes d'efficacité et d'efficience. L'université se présente comme une machine de production de diplômés en surnombre sans se soucier de leur absorption par le monde de l'emploi.

Aujourd'hui, il est question de préconiser et d'encourager les universités à développer l'expertise et l'échange des connaissances avec la société, d'inciter les universités à participer aux activités de concertation pour la formation de ressources humaines hautement qualifiées et de prendre part dans le débat public, d'accorder plus de place aux partenaires des universités dans la planification des activités universitaires et de leur évaluation, de soutenir les efforts des universités en vue de contribuer au dynamisme. Il s'agit ainsi de rendre efficaces les instruments visant à mesurer l'intégration des étudiants au marché du travail et le rapport entre la demande et l'offre, enfin d'encourager les universités à explorer et à développer les mécanismes nouveaux pouvant faciliter l'insertion des diplômés. La société attend de l'université une transmission de savoirs de qualité, permettant aux étudiants de travailler à l'échelle du monde et de faire évoluer la recherche universitaire vers des secteurs de calibre international.

- La question du capital humain

Le capital humain est l'ensemble des aptitudes, des talents, qualifications, expériences accumulées par un individu et qui déterminent en partie sa capacité à travailler ou à produire pour lui-même ou pour les autres. C'est ainsi que Schultz (1972) cité par Autier (2006) concernant le concept de « capital humain » déclare :

Alors qu'il apparaît évident que les individus acquièrent des savoir-faire et des savoirs utiles, il n'est pas si évident que ces savoir-faire et savoirs constituent une forme de capital [et] que ce capital soit pour une part substantielle le produit d'un investissement délibéré. (P.24)

Becker (1964) approfondit le concept et le vulgarise à partir de 1965. Autier (2006), trouve une ressemblance entre le fonctionnement de la théorie du capital humain et celle du capital financier ou physique. Il remarque que le capital humain est formé de trois éléments qui, ensemble, déterminent une certaine aptitude de l'individu à travailler à savoir : les compétences, les expériences et savoirs. Il trouve que le capital humain peut s'acquérir, se préserver et se développer par des formations continues comparativement au capital financier ou physique. On distingue le capital humain spécifique dont les compétences ne peuvent être attribuées à un tiers et le capital humain générique avec ses compétences qu'on ne peut transférer.

Autier.F, 2006, P.63 pense que le capital signifie investissement en éducation ou en santé. De ce point de vue, l'investissement en capital humain constitue l'ensemble des dépenses effectuées dans ce domaine le plus souvent en deux temps, d'une part les coûts directs et d'autre part les coûts d'opportunités. C'est ainsi que l'un des motifs déterminants du choix des étudiants de poursuivre des études est le rendement lié à ces études. L'hypothèse fondamentale de la « théorie du capital humain » est que l'éducation est un investissement qui permet l'accroissement de la productivité. La hausse de la demande d'éducation est le signe d'un accroissement relatif de la rentabilité professionnelle de l'investissement éducatif.

La somme des richesses produisant d'autres richesses est l'acception par laquelle le dictionnaire définit le « capital ». C'est à la fois un ensemble de biens, de moyens financiers et techniques dont dispose une entreprise. Ramener à l'homme, le prédicat ou l'épithète collé à « capital » devient « humain » et devient problématique en même temps. L'homme ne saurait être un capital au sens économique du terme. Le sens éthique pourrait en découdre, mais vu sous un autre angle, il peut s'enrichir afin d'optimiser sa productivité comme élément participant à la production. Quand on parle de « capital humain », il ne peut s'agir que de la « somme des connaissances » dont l'homme dispose. Les économistes avaient coutume de distinguer trois facteurs de production : le travail, la terre et le capital. Ils sont venus, plus récemment, à faire appel aux trois autres notions du capital : le « capital physique » ou produit, le « capital humain » et le « capital naturel ».

Le capital physique se définit comme « actifs produits », bâtiments, machines et équipement techniques utilisés dans la production, auxquels s'ajoutent les stocks de matières premières et de produits semi-finis et finis. Le capital naturel est l'ensemble des ressources

naturelles (terre, eau, minéraux etc.) servant à la production. Il peut être renouvelable ou non renouvelable. Le capital humain est l'ensemble des connaissances, compétences et données d'expérience que possèdent les individus et qui les rendent économiquement productifs (OCDE, 2002).

La notion de « capital humain », qui est celle qui nous intéresse, est apparue pour la première fois dans les travaux de Becker et de Schultz vers les années soixante. L'hypothèse fondamentale de la théorie du capital humain est que la « formation, qu'elle soit générale ou spécifique, accroît la productivité de ceux qui la reçoivent et influe ainsi positivement sur la croissance économique (Capiez, 1999) ». Aux deux facteurs de production des néoclassiques (le capital technique et le travail peu qualifié), s'ajoute comme l'ont montré Becker (1964), Schultz (1983), et Mincer (1974), un nouveau facteur qui est le « capital humain ».

La formation a donc un impact global sur la croissance économique puisque qu'elle améliore la productivité du travail. Même si tous les économistes n'adhèrent pas à cette hypothèse, il est à noter de façon simple que la variable « éducation » peut impacter sur les performances économiques. L'éducation est avant tout un capital et de ce fait, elle détient une finalité économique et sa place est fondamentale dans les analyses actuelles de l'OCDE.

Incontestablement elle a une répercussion sur les salaires des travailleurs et les externalités qu'elle produit sont prises en compte par les économistes et les employeurs. Becker considère que l'individu dispose d'un certain « stock de connaissances », d'« expériences et de savoir-faire », qui constituent un capital qu'il va cultiver par des investissements comme l'éducation et la formation professionnelle. Par un choix personnel, l'individu décide d'investir de manière à augmenter son capital ou le laisser s'user. Il prend soin de son capital comme quand il investit pour aller chez le médecin afin de préserver sa santé. Le capital humain peut se définir comme l'ensemble des « compétences et expérience accumulées », qui ont pour effet de rendre les salariés plus productifs, c'est aussi l'obtention des « connaissances techniques et de qualifications » caractérisant la force de travail d'une nation et résultant d'investissement en éducation et en formation permanente.

Pour expliquer, dans sa théorie les différences relatives des salaires, Adam Smith se posait déjà la question de l'existence d'investissement en « capital humain ». Dans le livre II de la « Recherche sur la nature et les causes de la richesse des nations » (1776), il pose la question de « la

valeur des habitudes acquises et utiles des membres de la société ». Il en est de même pour Marx qui explique la rémunération plus élevée des travailleurs qualifiés par le coût (monétaire et horaire) de leur formation. Même si c'est par la suite que Becker (prix Nobel d'économie en 1992) élargira le champ des analyses économiques à des comportements sociaux (économie du mariage) avec Schultz (1983), ils vont clarifier de façon plus concrète la théorie du « capital humain », mais cela va sans dire que celle-ci était déjà une préoccupation des chercheurs.

Les économistes estiment aujourd'hui que le capital total d'un pays est constitué aux deux tiers par le capital humain. Il s'agit donc actuellement d'un sujet qui ne peut rester hors du champ de l'analyse économique contemporaine, politique et sociale. Le capital humain devient dès lors un déterminant de la croissance à long terme. Les dépenses d'éducation et de santé sont fondamentales dans l'investissement pour une amélioration du bien-être des populations.

Le capital humain est un concept large qui revêt de multiples facettes et recouvre différents types d'investissements dans les ressources humaines (la santé, l'alimentation en sont des aspects). Toutefois les aspects qui nous intéressent le plus sont ici ceux ayant trait à l'économie de l'éducation. C'est-à-dire ce qui fait qu'il reste un champ d'investigation fondamental pour la production de connaissances nouvelles et évidemment de biens et de services. On peut distinguer cependant trois composantes du capital humain identifiées par Antonio et Fuente (2002), qui sont les compétences générales relatives à l'alphabétisation et aux notions de calcul de base et plus largement à la capacité à extraire l'information et de l'utiliser pour la résolution de problèmes ; les compétences spécifiques qui sont celles liées au fonctionnement de technologie ou de processus de production particuliers (l'aptitude à travailler à l'aide de programmes informatiques de différents degrés de complexité) ; les compétences techniques et scientifiques qui renvoient à la maîtrise de masses organisées de connaissances et de techniques analytiques spécifiques qui peuvent être importantes pour la production et le progrès technologique.

Les travailleurs dotés d'aptitudes supérieures à résoudre des problèmes et à bien communiquer devraient mieux réussir que les moins qualifiés dans toutes les tâches et apprendront plus vite. Ils sont normalement plus productifs quel que soit le processus de production, plus aptes à faire fonctionner des technologies plus sophistiquées. C'est-à-dire qu'une main d'œuvre plus éduquée est plus capable d'amener une croissance plus rapide. Aujourd'hui les processus de production sont caractérisés par une forte intensité de connaissances et le travail physique est de

moins en moins sollicité. Une étude de l'OCDE (1999) montre que, plus de la moitié de la production cumulée des pays membres, est produite dans les industries à forte intensité de connaissances. Ceux-ci incluent non seulement les secteurs manufacturiers des technologies de pointe comme les TIC, mais aussi les utilisateurs intensifs de nouvelles technologies et de travail qualifié, comme les finances, les assurances et les services de communication.

Ce n'est pas seulement par une volonté politique que l'émancipation des femmes a été réalisée, mais le capital humain important qu'elles ont accumulé et qui les a données leur place actuelle, y compris dans le traitement salarial et d'autres choses encore. L'éducation formelle affecte les revenus de toute une vie, notamment par le biais de la probabilité de chômage. Des travaux de la Banque européenne d'investissement (Heinrich et Hildebrand, 2001) indiquent que les hommes titulaires d'un diplôme universitaire ont des taux de chômage moins élevés que les travailleurs moins diplômés dans l'ensemble des pays européens à l'exception du Danemark. De plus, les différences sont très importantes.

En Irlande par exemple, le taux de chômage est plus élevé chez certaines catégories de la population qui sont les moins diplômés. Les hommes possédant un niveau d'instruction de base ont deux fois plus de probabilités d'être au chômage que ceux qui ont achevé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Une étude de l'OCDE (2001b) établit le rendement privé d'un niveau d'études supérieures pour les hommes en Europe, il atteint en moyenne plus 12%. Le pays possédant le taux de rendement le plus élevé est le Royaume-Uni 17%, suivi du Danemark 13,9% et la France 12,2%.

Par ailleurs, le capital humain est un bien à la fois importable et exportable. Sa mobilité peut se faire de manière organisée par les politiques ou à l'initiative des acteurs directement concernés. Dans les différentes coopérations que les Etats et Institutions entretiennent, il peut s'agir d'aide au développement qui se manifeste par l'action du capital humain comme facteur. Les travaux de Pierre Villa (1995), sont une illustration pertinente à ce niveau. Les délocalisations d'entreprises ont pris dans les années actuelles une forme particulière qui devrait prendre de l'importance dans l'avenir. Les entreprises délèguent la fabrication de produits à certains pays en développement.

Dans ce processus, le capital humain représente le travail d'ingénieur qui conçoit le produit et en définit le mode de fabrication et de commercialisation et produit aussi parfois l'ingénierie financière. On introduit cette idée dans un modèle traditionnel d'économie internationale à deux

pays, trois facteurs (travail, capital, capital humain) et deux biens finaux : le bien traditionnel produit avec du travail et du capital, et le bien moderne produit avec un bien intermédiaire (les usines) qui n'est pas échangé et le capital humain. « Le capital humain est spécifique au bien moderne ». Il est souvent l'apanage des pays développés, il n'est pas toujours mobile et il peut commander à distance des usines qui travaillent pour lui, il définit les techniques dans lesquelles il engage ces usines et s'engage lui-même, car étant la technique de son pays d'origine (Villa, 1995). Si le capital physique se déplace vite dans les échanges, il n'est pas de même pour le capital humain qui est très protégé pour quelques raisons parmi tant d'autres. Villa montre qu'il s'agit pour le pays détenteur de profiter de l'avance technologique interne et de ne pas diffuser la technique qui est celle du pays d'origine.

Ensuite, il s'agit de développer des prises de participation majoritaires pour éviter le transfert de technologie et afin il convient de développer des réseaux complets en faisant peu appel à la sous-traitance. L'objectif étant de profiter le maximum des bas salaires et de vulgariser pour la pérennité de l'entreprise et en même temps développer la production pour les marchés internes locaux. Mais toujours, est-il que, le pays d'accueil demeure motivé à vite maîtriser les connaissances de base, d'où, le besoin de mise en formation une partie de ses citoyens, ce qui aboutit ou entraîne le plus souvent le transfert de la technologie in fine. Dans le même ordre d'idée que Villa, Alain Duluc (2000), aborde la question managériale dans les entreprises pour montrer les changements intervenus ces dernières années avec un besoin important de capital humain. Les entreprises ont compris bien longtemps l'importance du « capital intellectuel et humain ».

Ainsi elles attendent de leurs cadres et du personnel de nouveaux comportements. À ce titre, la coopération entre acteurs au sein d'équipes pluridisciplinaires, transversales ou en mode projet est devenue centrale. La capacité à travailler avec d'autres et à changer souvent d'équipes est un véritable enjeu. Il s'agit d'une véritable révolution dans le management de l'entreprise. En effet, « l'esprit humain est le meilleur instrument intégrateur dans la complexité », or, le monde de l'entreprise est devenu très complexe. Le nouvel essor des organisations dépend de la véritable acceptation par l'entreprise de laisser agir des « sujets humains » à l'esprit critique, au degré d'autonomie et de responsabilité. La dimension humaine devient un véritable capital.

2.4. CADRE THÉORIQUE DE REFERENCE

2.4.1. La théorie de la professionnalisation

Concept apparu dans un contexte marqué par la croissance du chômage des jeunes diplômés et la nécessité d'adapter les formations universitaires aux besoins du marché du travail dans les années 1980-1990, cette théorie est largement appliquée dans le champ de la sociologie du travail et des sciences de l'éducation. Pour Bourdoncle, Sociologue Français spécialisé dans l'éducation, la formation des enseignants et la professionnalisation est considéré comme pionner de cette théorie. Il a développé la théorie de la professionnalisation dans son ouvrage intitulée « **la professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe** » Article paru dans la *Revue française de pédagogie* (n°105, 1993).

La professionnalisation inspire des recherches et des applications dans des domaines aussi variés que la santé et action sociale, administration et gestion publique, entrepreneuriat, éducation et formation ou le sport et culture. Le domaine qui intéresse notre recherche est celui de l'éducation, la formation et l'insertion professionnelle. Cette théorie a suscité de nombreuses recherches parmi lesquelles celle de Maingari (1997), qui soutient que la professionnalisation de l'enseignement au Cameroun est née de la volonté de l'État de résoudre le chômage des jeunes et l'inadéquation entre formation et emploi ; cette « professionnalisation » renvoie à plusieurs acceptions, telles que la socialisation professionnelle, la montée en expertise, la revendication de statut professionnel, et la professionnalisation de l'exercice. Et implique des conséquences fortes sur la formation, l'identité et les pratiques enseignantes.

Par la suite, Wittorki et Le Boterf abordent la question de l'implication des milieux professionnels dans la conception et la mise en œuvre des formations, et propose de relier la professionnalisation au développement des compétences professionnelles et à la capacité d'adaptation des individus. Toutefois, Bourdoncle (1991, 1993, 2000), articule sa conception de la professionnalisation autour de trois axes principaux :

- a- La professionnalisation des savoirs : il s'agit ici de transformer des contenus et ainsi les rapprocher des référentiels métiers et des savoirs appliqués, directement utiles au marché de l'emploi.

- b- La professionnalisation des dispositifs de formation : elle renvoie à la transformation des pratiques pédagogiques afin de favoriser une meilleure préparation des étudiants aux réalités professionnelles. Toutefois, elle se matérialise par l’alternance, les mises en stage et l’apprentissage par projet etc.
- c- La professionnalisation des institutions : elle concerne la capacité des établissements facultaires à s’ouvrir sur leur environnement socio-économique et cela se traduit par des partenariats université-entreprise, l’implication des professionnels dans les enseignements et la régulation de l’offre de formation par la demande sociale et économique

2.4.2. La théorie de l’employabilité

La notion d’employabilité émerge à la fin des années 1990 dans les travaux académiques et dans les politiques publiques, en réponse aux transformations du marché du travail (flexibilisation des emplois, montée du chômage des jeunes, et obsolescence rapide des compétences liée aux évolutions technologiques et organisationnelles). Par ailleurs, l’employabilité se substitue progressivement à la notion classique « d’adéquation formation-emploi » pour mettre en avant la capacité des individus à s’adapter, à apprendre et à évoluer professionnellement. Contrairement à une vision statique qui réduisait l’insertion professionnelle à la possession des diplômes, la notion d’employabilité introduit une perspective dynamique, multidimensionnelle et contextualisée. Dans le cadre de la présente recherche, plusieurs institutions internationales notamment l’OCDE, L’UE, et l’UNESCO ; se sont intéressés à la définition et à l’opérationnalisation du concept, afin d’en faire un levier central des politiques d’éducation et d’emploi.

Considéré comme les tenants de la théorie de l’employabilité, Hillage & Pollard, (1998), proposent un cadre d’analyse largement mobilisé dans la littérature. Ils définissent le concept comme : «la capacité d’un individu à obtenir un emploi, à s’y maintenir et à progresser tout au long de sa carrière ». De ce fait, ils font état de trois composantes essentielles de l’employabilité : Les ressources (assets), La capacité de déploiement (*deployment*) et les opportunités (*opportunities*). Plus tard, Fugate, Kinicki et Ashforth, (2004), définissent également comme étant un construit psychosocial qui intègre trois composantes à savoir : l’identité de carrière, l’adaptabilité personnelle et le capital social et humain.

Pour Van der Heijde et Van der Heijden (2006), l'employabilité s'articule autour de cinq dimensions principales qui sont : la flexibilité professionnelle, l'anticipation et l'optimisation des compétences, la mobilité, l'identité professionnelle et le capital social. Dès lors, on note que cette théorie permet de comprendre que le développement de l'employabilité des diplômés de IUY1 qui constitue notre VD ne dépend pas uniquement de l'acquisition des diplômes, mais également de :

- La capacité des programmes de formation à doter les étudiants de compétences pratiques et transférable.
- L'existence des dispositifs de valorisation et de transition vers l'emploi.
- La création de réelles opportunités d'insertion grâce aux partenariats et à l'ouverture de l'Université sur le marché.

Par ailleurs, dans le cadre de notre travail, la théorie de l'employabilité permet de mesurer le développement de l'employabilité des diplômés à travers : la création d'emploi, l'adaptation au marché du travail et la sécurité à l'employabilité. Ainsi, les modalités de la VI apparaissent comme des leviers capables d'agir positivement sur trois dimensions de l'employabilité.

2.4.3. La théorie du capital humain

Le capital humain est l'ensemble des aptitudes, talents, qualifications et expériences accumulés par un individu, et qui détermine en partie sa capacité à travailler ou à produire pour lui-même ou pour les autres. Ainsi les individus sont sensibles dans leurs choix éducatifs aux incitations monétaires qu'ils rencontrent. Ils investissent en eux-mêmes à travers l'éducation. En ce sens, la théorie fournit la structure de base d'une analyse des déterminants économiques de la demande individuelle en éducation. Les grandes lignes de cette théorie ont été présentées par Gary Becker dans son ouvrage *Human Capital* (1964). Dans une période marquée par des transformations profondes du système économique et social, et par des contraintes d'adaptation de plus en plus fortes dans un environnement concurrentiel en perpétuel changement, l'éducation est plus que jamais nécessaire aux individus comme aux nations. Comme l'écrit Bruneteaux (2005), « la véritable richesse d'une organisation (...) repose principalement sur les compétences et le comportement des hommes et des femmes qui la constituent, sur leur motivation, sur leur contribution pour atteindre des objectifs fixés (...), par une éducation constante » (p.17).

Cette éducation, par nature, transmet des connaissances utiles qui vont accroître l'efficacité productive de l'individu, ce qui justifiera une rémunération supérieure. Cet investissement leur permet d'accroître les revenus salariaux perçus au cours de l'ensemble de leur vie professionnelle et bien plus. Il apparaît évident que les individus acquièrent des savoirs faire et des savoirs utiles, mais il n'est pas si évident que ces savoirs constituent une forme de capital. Cette théorie démontre que plus on investit dans l'éducation des hommes, dans une société donnée, mieux l'économie se développe. Etant donné que la gouvernance universitaire associée à un capital humain constitue un fertilisant au développement économique, Il est nécessaire que les étudiants soient éduqués sur l'importance de la créativité en recherche, qui présente des avantages en termes d'amélioration et d'enrichissement de la vie quotidienne personnelle, et de celle des populations sur divers plans.

Présenter aux étudiants les différents aboutissements d'une activité de recherche qui constituent un investissement développant en eux les compétences et les comportements nécessaires au développement de la créativité. L'ensemble des savoirs faire acquis à l'école sera effectivement expérimenté et réalisé en tant que capital, qui produira ses fruits à court, moyen ou à long terme en tant que rémunération de leur travail et de leur effort intellectuel.

2.4.4. Théorie des conventions

- Postulat de la théorie

Le postulat fondamental de la Théorie des Conventions, développée principalement par des économistes et sociologues français comme Luc Boltanski, Laurent Thévenot et André Orléan, est que les marchés et les organisations ne peuvent fonctionner efficacement en se basant uniquement sur la rationalité individuelle pure ou sur les mécanismes de prix et d'information complète de la théorie économique néoclassique. Face à l'incertitude radicale qui n'est pas un simple manque d'information mais une impossibilité de déterminer a priori la « bonne » action ou la « juste » valeur d'un bien ou d'une personne, les acteurs (employeurs, salariés, institutions) doivent s'appuyer sur des conventions. Ces conventions sont définies comme des règles, des systèmes de références, des schémas d'interprétation et des principes de jugement collectivement partagés et implicitement acceptés qui permettent la coordination et l'établissement d'un « sens commun ». Une convention réduite à l'incertitude en fournissant un monde commun de références et des critères pour évaluer la qualité des choses et la « grandeur » des personnes. Par exemple, la

convention du diplôme académique est la croyance partagée que la possession d'un certain certificat atteste d'une certaine qualification.

Boltanski et Thévenot (1961) ont particulièrement formalisé cette approche en identifiant plusieurs « cités » ou « mondes de justification » (tels que le monde inspiré, domestique, de la renommée, civique, marchand ou industriel), chacun portant une définition spécifique de la « qualité » et de la « justice » qui sert de base au jugement et à la critique. Les acteurs cherchent à « se mettre d'accord » en se référant à ces mondes de justification pour stabiliser une situation incertaine. Dans le contexte du marché du travail, l'embauche est un moment critique d'incertitude : l'employeur est incertain des futures performances du candidat, et le candidat est incertain des attentes réelles de l'entreprise. Ils recourent alors à des conventions de qualification (définissant ce qu'est la compétence attendue) et des conventions d'effort (définissant l'intensité et la nature du travail requis). La TC est ainsi un programme de recherche visant à comprendre la qualité et la coordination au-delà des mécanismes du marché, en insistant sur la dimension cognitive et morale de l'action économique.

- Limite de la théorie

Les limites de la Théorie des Conventions résident souvent dans sa difficulté à expliquer le changement et la dynamique. En insistant sur la stabilité et la reproduction des conventions comme mécanismes de coordination, la TC peut avoir tendance à sous-estimer les facteurs d'innovation et de rupture qui bouleversent les ordres établis. La critique souligne que, bien que la TC décrive brillamment comment les conventions stabilisent l'action en cas d'incertitude, elle peine à formaliser l'émergence d'une nouvelle convention ou la manière dont les acteurs parviennent à sortir d'une coordination existante. De plus, son analyse de la justice et de la critique, si elle est riche (Thévenot & Boltanski, 1961), reste principalement axée sur les « épreuves » et les « compromis » entre les mondes existants, sans toujours offrir de perspective claire sur la construction d'un nouveau consensus face à des enjeux inédits comme l'accélération numérique ou l'impératif de formation tout au long de la vie. Enfin, l'approche peut parfois négliger le rôle des rapports de force asymétriques au profit d'une analyse des justifications morales.

- Implication de la théorie dans le développement de l'employabilité des diplômés

L'implication de la TC dans le problème du faible niveau d'employabilité des jeunes diplômés des établissements facultaires est particulièrement éclairante. Le faible niveau d'employabilité est interprété comme un conflit, une défaillance ou une rupture de la convention du diplôme. Historiquement, le diplôme était un signal fort sur le marché du travail (Théorie du signal de Spence) et une convention de qualification acceptée par tous, signifiant que le porteur était apte à occuper une certaine fonction. Or, l'augmentation du nombre de diplômés (dévalorisation du diplôme) et l'évolution rapide des besoins des entreprises (passant de la "compétence théorique" à la "compétence d'action") ont provoqué une crise de cette convention. Les établissements facultaires forment selon une convention académique (valorisant le savoir disciplinaire, la rigueur intellectuelle), tandis que les entreprises recrutent selon une convention industrielle ou marchande (valorisant l'expérience pratique, les compétences transversales et l'efficacité immédiate).

Le jeune diplômé est donc un acteur dont la « grandeur » est établie dans un monde (l'Université) mais contestée dans un autre (l'entreprise), créant un vide conventionnel. Les employeurs, incertains de la valeur réelle du diplôme (manque de signal clair), recourent à d'autres conventions pour se coordonner : ils peuvent se fier au monde de la renommée (recruter uniquement dans certaines écoles prestigieuses), au monde domestique (privilégier les réseaux personnels) ou exiger des stages et de l'expérience, transformant la convention de qualification vers une convention d'expérience pratique comme seul critère d'embauche. Pour améliorer l'employabilité, la TC suggère de construire une nouvelle convention de qualification qui fasse consensus entre l'Université et l'entreprise, par exemple en valorisant formellement l'alternance et les projets concrets comme des preuves de savoir-faire en action reconnues dans les deux mondes.

2.4.5. Théorie des parties prenantes

- Postulat de la théorie

La théorie des parties prenantes, principalement associée à Edward Freeman (1984), a émergé en management et en éthique des affaires pour élargir la perspective de la gouvernance d'entreprise au-delà du modèle actionnarial (shareholder model), qui postule que l'unique responsabilité de l'entreprise est de maximiser le profit pour ses propriétaires. Le postulat de la théorie des parties prenantes est que l'entreprise doit créer de la valeur pour un ensemble de «

parties prenantes » (stakeholders) qui peuvent affecter ou être affectées par les actions de l'organisation. Ces parties prenantes sont tous les groupes et individus ayant un intérêt légitime dans l'entreprise. Freeman identifie les parties prenantes primaires (celles sans lesquelles l'entreprise ne peut survivre : clients, fournisseurs, employés, actionnaires, communautés) et secondaires (celles qui peuvent influencer l'entreprise ou en être affectées : médias, groupes d'activistes, États). L'approche est à la fois descriptive (comment l'entreprise interagit-elle réellement avec ses parties prenantes), instrumentale (comment la gestion des parties prenantes contribue-t-elle à la performance) et normative (quelles sont les obligations morales de l'entreprise envers elles).

L'essence de la théorie des parties prenantes est que la performance durable d'une organisation est le résultat de sa capacité à gérer simultanément les intérêts multiples et souvent divergents de ses parties prenantes et à les mobiliser pour la création de valeur commune. Dans le contexte socio-économique, cette théorie est mobilisée pour analyser des problèmes complexes comme la responsabilité sociale des entreprises (RSE) ou, dans notre cas, l'articulation entre formation et emploi. L'employabilité n'est plus vue comme une simple transaction entre deux acteurs (l'entreprise et le diplômé) mais comme le résultat d'un système de relations et d'attentes croisées impliquant l'État (réglementation), les établissements d'enseignement (fourniture de compétences), les employeurs (demande de compétences) et les jeunes diplômés (offre de travail).

- Limite de la théorie

La théorie des parties prenantes fait face à des limites méthodologiques et pratiques considérables. Le principal défi est celui de l'identification et de la priorisation des parties prenantes. En théorie, les parties prenantes sont potentiellement illimitées, ce qui rend la gestion et la prise de décision opérationnelles très complexes. Les critiques soulignent le manque de clarté normative : si l'entreprise doit servir tous les intérêts, comment arbitrer en cas de conflit entre les attentes des employés (salaire) et celles des actionnaires (dividendes) ? De plus, la théorie des parties prenantes a tendance à sous-estimer l'asymétrie de pouvoir entre les parties prenantes. Elle peut décrire les relations sans toujours expliquer pourquoi l'intérêt d'une partie (par exemple, les jeunes diplômés) est systématiquement subordonné à celui d'une autre (par exemple, la maximisation du profit des actionnaires). Enfin, une application purement instrumentale de la théorie des parties prenantes (gérer les parties prenantes uniquement pour améliorer la

performance de l'entreprise) peut vider le concept de sa substance éthique et normative, réduisant les jeunes diplômés à de simples inputs pour l'organisation.

- Implication de la théorie dans le développement de l'employabilité chez les jeunes diplômés

L'implication de la théorie des parties prenantes dans le problème du faible niveau d'employabilité des jeunes diplômés est de recentrer le débat sur la gouvernance du système de transition école-travail. Le faible niveau d'employabilité est interprété comme un échec systémique à créer de la valeur partagée entre les parties prenantes clés. Les établissements facultaires (une partie prenante cruciale) sont accusés d'ignorer les attentes des employeurs (une autre partie prenante), conduisant à un produit (le diplômé) jugé inadéquat. Les jeunes diplômés eux-mêmes sont une partie prenante ayant un grand intérêt mais souvent un faible pouvoir de négociation et d'influence (faible salience).

Pour résoudre le problème, la théorie des parties prenantes propose d'adopter une approche intégrée exigeant que les employeurs, l'université et l'État passent d'une relation séquentielle et segmentée à une collaboration active. Concrètement, cela implique de mettre en place des plateformes de dialogue permanentes (conseils consultatifs, Co. Construction de programmes) où les employeurs peuvent exprimer leurs besoins et les universités valider la pertinence de leur offre de formation. L'amélioration de l'employabilité devient un objectif de valeur partagée : les entreprises obtiennent les compétences dont elles ont besoin, les universités maintiennent leur légitimité sociale et les jeunes diplômés obtiennent un emploi de qualité, transformant ainsi le problème d'employabilité d'un fardeau individuel en un enjeu de responsabilité et de gouvernance collective.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Les chapitres précédents ont permis de construire l'objet de recherche. Le présent chapitre aborde les procédés empiriques en vue de présenter la méthodologie dans laquelle la réalisation de la recherche a été faite. Ses principaux points sont entre autres : la description des références (hypothèses, variables, indicateurs, indices), la détermination de la population de l'étude, des instruments de recueil et d'analyse des données. Bien avant, il est nécessaire de rappeler la question de recherche.

3.1. PRÉCISION ET FORMULATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE

Il y a quelques décennies le choix d'une éducation de masse est devenu le leitmotiv des pouvoirs politiques et des décideurs de l'enseignement supérieur en Europe, en Afrique, partout dans le monde et particulièrement au Cameroun. La plupart des universités ont appliqué cette politique d'accès en masse (Langouet, 2001). La gratuité à l'entrée a entraîné une massification des filières et un nombre important de diplômés s'en est suivi. Pour autant, il manque presque un suivi d'une insertion conséquente dans le marché du travail (Duru-bellat, 2006). En effet, dans un contexte marqué par une plus grande perméabilité du marché du travail du fait de la mondialisation, la démocratisation de la vie sociale, la globalisation croissante des échanges et des valeurs, l'influence du secteur privé, l'adoption des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC), souvent associées à de nouvelles méthodes d'enseignement et de transmission des savoirs et des compétences, le bienfondé de la professionnalisation des établissements facultaire est interrogé.

Face à cette situation, les pouvoirs publics et les institutions universitaires ont engagé depuis plusieurs années des réformes visant à renforcer la professionnalisation des formations. L'introduction du système LMD (Licence-Master-Doctorat), l'ouverture de filières dites « professionnelles », ou encore la création de stages obligatoires sont autant de mesures censées répondre aux attentes du marché de l'emploi. Cependant, leur efficacité reste sujette à caution, et les effets sur l'employabilité des diplômés demeurent limités ou mal évalués.

L'Université de Yaoundé I, en tant que pôle académique majeur, n'échappe pas à ces défis. Un diplômé sur cinq de l'université obtient un emploi stable par rapport à sa qualification (Lemistre, 2008). Romainville (2004), renchérit en disant que la situation de sous-emploi continue de grimper et atteint de jour en jour des proportions inquiétantes presque dans tous les pays

(Romainville, 2004). Le problème que pose cette étude est celui de l'inadéquation formation/emploi des étudiants des Universités d'état du Cameroun.

Il faut reconnaître que l'état du Cameroun, par le biais du ministère en charge de l'enseignement supérieur (MINESUP), procède souvent à des réformes dans le but de rapprocher les étudiants avec le monde de l'emploi à la fin de leurs formations. D'où, dans le souci d'accompagner les stratégies d'employabilité en matière de professionnalisation des enseignements universitaires, l'on assiste en 2013 au Cameroun, à la mise en place de la professionnalisation telle que défini par le document de stratégie pour le secteur de l'éducation et la formation (DSSEF). Malgré les efforts entrepris pour adapter ses offres de formation, il subsiste un écart manifeste entre les compétences développées au cours des cursus et celles exigées dans le monde professionnel. Ce constat soulève une question de recherche ainsi formulée : en quoi l'exigence des stages, l'implication professionnelle, le partenariat Université-entreprises dans le processus de professionnalisation de l'action de formation influencent-ils l'employabilité des étudiants diplômés des établissements facultaires ? Autrement dit, en quoi l'insertion du système LMD dans le processus de professionnalisation des établissements facultaires influence-t-elle l'employabilité des étudiants issus de ces facultés dans le monde du travail ? Ceci en tenant compte des singularités de chaque diplômé des établissements facultaires des universités d'état du Cameroun.

3.2. Hypothèses de l'étude

Cette étude comporte une hypothèse générale comprise comme un énoncé dans lequel une réponse immédiate est donnée à la question générale précédemment posée et des hypothèses spécifiques qui seront formulées après la définition opératoire des variables. C'est une hypothèse de travail servant de fil conducteur à cette étude. L'objectif n'est pas de la vérifier ou de la valider, mais de l'éprouver.

3.2.1. Hypothèse générale

C'est la réponse provisoire à la question principale de la recherche. Dans le cadre de cette étude, celle-ci est formulée ainsi qu'il suit : *les facteurs liés à la professionnalisation de l'action de formation ont un impact sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires de l'Université de Yaoundé 1*. Cette hypothèse de recherche comporte

quatre composantes réparties ainsi qu'il suit : la variable expliquée qui est la variable indépendante (*professionnalisation de l'action de formation*), la variable explicative (employabilité des diplômés) et le mot lien (a un impact) ; nécessitent d'être expliquées de façon opératoire en termes de modalités, d'indicateurs et d'indices. En effet, la variable est décomposée en fonction des différentes valeurs (modalités) qu'elle peut revêtir. Ces modalités ou valeurs sont constituées des indicateurs. Les indicateurs désignent ainsi donc un champ de réalité qui est extrait d'un champ plus vaste composé d'indices issus du monde réel. Dans le cadre de cette étude, quels sont les indices, les indicateurs et les modalités repérables ? Comme ces indices peuvent être nombreux, la recherche a fait des choix parmi eux, puisque reconnus pertinentes. Le développement qui suit est destiné à la présentation de ces référents (Fortin, 2016).

3.2.1.1. Variables de l'hypothèse générale

L'opérationnalisation des variables nécessite une explication préalable des concepts tels que la variable, la modalité, les indicateurs et les indices. Ces quatre éléments constituent des référents empiriques. C'est ainsi que nos différentes variables sont opérationnalisées ci-dessous :

(i) ***Variable indépendante : professionnalisation de l'action de formation***

- **Modalité 1 : intégration de l'alternance de la formation académique et des stages**
 - **Indicateur 1 : taux d'étudiants en alternance/stage long**
 -  Indice : nombre d'étudiants ayant effectué un stage de plus de trois mois consécutifs
 - **Indicateur 2 : durée moyenne de l'expérience professionnelle**
 -  Indice : durée cumulée des stages en alternance pendant la formation/ durée totale de la formation
 - **Indicateur 3 : articulation théorique-pratique**
 -  Indice : pourcentage des travaux de fin d'études qui lient explicitement un concept théorique à une problématique professionnelle rencontrée en stage
- **Modalité 2 : utilisation de programme de formation selon l'approche métier**
 - **Indicateur 1 : proportion des modules orientés métier.**

✚ Indices : nombre de crédits (ECTS) ou d'heures dédiés aux études de cas réels/ Total des crédits (ECTS) ou des heures de formation

- **Indicateur 2 : mesure de l'adéquation des outils/méthodes**

✚ Indices : nombre d'outils/logiciels professionnels récents intégrés au programme/nombre total d'outils utilisés

- **Indicateur 3 : évaluation par les pairs**

✚ Indices : note moyenne attribuée par un panel de professionnels à l'adéquation du contenu avec les exigences du marché

- **Modalité 3 : implication des professionnels**

- **Indicateur 1 : taux d'intervention des professionnels**

✚ Indice : nombre d'heures assurées par des professionnels/nombre total des heures de formation théorique

- **Indicateur 2 : taux d'encadrement par les professionnels**

✚ Indice : nombre de projets/mémoires encadrés par un professionnel/Nombre total de projet/mémoires.

- **Modalité 4 : Partenariats université-entreprise**

- **Indicateur 1 : nombre et nature des conventions**

✚ Indices : nombre et domaines de conventions de partenariats actives signées avec les entreprises (laboratoires communs, stage, Co-construction de programmes, etc.).

- **Indicateur 2 : mobilisation des ressources**

✚ Indices : montant total des financements ou dons reçus des entreprises

- **Indicateur 3 : intégration dans la gouvernance**

✚ Indice : nombre de siège occupés par des représentants d'entreprise au Conseil d'administration ou de perfectionnement

(ii) **Variable dépendante : développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires**

- **Modalité 1 : Création d'emplois (capacité des diplômés à créer un emploi après la formation)**

- **Indicateur 1** : Taux d'insertion professionnelle des diplômés
 - ✚ Indices : taux de diplômés ayant trouvé un emploi salarié après la formation
- **Indicateur 2** : Qualité de l'emploi obtenu (stable, statut, année d'expérience requise)
 - ✚ Indice : taux de diplômés occupant un emploi en lien avec leur domaine de formation
- **Modalité 2** : Adaptation au marché du travail (capacité des diplômés à s'adapter aux exigences évolutives de l'emploi)
 - **Indicateur 1** : adéquation entre les compétences acquises et les exigences des employeurs
 - ✚ Indice : taux de diplômés déclarant que leur formation les a bien préparés au monde professionnel
 - **Indicateur 2** : adéquation entre les compétences acquises et les exigences des employeurs
 - ✚ Indice : taux de diplômés ayant changé d'emploi ou de domaine dans les 03 premières années tout en restant actifs
- **Modalité 3** : Sécurité de l'employabilité
 - **Indicateur 1** : Capacité à évoluer professionnellement (montée en grade ou promotion)
 - ✚ Indice : taux de diplômés ayant suivi une formation complémentaire ou certifiante après leur diplôme
 - **Indicateur 2** : Accès à la formation continue ou à la reconversion professionnelle.
 - ✚ Indice : taux de diplômés ayant obtenu une promotion ou un changement de poste valorisant en moins de 05 ans.

3.2.3. Hypothèses secondaires de recherche

Le travail de l'opérationnalisation des variables qu'on a effectué précédemment à savoir que la professionnalisation des établissements facultaires par le biais de l'intégration de l'alternance de la formation et stages ; l'approche par compétences, l'implication des

professionnels ; des partenariats université-entreprise potentialise l'employabilité des étudiants diplômés des établissements facultaires des universités au Cameroun, a permis de formuler les hypothèses suivantes :

- **HR1** : L'intégration de l'alternance des formations académiques et des stages en entreprise dans le processus de formation a un impact sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires des universités au Cameroun.
- **HR2** : l'utilisation de programme de formation selon l'approche métier a un impact sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires des universités au Cameroun.
- **HR3** : L'implication des professionnels dans le processus de formation a un impact sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires des universités au Cameroun.
- **HR4** : Le partenariat université-entreprise dans le processus de formation a un impact sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires des universités au Cameroun.

3.3. TYPE DE RECHERCHE

La présente étude s'inscrit dans le champ des recherches appliquées, de type quantitatif en sciences de l'éducation. Puisque notre sujet s'appuie sur l'étude de la corrélation entre les deux variables (variable indépendante la variable dépendante). De ce fait, elle vise non seulement à produire des connaissances théoriques sur la relation entre la professionnalisation de l'action de formation et le développement de l'employabilité, mais également à fournir des résultats empiriques exploitables pour l'amélioration des dispositifs de formation à l'Université de Yaoundé I. Comme le souligne Van der Maren (1996), la recherche appliquée se distingue de la recherche fondamentale par sa finalité opérationnelle, puisqu'elle cherche à « apporter des solutions concrètes à des problèmes observés dans un contexte réel ».

Une recherche appliquée car elle s'intéresse directement à un problème pratique et actuel : le chômage et la sous-employabilité des diplômés camerounais. Conformément à l'approche décrite par Quivy et Van Campenhoudt (2006), la recherche appliquée vise à « transformer une réalité sociale par la production de connaissances directement utilisables ». Dans ce cadre, l'étude entend

formuler des recommandations pratiques pour améliorer l'adéquation entre la formation universitaire et les besoins du marché du travail.

Une recherche quantitative parce qu'il s'agit de mesurer des phénomènes et de vérifier des hypothèses. Selon Ghiglione et Matalon (1998), la méthode quantitative permet de recueillir des données objectives et standardisées, susceptibles d'être traitées par des outils statistiques. Ce choix se justifie par le fait que la recherche vise à mesurer l'impact de la professionnalisation (variable indépendante) sur le développement de l'employabilité (variable dépendante) à travers des données chiffrées issues de questionnaires administrés aux diplômés.

Une recherche de type corrélationnel explicatif car Comme le rappellent Fortin (1996) et Creswell (2014), une recherche corrélationnelle vise à établir les relations entre deux ou plusieurs variables, tandis que la recherche explicative cherche à comprendre les liens de causalité qui peuvent exister entre elles. Ainsi, la présente étude ne se limite pas à décrire les dispositifs de professionnalisation, mais cherche à vérifier dans quelle mesure ceux-ci influencent effectivement le développement de l'employabilité des diplômés de l'Université de Yaoundé I.

3.4. SITE DE L'ÉTUDE

Le site de l'étude est l'espace dans lequel se déroule une recherche. Compte tenu du phénomène atypique étudié qui est l'employabilité des diplômés des établissements facultaires, cette étude s'est déroulée dans la ville de Yaoundé. Localité située dans le département du Mfoundi, région du centre plus précisément dans la zone universitaire de Yaoundé 1.

L'université de Yaoundé I, située sur la colline de Ngoa-Ekelle, Arrondissement de Yaoundé III, est un établissement public à caractère scientifique et culturel doté d'une personnalité morale et d'une autonomie financière. Née de la réforme de la décentralisation de l'enseignement supérieur au Cameroun en 1993, l'Université de Yaoundé I est issue (avec l'université de Yaoundé II) de la scission de l'université de Yaoundé. Elle compte 07 établissements (Faculté des sciences ; Faculté des sciences de l'éducation ; Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines ; Faculté de médecine et des sciences biomédicales ; École Normale Supérieure ; École Nationale Supérieure Polytechnique, l'École Nationale Supérieure des Travaux Publics,) et deux Universités Virtuelles dédiées aux technologies de l'information, management du tourisme, financées et contrôlées. L'université de Yaoundé I compte 45494 étudiants pour environ 5600 diplômés et 1125

enseignants chercheurs. Toutes ces facultés sont adossées sur le système LMD en vigueur. L'Université de Yaoundé 1 a de nombreux partenariats tant sur le plan international que le plan national et les enseignements se font en anglais et en français. Mère de toutes les universités d'État au Cameroun, elle est depuis sa création, considérée comme une université mettant sur le marché des produits directement employable. En plus de ses huit (07) établissements, ses deux universités virtuelles, forment des étudiants dans des domaines différentes, cet aspect sera essentiel pour constituer la population d'étude avec toutes les caractéristiques.

3.4.1. Justification du site de l'étude

Le choix de ce site se justifie par le fait qu'avec l'avènement du système LMD, les étudiants de cette université allient théorie et pratique, et peuvent spontanément, par leurs différents travaux, améliorer les conditions de vie des communautés ou inventer des produits nouveaux. Ces étudiants font des réalisations concrètes qu'ils présentent au grand public lors des différentes journées portes ouvertes et scientifiques. Il est aussi à signaler que le choix porté sur cette université se justifie par le fait que, le nouveau contexte de l'enseignement supérieur au XXI^e siècle, admet de nouvelles réalités, exige le développement de la créativité, de l'inventivité, de l'innovation dans un environnement empreint d'une émergence de la société du savoir ou de l'information. Le savoir et la création de connaissances nouvelles sont alors considérés comme les principaux moteurs des avantages matériels dont bénéficient les individus et les nations à l'image de ce que représentaient à l'agriculture, l'industrie ou le capital. On comprend mieux par-là, le processus d'innovation avec ses liens dynamiques entre la production des connaissances nouvelles, le transfert de compétences et l'insertion professionnel des étudiants. Le savoir devient donc un produit, un véritable sésame. Il n'est donc pas étonnant de constater que tous les états au monde ne cessent de mettre sur pieds diverses stratégies, afin de renforcer l'acquisition des connaissances utiles et les facilités d'insertion des étudiants en milieux professionnel. L'on promeut plus aujourd'hui le concept de formation/emploi considéré comme un grand atout pour la société qui en fait la promotion.

3.5. POPULATION DE L'ÉTUDE

Encore appelé univers, la population de l'étude est l'ensemble de tous les individus concernés par la recherche. Selon Amin (2005, p. 238), « On parle de population parce qu'on peut identifier un critère qui rassemble les individus ou les choses tout en les distinguant des autres ». La population de l'étude se reconnaît par un critère qui fait en sorte que les éléments qui en font

partie ont une caractéristique commune ou sont de même nature. Vu l'objet de cette étude, la population de l'étude est l'ensemble des diplômés de l'université de Yaoundé I ayant au moins une licence. Étant donné qu'ils sont les produits prêts à l'emploi, sortis des facultés, ils sauront nous donner les informations nécessaires pour cette étude. On distingue deux types de population : la population cible et la population accessible.

3.5.1. Population cible

C'est l'ensemble des individus sur lesquels les résultats d'une recherche peuvent être appliqués. Dans cette étude, la population cible est constituée de l'ensemble des diplômés de l'enseignement supérieur (ES) de la ville de Yaoundé. La population cible de cette étude est l'ensemble des étudiants des établissements facultaires de l'Université de Yaoundé I qui est la mère des Universités d'état du Cameroun.

3.5.2. Population accessible

La population accessible ou échantillon est une partie de la population cible accessible dont le chercheur a aisément accès. Elle est constituée dans ce travail des diplômés des facultés de l'université de Yaoundé I. Selon l'annuaire statistique de l'ES 2007 et 2014 les diplômés de l'université de Yaoundé I sont estimés respectivement à 5600 aujourd'hui. C'est de cette population accessible que nous avons sorti l'échantillon de notre étude en passant par la technique d'échantillonnage.

3.6. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON

Dans cette partie du travail, nous nous attèlerons à décrire la technique d'échantillonnage qui nous a permis d'obtenir l'échantillon d'étude.

3.6.1. Technique d'échantillonnage

Le type d'échantillonnage probabiliste le plus utilisé dans la recherche à devis quantitatif est l'échantillonnage accidentel ou intentionnel. Selon cette méthode, les sujets sont choisis en fonction de leur disponibilité. Ainsi, selon Fortin (2016), l'échantillonnage accidentel est composé de personne facilement accessible répondant à des critères d'inclusion bien précis. L'échantillon est constitué au fur et à mesure que des personnes se présentent à l'endroit convenu jusqu'à l'atteinte du nombre désiré. À partir des connaissances que le chercheur a de la population, il exerce son jugement sur le choix des personnes aptes à fournir l'information liée au but de l'étude,

(Fortin, 2016). C'est alors que les éléments de la population sont choisis sur la base de critères bien précis afin que la population soit représentative du phénomène étudié.

3.6.2. L'échantillon

Facilement accessible et demandant peu de temps, l'échantillon accidentel se définit par la recherche de volontaires. Même si les sujets ne sont pas représentatifs de la population, l'échantillon accidentel est couramment utilisé. Dans ce cas, d'après Kerlinger (1973), il sera renforcé par des caractéristiques telles que l'homogénéité. Ainsi, pour cette étude, il a été choisi au sein l'université de Yaoundé 1, un échantillon accidentel de quatre-vingt-quatre (8)4 étudiants inscrits dans cette institution universitaire. Le choix de cette technique a été motivée parce qu'elle permettait de facilement constituer l'échantillon et de minimiser les coûts. Les étudiants ont été choisis sélectionnés intentionnellement et aussi parce qu'ils étaient disponibles à participer en tant que sujet à l'étude.

3.7. L'OUTIL DE COLLECTE DES DONNÉES : LE QUESTIONNAIRE

Pour Nombissie (2009), les sciences sociales utilisent plusieurs types d'instruments dans le recueil des informations au rang desquels : les entretiens, les discussions de groupe, les questionnaires, *etc.* Il précise que l'emploi de chacun de ces instruments varie selon le type de recherche envisagée et selon son objet. Le chercheur doit pour ces raisons, s'assurer que le choix de l'instrument de mesure lui permet effectivement de mesurer ce qu'il prétend mesurer. La présente enquête est une enquête réalisée en milieu naturel, utilisant le questionnaire comme outils de collecte des données.

3.7.1. Justification du choix de l'outil de collecte des données

Les données de cette étude son essentiellement collectées à l'aide du questionnaire. Il est d'après Delhomme et Meyer (2003), un instrument idoine lorsque la collecte des données est faite sur un nombre important d'individus et permet clairement les traitements statistiques. En effet, il est question ici, comme le précise N'da (2015), d'obtenir sur la base d'un certain nombre de questions, l'avis et le niveau de connaissance des étudiants sur les questions liées à leur insertion dans le milieu professionnel en rapport avec les formations reçus tout au long de leur cursus académique. Le questionnaire va donc nous permettre d'avoir des fréquences précises quant aux sondages d'opinions qui permettront également de vérifier nos hypothèses à partir de la statistique

descriptive et l'inférence statistique. Ce questionnaire va nous permettre d'avoir des données primaires sur la réalité. Nous avons donc opté pour le questionnaire car, il offre une grande souplesse en ce qui concerne la structure, la forme et les moyens de recueillir l'information sur la relation significative qui existe entre la professionnalisation de l'action de formation et le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires.

3.7.2. Construction du questionnaire

La construction de notre questionnaire s'est faite en deux étapes à savoir :

3.7.2.1. La pré-enquête

Elle consiste en la première descente sur le terrain pour tester le questionnaire afin de voir si les répondants s'y intéressent ou pas et détecter les questions qui prêtent à équivoque. C'est en d'autres thèmes la phase préliminaire d'une enquête. La phase qui a pour but la recherche et la formulation des hypothèses. En tant que phase préparatoire, elle comprend aussi la prévision des problèmes que posera l'enquête (temps, budget, opérations, autorisation nécessaires), (Delhomme et Meyer (2003). C'est aussi le moment important où le questionnaire a été établi, car c'est grâce à elle que le chercheur confirme que son questionnaire est clair, compréhensible et surtout facile à remplir par les enquêtés. Ainsi, au préalable, la pré-enquête a été réalisée auprès de 10 diplômés de la faculté des sciences de l'éducation (FSE) de l'université de Yaoundé 1. Cette descente sur le terrain a permis d'apprécier le degré de coopération et de collaboration de l'enquêtés au moment de la descente définitive ; d'apporter certaines modifications au questionnaire initial.

3.7.2.2. Le pré-test

Il nous a paru nécessaire de présenter le pré-test qui est la mise à l'épreuve du questionnaire comme instrument. Cela suppose donc que le questionnaire est rédigé mais, avant d'être utilisé dans l'enquête proprement dite, il doit subir une épreuve préliminaire, une sorte de test de valeur. Ce « ce test-avant » est donc naturellement appelé pré-test. N'ayant pas la prétention ni l'espoir de saisir quelques aspects des objectifs de l'enquêté, le pré-test ne peut apporter aucun résultat sur les objectifs. Il est plutôt centré sur l'évaluation des instruments comme tels. Les problèmes des individus doivent avoir d'abord pour caractéristiques d'appartenir à la population de l'enquête ultérieure. Se déduisant de la différence radicale des objectifs propres du pré-test par rapport aux objectifs de l'enquête, leur nombre peut être très restreint de 10 à 20 pour une enquête qui portera

ultérieurement sur un échantillon pouvant aller de 100 à 2000. L'extension du pré-test est inutile. Cependant, il faut intensifier au maximum les moyens d'analyse de l'instrument d'analyse dans son fonctionnement, (Fortin, 2016).

3.7.3. Description du questionnaire

Selon De Landsheere (1979, p.223), le questionnaire est *un ensemble de questions standardisées posées à un ou plusieurs sujets*. Il est composé d'une liste de questions inter reliées préparées par le chercheur sur le problème qu'il étudie et basées sur le problème de la recherche à laquelle on doit répondre par écrit. On distingue deux grands types de questionnaires : les questionnaires non structurés (avec les questions ouvertes) et les questionnaires structurés (avec les questions fermées). Dans le cadre de cette étude, l'on a opté pour les deux types de question. Le questionnaire est constitué majoritairement de questions fermées mais à chaque échelle, une question ouverte a été introduite pour permettre au répondant de s'exprimer et recueillir ses impressions vis-à-vis du sujet ; non seulement le répondant donne ses impressions, mais cela permet également de connaître son niveau de connaissance sur le sujet. Ce choix s'explique par le fait qu'il permet d'avoir un échantillon représentatif dans un ensemble aussi grand que les diplômés des Universités ; il facilite l'analyse des données, l'estimation de l'indice de validité et de fiabilité, il est également facile à remplir et ne demande que très peu de temps aux répondants. Il est vrai que cette étude a tenté d'adopter une approche qualitative car elle permet de recueillir les capacités cognitives de l'individu. Mais pour des raisons de représentativité, la méthode quantitative a primé raison pour laquelle les questions ouvertes ont été introduites pour ne pas négliger totalement l'aspect qualitatif de la chose. Le questionnaire de cette étude est constitué de trois parties essentielles : le préambule, le corps du questionnaire et l'expression de gratitude.

Le préambule : C'est l'introduction du questionnaire ; il présente l'enquête en encourageant les enquêtés à répondre sans crainte et en leur garantissant l'anonymat. Il se termine par la consigne indiquant la manière avec laquelle il faut remplir le questionnaire.

Le corps du questionnaire : Dans le cadre de ce travail, il a été conçu un questionnaire adressé aux diplômé(e)s de l'enseignement supérieur, plus précisément de l'Université de Yaoundé 1.

L'identification consiste à obtenir les informations personnelles des enquêtés, en l'occurrence leur université, la première langue parlée, le diplôme académique le plus élevé, le type de formation, l'âge et le sexe du diplômé. Le questionnaire compte 35 items

Dont de 01 à 04 relatifs à l'intégration de l'alternance de la formation et stages ; l'item 05 à 08 concernent l'approche par compétences ; l'item 09 à 12 sont centrés sur l'implication des professionnels ; l'item 13 à 16 portent sur les partenariats université-entreprise, l'item 17 à 20 s'articulent autour de la création d'emploi, l'item 21 à 23 concernent l'adaptation au marché du travail, l'item 24 à 27 portent sur la sécurité à l'employabilité et l'item 29 à 35 s'intéresse aux caractéristiques sociodémographiques des répondants. L'item 28 quant à lui est une question libre où les répondants sont appelés à donner leur avis. Les enquêtés doivent répondre aux questions 02 à 27 en se situant sur une échelle de type Likert à 5 points : pas d'accord du tout, pas d'accord, neutre, d'accord, tout à fait d'accord lorsque ce sont les questions fermées et donner leur impression lorsqu'il s'agit d'une question ouverte (Q28). Le choix est porté sur l'échelle de Likert parce qu'il s'agit de mesurer les opinions des enquêtés. L'expression de la gratitude : Cette partie s'avère importante pour le chercheur en ce sens que le répondant n'est pas obligé de répondre aux questions qui lui sont posées, c'est la raison pour laquelle ce dernier devrait être remercié pour le temps qu'il consacre à répondre aux questions.

3.8. Technique et procédure de collecte de données

La démarche de collecte des données par le questionnaire a été la suivante : au début de la recherche, nous avons pour objectif de collecter les informations auprès de 200 enquêtés au sein du campus de l'université de Yaoundé 1. Au terme de la distribution et de la collecte, nous avons pu récupérer 123 (cent-vingt-trois) questionnaires dûment remplis. Pour les enquêtés disponibles, nous avons pour un remplissage direct du questionnaire en présence de ces derniers. Vu les difficultés à avoir des enquêtés disponibles, nous avons opté pour un dépôt de questionnaires et avons convenus des jours de rendez-vous pour récupérer les questionnaires remplis par ceux-ci, tout en prenant la peine de prendre leur différent contact téléphonique. C'est ainsi que la distribution et la récupération de ces différents questionnaires n'a pas été un long fleuve tranquille.

Nous avons essuyé plusieurs rendez-vous manqués, car de nombreux enquêtés ne respectaient pas les jours de rendez-vous. Certains allaient même jusqu'à déclarer avoir perdu les questionnaires que nous leur avions au préalable fournis et nous leur avons fournis d'autres

exemplaires de questionnaire. Après plusieurs rendez-vous manqués, nous n'avions pas pu revoir certains enquêtés à qui nous avons remis les questionnaires car, ils n'étaient pas joignables, tantôt, ils étaient retournés dans les zones rurales pour les périodes de congés et de vacances académiques.

3.9. Difficultés rencontrées

Tout au long de notre enquête, nous avons fait face à de nombreuses difficultés qui méritent d'être soulignées. Ainsi, malgré le statut d'étudiant, l'autorisation de recherche et les garanties d'anonymat à nous présenter aux enquêtées, nous nous sommes heurtées aux refus de certains enquêtés à participer à la recherche. Les principales difficultés rencontrées tout au long de cette collecte des données sont liées au non-respect des rendez-vous par les enquêtés et la non restitution des questionnaires qui entraînaient des dépenses supplémentaires. Nous nous sommes également heurtées à la demande d'une rémunération en contrepartie du remplissage de nos questionnaires.

3.10. Traitement et analyse des données

Le traitement et analyse des données relatives à une recherche ne sont pas faits de manière hasardeuse. Au contraire, ils adoptent un format en fonction des objectifs poursuivis par ladite recherche. Les données collectées à partir de nos questionnaires ont été analysées automatiquement à l'aide du logiciel SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Cette application présente d'une part des fonctionnalités statistiques, qui facilitent par des procédés de filtrage, l'organisation des données et l'extraction des pourcentages et d'autre part, elle offre des outils d'analyse statistique facilitant la décision. À l'effet d'analyser nos données, nous avons soumis celles-ci à une statistique descriptive, puis à un test statistique, en occurrence la régression linéaire et l'ANOVA. Chaque item a fait l'objet d'une analyse descriptive ressortant les effectifs et les fréquences de réponse par modalité de réponse, ainsi que le score moyen.

Tableau 1: Tableau synoptique

Source : auteure, 2025

Thème	Questions de recherche	Objectifs de recherche	Hypothèses de recherche	Variables de l'étude	Indicateurs
Professionnalisation de l'action de formation et développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires: cas de l'Université de Yaoundé 1	QP : Quel est l'impact de la professionnalisation de l'action de formation sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires ?	OG : L'objectif général de cette étude est d'analyser l'impact de la professionnalisation de l'action de formation sur le développement de l'employabilité des diplômés sortis des établissements facultaires	HG : Les facteurs liés à la professionnalisation de l'action de formation ont un impact sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires de l'Université de Yaoundé 1	VI : Professionnalisation de l'action de formation	Taux d'étudiants en alternance/stage long
					Durée moyenne de l'expérience professionnelle
					Articulation théorique-pratique
	QR1 : quel est l'impact de l'intégration de l'alternance de la formation académique et des stages sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires ?	OS1 : Déterminer l'impact de l'intégration de l'alternance de la formation académique et des stages sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires	HR1 : L'intégration de l'alternance des formations académiques et des stages en entreprise dans le processus de formation a un impact sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires de l'Université de Yaoundé 1	VD : développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires	Taux d'insertion professionnelle des diplômés
					Qualité de l'emploi obtenu (stable, statut, année d'expérience requise)
				VI1 : intégration de l'alternance de la formation académique et des stages	Taux d'étudiants en alternance/stage long
					Durée moyenne de l'expérience professionnelle
					Articulation théorique-pratique
	QR2 : quel est l'impact de la mise en œuvre des programmes de formation selon	OS2 : Examiner l'impact de la mise en œuvre des programmes de formation selon	HR2 : L'utilisation de l'approche métier dans le processus de formation a un impact	VD : développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires	Adéquation entre les compétences acquises et les exigences des employeurs
					Adéquation entre les compétences acquises et les exigences des employeurs
	QR2 : quel est l'impact de la mise en œuvre des programmes de formation selon	OS2 : Examiner l'impact de la mise en œuvre des programmes de formation selon	HR2 : L'utilisation de l'approche métier dans le processus de formation a un impact	VI2 : utilisation de l'approche métier dans la formation	Proportion des modules orientés métier
					Mesure de l'adéquation des outils/méthodes

	l'approche métier sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires ?	l'approche métier sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires	sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires de l'Université de Yaoundé 1		Evaluation par les pairs
				VD : développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires	Capacité à évoluer professionnellement (montée en grade ou promotion)
					Accès à la formation continue ou à la reconversion professionnelle.
	QR3: Quel est l'impact de l'implication des professionnels dans la formation académique sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires ?	OS3 : Analyser l'impact de l'implication des professionnels dans la formation académique sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires	HR3: L'implication des professionnels dans le processus de formation a un impact sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires de l'Université de Yaoundé 1	VI3 : Implication des professionnels	Taux d'intervention des professionnels
					Taux d'encadrement par les professionnels
				VD : développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires	Capacité à évoluer professionnellement (montée en grade ou promotion)
					Accès à la formation continue ou à la reconversion professionnelle.
	QR4 : Quel est l'impact du partenariat université-entreprise sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires ?	OS4 : Déterminer l'impact du partenariat université-entreprise dans la formation académique sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires.	HR4 : Le partenariat université-entreprise dans le processus de formation a un impact sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires de l'Université de Yaoundé 1	VI4 : Partenariats université-entreprise	Nombre et nature des conventions
					Mobilisation des ressources
					Intégration dans la gouvernance
				VD : développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires	Capacité à évoluer professionnellement (montée en grade ou promotion)
					Accès à la formation continue ou à la reconversion professionnelle.

CHAPITRE 4 : ANALYSE DES DONNEES

Ce chapitre est consacré à l'analyse et à la présentation des résultats. Les résultats sont présentés à la fois sous forme de statistiques descriptives et de statistiques inférentielles. Les statistiques descriptives présentent les résultats sous forme de tableaux comprenant des fréquences et des pourcentages. Quant aux statistiques inférentielles, elles se concentrent sur la vérification des hypothèses à travers une analyse de régression linéaire simple. Dans ce chapitre, nous allons présenter les différences entre les répondants en tenant compte des techniques d'échantillonnage qui ont été utilisées. Il convient de rappeler que 123 personnes ont participé à notre enquête. Les résultats seront présentés en trois parties. La première partie concerne la présentation des statistiques relatives aux données sociodémographiques, la deuxième partie présente les statistiques descriptives relatives aux variables et la troisième partie présente les statistiques inférentielles avec la vérification des hypothèses par régression linéaire.

4.1. Statistiques descriptives

4.1.1. Données sociodémographiques

Dans la partie descriptive de l'analyse et de la présentation, l'étude se concentre sur la présentation des données démographiques des répondants, la présentation des statistiques descriptives sur la variable indépendante ainsi que la présentation des statistiques descriptives sur la variable dépendante. Ici, les résultats sont principalement présentés sous forme de tableaux. L'objectif est de faire ressortir les fréquences et les pourcentages des réponses des répondants.

- Genre du participant

Le tableau ci-dessous représente le genre des répondants. Sur 123 répondants, 57 sont de sexe masculin soit 46,3% et 66 et 66 sont de sexe féminin soit 53,7% de l'échantillon.

Tableau 2: Distribution des enquêtes selon le genre du participant

Modalités	Effectifs	Pourcentage (%)
Masculin	57	46,3
Féminin	66	53,7
Total	123	100,0

Source : auteure, 2025.

- Âge de l'enquêté

Le tableau ci-dessous représente la distribution de l'échantillon selon l'âge des répondants. Sur 123 répondants nous avons 94 enquêtés soit 76,4% de l'échantillon ont moins de 30 ans, tandis que 18 enquêtés soit 14,6% ont entre 30 et 39 ans et 11 enquêtés ont 40 ans et plus soit 8,9% de l'échantillon de l'étude.

Tableau 3: Distribution des enquêtés selon l'âge de l'enquêté

Modalités	Effectifs	Pourcentage (%)
[20 - 30[	94	76,4
[30 - 40[	18	14,6
[40 - 50[	11	8,9
Total	123	100,0

Source : auteure, 2025

- Situation matrimoniale

Le tableau ci-dessus représente la situation matrimoniale des répondants. Sur 123 personnes : 80 sont célibataires soit 65% ; 40 Marié soit 32,5% ; 3 personnes ni marié ni célibataire soit 2,4%.

Tableau 4: Distribution des enquêtés selon la situation matrimoniale

Modalités	Effectifs	Pourcentage (%)
Célibataire	80	65,0
Marié(e)	40	32,5
Autres	3	2,4
Total	123	100,0

Source : auteure, 2025

- Faculté fréquentée

Le tableau ci-dessus représente la distribution des enquêtés selon leurs facultés d'appartenance. Il ressort de ce tableau que la majorité des enquêtés soit 49,6% sont inscrits à la Faculté des arts, lettres et sciences humaines (FALSH), suivi de 43 enquêtés soit 35% qui sont de la Faculté des Sciences de l'Éducation (FSE), et enfin 19 enquêtés soit 15,4% sont inscrits à la Faculté des sciences (FS).

Tableau 5: Distribution des enquêtés selon l'établissement d'appartenance

Modalités	Effectifs	Pourcentage (%)
FS	19	15,4
FALSH	61	49,6
FSE	43	35,0
Total	123	100,0

Source : auteure, 2025

- Niveau d'étude actuel

Le tableau ci-après représente la distribution des enquêtés selon le niveau actuel d'étude. Sur 123 répondants, la majorité des enquêtés soit 71,5% sont au cycle Master, 23,6% sont au cycle Licence et seulement 4,9% sont au cycle Doctorat.

Tableau 6: Distribution des enquêtés selon le niveau d'étude actuel de l'enquêté

Modalités	Effectifs	Pourcentage (%)
Licence	29	23,6
Master	88	71,5
Doctorat	6	4,9
Total	123	100,0

Source : auteure, 2025

- Filière ou spécialité suivie

Le tableau ci-dessus présente la distribution des enquêtés selon les filières ou spécialité de l'étude. Il ressort de ce tableau que les enquêtés appartiennent à une diversité de filières avec un taux de participation le plus élevé de 17,6% chez les étudiants de psychologie suivi de 14,6% chez les étudiants des filières Espagnol et Management de l'éducation. La plus faible participation revient aux étudiants de Philosophie, Sociologie, Anthropologie, Histoire et Enseignements Fondamentaux en Education avec un taux de participation de 1,6%.

Tableau 7: Distribution des enquêtés selon la filière d'étude à l'université

Modalités	Effectifs	Pourcentage (%)
Maths	5	4,1
Géo	3	2,4
Philo	2	1,6
Psycho	21	17,1
Socio	2	1,6
Antropo	2	1,6
Esp	18	14,6
LMF	12	9,8
SL	3	2,4
Hist	2	1,6
MED	18	14,6
CEV	4	3,3
Info	4	3,2
Phys	3	2,4
EFE	2	1,6
BIOCH	5	4,1
DID	4	3,3
EDS	13	10,6
Total	123	100,0

Source : auteure, 2025

4.1.2. Présentation des données relatives aux modalités de la variable indépendante

Cette section vise à présenter les données selon les différentes modalités de la variable indépendante de l'étude, qui sont intégration de l'alternance formation académique et stage, implication des professionnels, partenariats université-entreprise, approche par compétence.

(i) *Présentation des données sur la VI1 : l'intégration de l'alternance des formations académiques et des stages*

Les données présentées dans le tableau ci-dessous concernent l'intégration de l'alternance de la formation académique et des stages dans le cursus universitaire. L'objectif ici est de déterminer l'influence de cette alternance sur l'employabilité des diplômés des établissements facultaires.

Table 1 : fréquence des réponses selon les items de la VI1 : *Intégration de l'alternance des formations académiques et des stages*

Items	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord	Moyenne	Ecart-type standard
Q1 : J'ai effectué un stage pendant la formation universitaire.	17 (13,8%)	65 (52,8%)	/	19 (15,4%)	22 (17,9%)	2,71	1,371
Q2 : La durée totale de mon stage a été suffisante pour acquérir des compétences	41 (33,3%)	24 (19,5%)	14 (11,4%)	32 (26,0%)	12 (9,8%)	2,59	1,425
Q3 : J'ai été accompagné par un tuteur académique ou professionnel compétent pendant mon stage.	38 (30,9%)	21 (17,1%)	14 (11,4%)	27 (22,0%)	23 (18,7%)	2,80	1,535
Q4 : Le contenu du stage est en lien avec ma formation.	27 (22,0%)	18 (14,6%)	16 (13,0%)	33 (26,8%)	29 (23,6%)	3,15	1,493
Moyenne générale			123			2,85	1,432

Source : auteure, 2025

Les résultats du tableau ci-dessus montrent que l'influence de l'introduction de l'alternance de la formation académique et les stages est légèrement au-dessus de la moyenne (Moyenne = 2,85.). Cela montre en quelque sorte un certain lien entre l'introduction de l'alternance de la formation académique et les stages bien que les avis des enquêtés sont variés (Écart-type = 1,432 %). En effet, dans toutes les déclarations conçues pour mesurer l'influence de l'introduction de l'alternance de la formation académique et les stages sur l'employabilité des diplômés des établissements facultaires de l'UY1, un nombre important soit la majorité de répondants n'est pas d'accord ou pas tout d'accord sur tous les items à l'exception de l'item Q4 où 50,4% sont d'avis que le contenu du stage est en lien avec ma formation.

Par ailleurs, les résultats montrent que la variable « intégration de l'alternance de la formation académique et des stages » dans le cursus académique des étudiants facultaires, 48% des enquêtés ne sont pas d'accord que qu'il existe un lien entre l'intégration de l'alternance de la formation académique et les stages avec le niveau d'employabilité des diplômés facultaires, tandis que 35,8% sont d'accord et 16,3% sont neutres comme le montre le tableau suivant :

Table 2: synthèse des données pour la VI1 : intégration de l'alternance des formations académiques et des stages

Modalité	Fréquence	Pourcentage (%)
Pas du tout d'accord	27	22,0
Pas d'accord	32	26,0
Neutre	20	16,3
D'accord	21	17,1
Tout à fait d'accord	23	18,7
Total	123	100,0

Source : auteure, 2025

(ii) Présentation des données sur la VI2 : utilisation de l'approche métier

Le tableau ci-dessous présente une analyse descriptive de la mise en œuvre des programmes selon l'approche métier dans le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaire de l'UY1. L'objectif ici est d'examiner l'impact de la mise en œuvre des programmes selon l'approche métier.

Table 3 : fréquence des réponses pour les items de la VI2 : *utilisation de l'approche métier*

Items	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord	Moyenne	Ecart-type standard
Q5 : La formation est structurée autour de compétences professionnelles clairement définies.	18 (14,6%)	16 (13,0%)	/	47 (38,2%)	20 (16,3%)	3,28	1,296
Q6 : Je suis évalué(e) à travers des projets, mises en situation et/ou études de cas.	18 (14,6%)	27 (22,0%)	25 (20,3%)	37 (30,1%)	16 (13,0%)	3,05	1,279
Q7 : Les compétences professionnelles sont développées de manière efficace durant la formation.	15 (12,2%)	22 (17,9%)	30 (24,4%)	44 (35,8%)	12 (9,8%)	3,13	1,187
Q8 : Les évaluations permettent de mesurer mes compétences professionnelles de manière précise.	10 (8,1%)	21 (17,1%)	31 (25,2%)	28 (22,8%)	33 (26,8%)	3,43	1,274
Moyenne générale			123			3,26	1,253

Source : auteure, 2025

Concernant cette deuxième modalité de la variable indépendante qui est la mise en œuvre des programmes selon l'approche métier, à l'exception de l'item « Q5 : La formation est structurée autour de compétences professionnelles clairement définies » qui a obtenu une fréquence supérieure à 50% d'accord, les avis des enquêtés sont partagés sur les autres items. On constate un taux de neutralité assez élevé pour les trois autres items.

Les réponses des enquêtés montrent que l'application de l'APC influence l'employabilité des diplômés des établissements facultaires de l'UY1 (Moyenne = 3,28. Écart-type = 1,253). En effet, dans toutes les déclarations conçues pour examiner le niveau d'application de l'APC dans l'employabilité des diplômés des établissements facultaires de l'UY1, tous les items ont une moyenne à une moyenne supérieure à 2,5 qui est la moyenne seuil. Ce qui montre donc l'existence d'un certain lien entre l'application de l'APC et l'employabilité des diplômés des établissements facultaires.

Toutefois, 27,6% des enquêtés ne sont pas d'accord sur l'application de l'APC dans le processus de formation des jeunes dans les facultés, tandis que 49,6% sont d'accord et 22,8% sont neutres comme le montre le tableau ci-dessous.

Table 4: synthèse des statistiques descriptives pour la variable « *la mise en œuvre des programmes selon l'approche métier* »

Modalité	Fréquence	Pourcentage (%)
Pas du tout d'accord	15	12,2
Pas d'accord	19	15,4
Neutre	28	22,8
D'accord	41	33,3
Tout à fait d'accord	20	16,3
Total	123	100,0

Source : auteure, 2025

(iii) Présentation des données pour la VI3 : Implication des professionnels dans la formation académique

Le tableau ci-dessous présente une analyse de l'implication des professionnels dans la formation des jeunes dans les établissements facultaires de l'UY1 en lien avec le développement de l'employabilité des diplômés. L'objectif ici est d'évaluer le niveau d'implication des professionnels dans la formation académique sur l'employabilité des diplômés des établissements facultaire de l'UY1.

Table 5: fréquence des réponses selon les items de la VI3 : Implication des professionnels

Items	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord	Moyenne	Ecart-type standard
Q9 : J'ai suivi des cours ou conférences animés par des professionnels du domaine compétents.	12 (9,8%)	13 (10,6%)	20 (16,3%)	53 (43,1%)	25 (20,3%)	3,54	1,210
Q10 : Des professionnels ne sont pas toujours réguliers aux sessions de cours programmées.	22 (17,9%)	29 (23,6%)	23 (18,7%)	31 (25,2%)	18 (14,6%)	2,95	1,342
Q11 : J'ai bénéficié de l'expertise des professionnels de mon domaine pendant ma formation.	17 (13,8%)	12 (9,8%)	26 (21,1%)	54 (43,9%)	14 (11,4%)	3,29	1,213
Q12 : Les critères d'évaluation ne permettent pas de bien mesurer les connaissances acquises.	21 (17,1%)	37 (30,1%)	31 (25,2%)	26 (21,1%)	8 (6,5%)	2,70	1,173
Moyenne générale			123			3,30	1,241

Source : auteure, 2025

Pour ce qui est de la troisième modalité de la variable dépendante portant sur l'implication des professionnels dans la formation des étudiants dans les facultés, la majorité des enquêtés soit 63,4% et 55,3% sont d'accord pour les items Q9 et Q11 respectivement. Par contre, les enquêtés sont en majorité en désaccord avec les affirmations de l'item Q12 qui a obtenu un pourcentage de 47,2% et seulement 27,6% en accord. Concernant l'item Q10, les avis des enquêtés sont très partagés avec 41,5% qui sont en désaccord, 39,8% qui sont en accord et 18,7% qui sont neutres.

Les résultats montrent que les diplômés des établissements facultaires de l'UY1 ont bénéficié de l'expertise des professionnels de leur domaine pendant leur formation académique à l'UY1 avec une moyenne supérieure au seuil qui est de 2,5 (Moyenne = 3,30). Par ailleurs, l'écart-type qui est de 1,241 laisse entrevoir une variabilité dans les réponses des enquêtés. De ce fait, pour mesurer le niveau d'influence de l'implication des professionnels sur l'employabilité des diplômés des établissements facultaires de l'UY1, nous pouvons constater que seulement 23,6% des enquêtés ne sont pas d'avis que l'implication des professionnels dans

la formation ait une influence sur l'employabilité des jeunes, tandis que 52,8% pour de cet avis et 23,6% sont neutres comme le montre le tableau suivant :

Table 6: synthèse des statistiques descriptives pour la variable « *Implication des professionnels* »

Modalité	Fréquence	Pourcentage (%)
Pas du tout d'accord	17	13,8
Pas d'accord	12	9,8
Neutre	29	23,6
D'accord	47	38,2
Tout à fait d'accord	18	14,6
Total	123	100,0

Source : auteure, 2025.

(iv) Présentation des données pour la VI4 : le partenariat Université-Entreprise

Le tableau ci-dessous représente les opinions des répondants sur la question du partenariat Université-Entreprise. L'objectif à ce niveau est d'évaluer l'effet des partenariats université-entreprise sur l'employabilité des diplômés des établissements facultaire de l'UY1

Table 7: fréquence des réponses selon les items de la VI4 : *le partenariat Université-Entreprise*

Items	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord	Moyenne	Ecart-type standard
Q13 : Je connais l'existence de partenariats entre mon université et des entreprises.	28 (22,8%)	27 (22,0%)	30 (24,4%)	30 (24,4%)	11 (8,9%)	2,72	1,282
Q14 : Je bénéficie d'un stage ou d'un projet issu de ces partenariats.	37 (30,1%)	41 (33,3%)	19 (15,4%)	15 (12,2%)	11 (8,9%)	2,37	1,276
Q15 : Les partenariats université-entreprise contribuent de manière significative à ma formation.	30 (24,4%)	21 (17,1%)	26 (21,1%)	29 (23,6%)	17 (13,8%)	2,85	1,389
Q16 : Je pense que les partenariats université-entreprise sont essentiels pour la formation des étudiants.	7 (5,7)	6 (4,9%)	13 (10,6%)	41 (33,3%)	56 (45,5%)	4,08	1,128
Moyenne générale			123			3,11	1,186

Source : auteure, 2025

Pour ce qui est de la quatrième modalité de la variable indépendante portant sur les partenariats université-entreprise, les avis des enquêtés sont également divergents. Pour cela, à l'exception de l'item Q16 où la majorité des enquêtés ont émis un avis favorable soit 78,8% qui sont d'accord, tous autres items soient, Q14 et Q15 montrent les avis défavorables en majorité avec une fréquence de 44,8% en désaccord contre 33,3% en accord pour l'item Q13, 63,4% en désaccord contre 22,1% pour l'item Q15 et enfin 41,5% contre 37,4% pour l'item Q16.

L'analyse des résultats ci-dessus montre que les diplômés de l'UY1 ont conscience de l'existence des partenariats université-entreprise avec une Moyenne de 3,11. L'écart-type (1,186) laisse entrevoir une certaine variabilité dans les réponses des enquêtés vis-à-vis des items de cette variable. Toutefois, les résultats montrent que 23,6% ne sont pas d'accord que les partenariats université-entreprise contribuent à l'employabilité des diplômés des établissements facultaires de l'UY1 tandis que 52,8% sont d'accord et 23,6% sont neutre comme le montre le tableau suivant :

Table 8: synthèse des statistiques descriptives pour la variable « *le partenariat Université-Entreprise* »

Modalité	Fréquence	Pourcentage (%)
Pas du tout d'accord	13	13,8
Pas d'accord	24	9,8
Neutre	40	23,6
D'accord	29	38,2
Tout à fait d'accord	17	14,6
Total	123	100,0

Source : auteure, 2025.

4.1.3. Présentation des données pour la VD : employabilité des jeunes diplômés facultaires de l'Université de Yaoundé 1.

Le tableau ci-dessous représente les opinions des répondants sur la question de la création d'emploi. L'objectif ici est d'analyser dans quelle mesure les actions de professionnalisation de la formation favorisent la création d'emploi chez les diplômés des établissements facultaires de l'UY1.

Table 9: synthèse des statistiques descriptives pour la variable « *employabilité des jeunes diplômés facultaires de l'Université de Yaoundé 1* »

Items	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Neutre	d'accord	Tout à fait d'accord	Moyenn e	Écart-type standard
Je suis optimiste quant à mes chances de trouver un emploi stable après l'obtention de mon diplôme.	6 (4,9%)	20 (16,3%)	33 (26,8%)	40 (32,5%)	24 (19,5 %)	3,46	1,125
Je suis confiant que mon futur emploi sera en lien avec mon domaine de formation	13 (10,6%)	10 (8,1%)	40 (32,5%)	43 (35,0%)	17 (13,8%)	3,33	1,143
Je pense que ma formation me donne les compétences nécessaires pour trouver rapidement un emploi.	5 (4,1%)	15 (12,2%)	28 (22,8%)	57 (46,3%)	18 (14,6%)	3,55	1,018
Je crois avoir les compétences nécessaires pour faire carrière dans mon domaine professionnel.	3 (2,4%)	9 (7,3%)	31 (25,2%)	48 (39,0%)	32 (26,0%)	3,79	,994
Je peux dire être efficacement préparé aux exigences du monde du travail.	8 (6,5%)	20 (16,3%)	32 (26,0%)	/	24 (19,5%)	3,41	1,166
Je suis prêt(e) à m'adapter aux changements dans mon domaine professionnel.	2 (1,6%)	7 (5,7%)	14 (11,4%)	41 (33,3%)	59 (48,0%)	4,20	,966
Je suis prêt(e) à apprendre de nouvelles compétences pour m'adapter au marché du travail.	6 (4,9%)	5 (4,1%)	6 (4,9%)	41 (33,3%)	65 (52,8%)	4,25	1,060
Je pourrai évoluer professionnellement dans mon domaine.	/	9 (7,3%)	20 (16,3%)	53 (43,1%)	35 (28,5%)	3,83	1,077

Je suis prêt(e) à suivre une formation complémentaire pour améliorer mes compétences.	7 (5,7%)	4 (3,3%)	13 (10,6%)	41 (33,3%)	58 (47,2%)	4,13	1,101
Je ne pourrai pas m'adapter à de nouveaux métiers dans mon domaine.	36 (29,3%)	50 (40,7%)	20 (16,3%)	10 (8,1%)	7 (5,7%)	2,20	1,123
Je suis confiant à ma capacité à maintenir mon employabilité à long terme.	6 (4,9%)	4 (3,3%)	19 (15,4%)	41 (33,3%)	59 (48,0%)	3,93	1,014
Moyenne générale	123					3,62	1,052

Source: auteure, 2025.

Le tableau ci-dessus représente le point de vu des enquêtés sur la création d'emploi. A cet effet, nombreux ont répondu pas d'accord ou d'accord sur les points suivants :

Q15. " Je suis optimiste quant à mes chances de trouver un emploi stable après l'obtention de mon diplôme." (70,6 %) ne sont pas d'accord d'être optimiste à l'idée de trouver un emploi stable après l'obtention de leur diplôme.

Q13. " Je suis optimiste quant à mes chances de trouver un emploi stable après l'obtention de mon diplôme".

Par contre, (3,9%) sont d'accord d'être optimiste quant à leur chance de trouver un emploi stable après l'obtention de leur diplôme. (Moyenne = 2,0937. Écart-type = 0,7805 %), on constate que la moyenne est inférieure à 2,5 qui est la moyenne seuille, Les résultats montrent que les partenariats université-entreprise ne contribuent pas de manière significative à l'employabilité des diplômés des établissements facultaires de l'UY1. Comme le montre le tableau ci-dessous.

Table 10: synthèse des statistiques descriptives pour la variable dépendante

Modalité	Fréquence	Pourcentage
Pas du tout d'accord	6	17,6%
Pas d'accord	11	64,7%
Neutre	5	9,8%
D'accord	31	5,9%
Tout à fait d'accord	24	2,0%
TOTAL	123	100,0%

Source: auteure, 2025.

4.2. Statistiques inférentielles

Dans cette partie, il est question d'établir la corrélation entre la variable indépendante et la variable dépendante. En d'autres termes, cette partie est consacrée à tester les hypothèses de recherche en déterminant l'influence de la variable indépendante sur la variable dépendante.

Les données présentées ci-dessous représentent les tests d'analyse de la régression linéaire et d'ANOVA faits pour déterminer l'impact de la professionnalisation de l'action de formation sur le développement de l'employabilité des diplômés sortis des établissements facultaires au Cameroun.

4.2.1. Vérification de l'hypothèse de recherche 1

Dans l'optique de déterminer l'impact de l'intégration de l'alternance de la formation académique et des stages sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires, nous allons d'abord formuler l'hypothèse nulle et l'hypothèse alternative.

H₀ : L'intégration de l'alternance des formations académiques et des stages en entreprise dans le processus de formation n'a pas d'impact sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires des universités au Cameroun.

H_a : L'intégration de l'alternance des formations académiques et des stages en entreprise dans le processus de formation a un impact sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires des universités au Cameroun.

Tableau 8: Récapitulatif des modèles pour HR1

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,875 ^a	,765	,763	,512

a. Valeurs prédites : (constantes), Intégration de l'alternance des formations académiques et des stages

Source : données de terrain, 2025.

Pour la première hypothèse de recherche, le modèle de régression linéaire explique que le développement de l'employabilité chez les diplômés des établissements facultaires (VD) est influencé à 76,5 % par l'intégration de l'alternance des formations académiques et des stages (VI1), tel que représenté par le R-deux dans le tableau ci-dessus, et à 23,5% % par d'autres facteurs. Ceci indique que l'intégration de l'alternance des formations académiques et des stages a également un impact sur le développement de l'employabilité chez les diplômés des établissements facultaires.

Tableau 9: Analyse de la variance

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	Ddl	Moyenne des carrés	F	Sig.
1	Régression	103,322	1	103,322	394,157	,000 ^b
	Résidu	31,718	121	,262		
	Total	135,041	122			

a. Variable dépendante : Développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires

b. Valeurs prédites : (constantes), Intégration de l'alternance des formations académiques et des stages

Source : données de terrain, 2025.

L'analyse de la variance (ANOVA) a été utilisée pour vérifier le niveau de signification. Une équation de régression significative a été obtenue, soit $F(1, 121) = 394,157$, $p < 0,05$. La p -value obtenue indique qu'il existe une influence statistiquement significative de l'intégration de l'alternance des formations académiques et des stages sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires. Le résultat ci-dessus révèle que 'intégration de l'alternance des formations académiques et des stages est un prédicteur du développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires, car ses éléments sont liés de manière linéaire.

Tableau 10: Table des Coefficients

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	β		
1	(Constante)	1,789	,103	17,359	,000
	Intégration de l'alternance des formations académiques et des stages	,643	,032	,875	,000

a. Variable dépendante : Développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires

Source : données de terrain, 2025.

Le modèle de régression linéaire simple indique que la variable indépendante (Intégration de l'alternance des formations académiques et des stages) présente un coefficient standardisé β positif. Selon l'équation de régression établie, en supposant que l'intégration de l'alternance des formations académiques et des stages est constante à zéro, le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires sera de 1,789. Les résultats révèlent également que chaque augmentation d'une unité dans l'intégration de l'alternance des formations académiques et des stages entraînera une augmentation de 0,643 dans le

développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires. À un niveau de signification de 5 % et un niveau de confiance de 95 %, l'intégration de l'alternance des formations académiques et des stages présente un niveau de signification de 0,000, ce qui signifie qu'elle a effectivement un impact sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires.

Au regard de ces résultats, l'hypothèse nulle est rejetée et l'hypothèse alternative est acceptée. Ceci signifie donc que l'intégration de l'alternance des formations académiques et des stages en entreprise dans le processus de formation a un impact sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires des universités au Cameroun

4.2.2. Vérification de l'hypothèse de recherche 2

Dans l'optique d'examiner l'impact de la mise en œuvre des programmes de formation selon l'approche métier sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires, nous allons d'abord formuler l'hypothèse nulle et l'hypothèse alternative.

H₀ : la mise en œuvre des programmes selon l'approche métier dans le processus de formation n'a pas d'impact sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires des universités au Cameroun.

H_a : la mise en œuvre des programmes selon l'approche métier dans le processus de formation a un impact sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires des universités au Cameroun.

Tableau 11: *Récapitulatif des modèles^b pour HR2*

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,928 ^a	,860	,859	,395

a. Valeurs prédites : (constantes), La mise en œuvre des programmes selon l'approche métier

b. Variable dépendante : Développement de l'employabilité des diplômés

Source : données de terrain, 2025.

Pour la première hypothèse de recherche, le modèle de régression linéaire explique que le développement de l'employabilité chez les diplômés des établissements facultaires (VD) est influencé à 86 % par la mise en œuvre des programmes selon l'approche métier (VI2), tel que représenté par le coefficient de R-deux dans le tableau ci-dessus, et à 14% % par d'autres facteurs. Ceci indique que la mise en œuvre des programmes selon l'approche métier a

également un impact sur le développement de l'employabilité chez les diplômés des établissements facultaires.

Tableau 12: **Analyse de la variance**

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	Ddl	Moyenne des carrés	F	Sig.
1	Régression	116,181	1	116,181	745,376	,000 ^b
	Résidu	18,860	121	,156		
	Total	135,041	122			

a. Variable dépendante : Développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires

b. Valeurs prédites : (constantes), La mise en œuvre des programmes selon l'approche métier

Source : données de terrain, 2025.

L'analyse de la variance (ANOVA) a été utilisée pour vérifier le niveau de signification. Une équation de régression significative a été obtenue, soit $F(1, 121) = 745,376$, $p=0,000$. La p -value obtenue indique qu'il existe un impact statistiquement significatif de la mise en œuvre des programmes selon l'approche métier pendant la formation sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires. Le résultat ci-dessus révèle que la mise en œuvre des programmes selon l'approche métier est un fort prédicteur du développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires, car ces éléments sont liés de manière linéaire.

Tableau 13: Table des Coefficients

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	β		
(Constante)	1,080	,100		10,846	,000
1 La mise en œuvre des programmes selon l'approche métier	,779	,029	,928	27,302	,000

a. Variable dépendante : Développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires

Source : données de terrain, 2025.

Le modèle de régression linéaire simple indique que la variable indépendante (La mise en œuvre des programmes selon l'approche métier) présente un coefficient standardisé β positif. Selon l'équation de régression établie, en supposant que la mise en œuvre des programmes selon l'approche métier est constante à zéro, le développement de l'employabilité des diplômés

des établissements facultaires sera de 1,08. Les résultats révèlent également que chaque augmentation d'une unité dans la mise en œuvre des programmes selon l'approche métier entraînera une augmentation de 0,779 dans le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires. À un niveau de confiance de 95 %, la mise en œuvre des programmes selon l'approche métier présente un niveau de signification de 0,000, ce qui signifie qu'elle a effectivement un impact sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires.

Au regard de ces résultats, l'hypothèse nulle est rejetée et l'hypothèse alternative qui stipule que la mise en œuvre des programmes selon l'approche métier dans le processus de formation a un impact sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires des universités au Cameroun est acceptée.

4.2.3. Vérification de l'hypothèse de recherche 3

L'objectif pour cette hypothèse est d'analyser l'impact de l'implication des professionnels dans la formation sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires. Pour cela, nous formulerons l'hypothèse nulle et l'hypothèse alternative.

H₀ : l'implication des professionnels dans la formation n'a pas un impact le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires des universités au Cameroun.

H_a : l'implication des professionnels dans la formation a un impact sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires des universités au Cameroun.

Récapitulatif des modèles^b pour HR3

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,930 ^a	,865	,864	,388

a. Valeurs prédites : (constantes), l'implication des professionnels dans la formation

b. Variable dépendante : Développement de l'employabilité des diplômés

Source : données de terrain, 2025.

Concernant la troisième hypothèse de recherche, le modèle de régression linéaire permet d'expliquer 86,5 % de la variance du développement de l'employabilité chez les diplômés des établissements facultaires (VD) par l'implication des professionnels dans la formation (VI3),

tel que représenté par le coefficient de R-deux dans le tableau ci-dessus, et à 13,5% % par d'autres facteurs. Ceci indique que l'implication des professionnels dans la formation a également un impact sur le développement de l'employabilité chez les diplômés des établissements facultaires.

Tableau 14: **Analyse de la variance pour HR3**

ANOVA ^a					
Modèle	Somme des carrés	Ddl	Moyenne des carrés	F	Sig.
1 Régression	116,809	1	116,809	775,248	,000 ^b
Résidu	18,231	121	,151		
Total	135,041	122			

a. Variable dépendante : Développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires

b. Valeurs prédites : (constantes), l'implication des professionnels dans la formation

Source : données de terrain, 2025.

L'analyse de la variance (ANOVA) a été utilisée pour vérifier le niveau de signification. Une équation de régression significative a été obtenue, soit $F(1, 121) = 775,248$, $p=0,000$. La p -value obtenue indique qu'il existe un impact statistiquement significatif de l'implication des professionnels dans la formation sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires. Le résultat ci-dessus révèle que l'implication des professionnels dans la formation est un fort prédicteur du développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires, car ces éléments sont liés de manière linéaire.

Tableau 15: Table des Coefficients pour HR3

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	T	Sig.
	A	Erreur standard	β		
(Constante)	1,015	,100		10,170	,000
1 L'implication des professionnels dans la formation	,789	,028	,930	27,843	,000

a. Variable dépendante : Développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires

Source : données de terrain, 2025.

Le modèle de régression linéaire simple indique que la variable indépendante (l'implication des professionnels dans la formation) présente un coefficient standardisé β positif. Selon l'équation de régression établie, en supposant que l'implication des professionnels dans la formation est constante à zéro, le développement de l'employabilité des

diplômés des établissements facultaires sera de 1,158. Les résultats prévoient que chaque augmentation d'une unité dans l'implication des professionnels dans la formation entraîne une augmentation de 0,789 dans le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires. À un niveau de confiance de 95 %, l'implication des professionnels dans la formation présente un niveau de signification de 0,000, ce qui signifie qu'elle a effectivement un impact sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires.

Au regard de ces résultats, l'hypothèse nulle est rejetée et l'hypothèse alternative qui stipule que l'implication des professionnels dans la formation a un impact sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires des universités au Cameroun est acceptée.

4.2.4. Vérification de l'hypothèse de recherche 4

Cette hypothèse a pour objectif de déterminer l'impact du partenariat université-entreprise dans la formation académique sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires. Pour cela, nous formulerons l'hypothèse nulle et l'hypothèse alternative.

H₀ : Le partenariat université-entreprise dans le processus de formation n'a pas un impact sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires des universités au Cameroun.

H_a : Le partenariat université-entreprise dans le processus de formation a un impact sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires des universités au Cameroun.

Tableau 16: *Récapitulatif des modèles^b pour HR4*

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,906 ^a	,821	,820	,447

a. Valeurs prédites : (constantes), partenariat université-entreprise dans le processus de formation

b. Variable dépendante : Développement de l'employabilité des diplômés

Source : données de terrain, 2025.

Concernant la troisième hypothèse de recherche, le modèle de régression linéaire permet d'expliquer 90,6 % de la variance du développement de l'employabilité chez les diplômés des établissements facultaires (VD) par le partenariat université-entreprise dans le processus de

formation (VI4), tel que représenté par le coefficient de R-deux dans le tableau ci-dessus, et à 13,5% % par d'autres facteurs. Ceci indique que le partenariat université-entreprise dans le processus de formation a également un impact sur le développement de l'employabilité chez les diplômés des établissements facultaires.

Tableau 17: **Analyse de la variance pour HR4**

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	Ddl	Moyenne des carrés	F	Sig.
1	Régression	110,910	1	110,910	556,141	,000 ^b
	Résidu	24,131	121	,199		
	Total	135,041	122			

a. Variable dépendante : Développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires

b. Valeurs prédites : (constantes), partenariat université-entreprise dans le processus de formation

Source : données de terrain, 2025.

L'analyse de la variance (ANOVA) a été utilisée pour vérifier le niveau de signification. Une équation de régression significative a été obtenue, soit $F(1, 121) = 556,141$, $p=0,000$. La p -value obtenue indique qu'il existe un impact statistiquement significatif de l'implication des professionnels dans la formation sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires. Le résultat ci-dessus révèle que partenariat université-entreprise dans le processus de formation est un fort prédicteur du développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires, car ces éléments sont liés de manière linéaire.

Tableau 18: Table des Coefficients pour HR4

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	T	Sig.
		A	Erreur standard	β		
1	(Constante)	1,121	,113		9,899	,000
	Partenariat Université-Entreprise dans le processus de formation	,804	,034	,906	23,583	,000

a. Variable dépendante : Développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires

Source : données de terrain, 2025.

Le modèle de régression linéaire simple indique que la variable indépendante (Partenariat Université-Entreprise dans le processus de formation) présente un coefficient standardisé β positif. Selon l'équation de régression établie, en supposant que le partenariat Université-Entreprise dans le processus de formation est constant à zéro, le développement de

l'employabilité des diplômés des établissements facultaires sera de 1,121. Les résultats prévoient que chaque augmentation d'une unité dans le partenariat Université-Entreprise dans le processus de formation entraîne une augmentation de 0,804 dans le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires. À un niveau de confiance de 95 %, le partenariat Université-Entreprise dans le processus de formation présente un niveau de signification de 0,000, ce qui signifie qu'il a effectivement un impact sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires.

Au regard de ces résultats, l'hypothèse nulle est rejetée et l'hypothèse alternative qui stipule que le partenariat université-entreprise dans le processus de formation a un impact sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires des universités au Cameroun est acceptée.

4.3. Récapitulatif des résultats de l'analyse

Tableau 19: Tableau récapitulatif des résultats de l'analyse des données

Hypothèse	Coefficient de corrélation R	Coefficient de détermination R ²	ANOVA	Sig.	Décision
Hypothèse de recherche 1 (HR1)	,875	,765 (76,5%)	$F(1, 121) = 394,157, p < 0.05$	,000 < 0,05	Confirmée
Hypothèse de recherche 2 (HR2)	,928	,860 (86,0%)	$F(1, 121) = 745,376, p < 0,05$	,000 < 0,05	Confirmée
Hypothèse de recherche 3 (HR3)	,930	,865 (86,5%)	$F(1, 121) = 775,248, p < 0,05$	,000 < 0,05	Confirmée
Hypothèse de recherche 4 (HR4)	,906	,821 (82,1%)	$F(1, 121) = 556,141, p < 0.05$	,000 < 0,05	Confirmée

Source : auteure, 2025.

Ce chapitre qui s'achève a été consacré à l'analyse des données collectées sur le terrain à l'aide d'un questionnaire minutieusement construit et dont la validité et la fiabilité ont été préalablement confirmées. L'analyse des données s'est faite avec le logiciel SPSS 23.0 et le tableur Excel 16. La statistique descriptive présente, sous forme de tableaux et de figures, les perceptions des enquêtés vis-à-vis des différents items soumis à leur appréciation. La statistique inférentielle a été faite à travers l'analyse de la régression linéaire et l'ANOVA. Au final, les quatre hypothèses ont été confirmées. Le chapitre suivant sera dédié à la discussion des résultats en lien avec le cadre théorique mobilisé

CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES

Le présent chapitre est consacré essentiellement à la discussion des résultats issus de l'analyse des données empiriques. Pour ce faire, l'étude procède par un rappel des données théoriques et empiriques qui vont servir de base pour la discussion. Ensuite, nous aurons la discussion proprement dite des résultats pour chaque hypothèse de recherche. Puis, les difficultés rencontrées pendant l'étude et les limites potentielles de l'étude sont présentées. Enfin, un modèle résolutif est présenté qui pourra servir de cadre d'action pour les acteurs universitaires dans l'optique de résoudre le problème d'employabilité des jeunes diplômés des établissements facultaires de l'enseignement supérieur au Cameroun.

5.1. RAPPELS DES DONNÉES THÉORIQUES ET EMPIRIQUES

Dans le cadre de cette discussion des résultats, nous allons nous référer aux données issues de l'analyse à l'aune du cadre théorique convoqué, notamment le cadre théorique de référence sur la professionnalisation de la formation et celui de l'employabilité des jeunes diplômés.

5.1.1. Rappels des données théoriques

L'étude s'ancre dans un cadre théorique riche et multidisciplinaire visant à analyser le lien de causalité entre les actions de professionnalisation et l'employabilité des diplômés des formés dans les facultés de l'Université de Yaoundé I (UY1). Ce cadre se déploie autour de trois piliers principaux, dont la synergie permet d'expliquer les mécanismes de la transition formation-emploi. Tout d'abord, la Théorie du Capital Humain, formalisée par Becker (1964) et Schultz (1961), postule que les individus investissent dans leur éducation et leur formation pour augmenter leur productivité future. Dans le contexte des établissements facultaires, les dispositifs de professionnalisation notamment l'alternance, les stages, ou les programmes basés sur l'approche métier sont interprétés comme des investissements spécifiques en capital humain. Ces investissements sont destinés à doter le diplômé de compétences spécifiques et tacites directement valorisables par les employeurs, réduisant ainsi le coût d'adaptation ou de formation interne pour l'entreprise. L'hypothèse fondamentale est que plus l'investissement en capital humain est pertinent par rapport aux besoins du marché, plus l'employabilité et le rendement de cet investissement (salaire et rapidité de l'insertion) seront élevés. L'étude vérifie donc si les formes de capital humain promues par la professionnalisation sont celles que le marché camerounais rémunère.

Ensuite, la théorie des conventions, développée par Boltanski et Thévenot (1991), éclaire le processus de jugement et de coordination entre les recruteurs et les diplômés face à

l'incertitude. Le faible niveau d'employabilité est souvent le résultat d'un conflit de conventions : l'université évalue la « grandeur » de l'étudiant selon une convention savante/académique (maîtrise des savoirs fondamentaux), tandis que l'entreprise recrute selon une convention industrielle/marchande (efficacité opérationnelle, savoir-faire pratiques). Les actions de professionnalisation, comme l'implication des professionnels ou l'approche métier, visent à construire une nouvelle convention de qualification commune. Elles fournissent des signaux de qualité non ambigus (stages réussis, certifications par des professionnels) qui facilitent la coordination et réduisent le risque perçu par l'employeur, permettant au diplômé de faire valoir son savoir-faire dans le monde du travail.

Enfin, la théorie des parties prenantes de Freeman (1984) insiste sur la gouvernance collaborative. Elle stipule que l'université doit gérer les relations et les attentes de tous les acteurs affectés par ses décisions, notamment les employeurs (demandeurs de compétences) et les étudiants (fournisseurs de compétences futures). L'employabilité est un objectif de valeur partagée qui ne peut être atteint sans un partenariat formel. Le partenariat Université-Entreprise est l'outil organisationnel qui permet de gérer les intérêts divergents et de s'assurer que les finalités de la formation sont alignées sur la réalité socio-économique, garantissant ainsi la légitimité sociale et la pertinence opérationnelle du diplôme. La complémentarité de ces trois théories confère à l'étude une assise solide pour interpréter les dynamiques observées dans les facultés à l'UY1.

5.1.2. Rappels des données empiriques

Les résultats statistiques de l'étude, basés sur l'approche quantitative et le devis corrélationnel appliqués à un échantillon de 123 étudiants des facultés de l'UY1, démontrent une corrélation extrêmement forte et statistiquement significative entre la professionnalisation de l'action de formation et le développement de l'employabilité. Ces données confirment la validité de toutes les hypothèses de recherche.

Les quatre dispositifs de professionnalisation étudiés agissent comme des prédicteurs robustes de l'employabilité, avec des coefficients de détermination (R^2) indiquant que, collectivement, ces variables expliquent entre 76,5 % et 86,5 % de la variance dans le développement de l'employabilité des diplômés. Les résultats les plus marquants concernent l'implication des professionnels (HR3) et la mise en œuvre de l'approche métier (HR2), qui présentent les corrélations les plus élevées ($R = 0,930$ et $R = 0,928$ respectivement). Pour l'HR3, 86,5 % des variations de l'employabilité sont expliquées par l'implication des

professionnels, suggérant que l'introduction des critères de jugement et de la culture de l'entreprise au sein même des facultés est le facteur le plus puissant pour rendre les diplômés employables.

L'intégration de l'alternance et des stages (HR1) est également fortement corrélée ($R = 0,875$), expliquant 76,5 % de la variance. Ce résultat valide l'importance de l'expérience pratique comme capital humain spécifique indispensable. Enfin, le partenariat Université-Entreprise (HR4) affiche une corrélation tout aussi significative ($R = 0,906$, expliquant 82,1 % de la variance), soulignant que le cadre institutionnel de la collaboration est essentiel pour pérenniser l'efficacité des autres actions.

Toutes les valeurs de la p -value sont de 0,000 (nettement inférieures au seuil de signification $\alpha = 0,05$), ce qui indique que la probabilité d'obtenir de tels résultats par le simple hasard est quasi nulle. La confirmation de toutes les hypothèses, avec des coefficients de corrélation supérieurs à 0,875, atteste que l'action de professionnalisation n'est pas un simple facteur accessoire, mais le levier central pour développer l'employabilité dans les établissements facultaires de l'UY1, justifiant ainsi la pertinence d'un modèle résolutif axé sur la collaboration et l'alignement des programmes. Ces données constituent la base empirique solide pour la discussion théorique et l'élaboration de recommandations pratiques.

5.2. DISCUSSION DES RÉSULTATS

L'analyse des résultats de l'étude a révélé des corrélations extrêmement fortes et statistiquement significatives entre les dispositifs de professionnalisation et le développement de l'employabilité des diplômés de l'UY1. La discussion approfondie qui va s'en suivre, hypothèse par hypothèse, permet de relier les données empiriques solides aux fondements théoriques de l'étude.

5.2.1. Hypothèse de recherche 1

Hypothèse de Recherche 1 (HR1) : L'intégration de l'alternance des formations académiques et des stages en entreprise dans le processus de formation a un impact sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires des universités au Cameroun.

Le résultat empirique démontre une corrélation très forte ($R = 0,875$) et significative, avec un coefficient de détermination ($R^2 = 76,5\%$) qui indique que l'intégration de l'alternance et des stages explique une part considérable de la variation de l'employabilité perçue. Ce résultat

robuste valide l'hypothèse d'une incidence positive majeure de l'immersion professionnelle structurée sur la capacité des diplômés à s'insérer sur le marché du travail.

Ce résultat est une validation éclatante de l'investissement dans le capital humain spécifique. Les stages et l'alternance ne sont pas de simples périodes d'observation, mais des mécanismes par lesquels le diplômé acquiert des savoirs d'action et des compétences tacites (Becker, 1964) que l'enseignement magistral ne peut transmettre. Cette expérience concrète réduit la période d'apprentissage nécessaire à l'embauche et augmente la productivité marginale future du travailleur, le rendant ainsi objectivement plus attrayant et moins coûteux à recruter pour l'entreprise. En situation de pénurie d'information, les employeurs interprètent l'expérience de stage comme un signal de productivité testée qui conforte le diplôme académique, augmentant sa valeur sur le marché. L'investissement de l'étudiant, en temps et en effort durant ces immersions, se traduit par un retour sur investissement rapide en termes d'accès à l'emploi.

Selon la théorie des conventions, l'alternance et les stages résolvent le conflit de conventions inhérent aux formations facultaires. Si le diplôme est une preuve de « grandeur » dans la convention académique, il est souvent jugé insuffisant dans la convention industrielle. Le stage est l'épreuve de réalité qui permet au diplômé de faire valoir sa compétence non pas sur la base de la connaissance théorique seule, mais sur sa capacité à se coordonner, à respecter les règles et à produire des résultats dans le monde industriel (Boltanski & Thévenot, 1991). L'alternance crée un espace de compromis où les règles académiques (recherche, analyse) et professionnelles (exécution, efficacité) coexistent, forgeant une identité professionnelle hybride qui est la nouvelle convention de qualification acceptée par les recruteurs locaux. L'absence de stage, à l'inverse, laisse l'employeur dans l'incertitude quant à la capacité du diplômé à passer du « Monde Savant » au « Monde Pratique », perpétuant la faible employabilité.

Selon la théorie des parties prenantes, l'institutionnalisation des stages et de l'alternance est une reconnaissance du pouvoir et de l'intérêt de l'entreprise. L'université, en intégrant ces dispositifs, gère activement la relation avec la partie prenante « Employeur » et l'étudiant (qui cherche l'emploi). Elle reconnaît que la création de valeur (l'employabilité) ne peut être réalisée sans la participation active de l'entreprise. Ce mécanisme est la preuve d'une gouvernance plus responsable qui cherche à aligner les intérêts de l'institution (légitimité et subventions) avec ceux du marché (compétences opérationnelles) et de l'étudiant (insertion

professionnelle). Le stage devient ainsi un point de contact critique où la valeur est Co-crée par toutes les parties prenantes.

5.2.2. Hypothèse de recherche 2

Hypothèse de Recherche 2 (HR2) : l'utilisation de l'approche métier dans le processus de formation a un impact sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires des universités au Cameroun.

L'approche métier se révèle être un facteur très puissant avec une corrélation $R = 0,928$ et une capacité explicative remarquable ($R^2 = 86,0\%$). Ce résultat place la conception pédagogique au cœur de la problématique d'employabilité et confirme que la structuration des programmes est un déterminant clé. Selon la théorie des conventions, la mise en œuvre de l'approche métier est une traduction directe de la nécessité de changer la convention de qualification. Les programmes classiques sont souvent structurés par discipline (convention académique), ce qui rend le diplômé « illisible » pour un employeur qui raisonne en termes de fonctions, tâches et compétences (convention industrielle). L'approche métier impose à l'université d'adopter le langage et la logique de l'entreprise : elle définit les objectifs de formation à partir d'un référentiel de métier (c'est-à-dire des tâches et des savoir-faire que le diplômé doit pouvoir justifier et réaliser dans le Monde Industriel). Cette congruence sémantique réduit l'incertitude pour le recruteur : l'intitulé du diplôme ne réfère plus seulement à la durée des études, mais à un profil de sortie clairement conventionné et attendu sur le marché. Le diplômé formé par l'approche métier est capable de se justifier et de se coordonner plus facilement avec les attentes de l'équipe de travail (Boltanski & Thévenot, 1991).

Selon la théorie du capital humain, l'approche métier optimise l'investissement en capital humain en assurant sa pertinence. Au lieu d'accumuler des connaissances générales (capital humain générique), l'étudiant développe un capital humain spécifique ciblé sur les exigences d'un secteur ou d'une fonction. Cela maximise le rendement de l'investissement éducatif en minimisant l'écart entre les compétences offertes et les compétences demandées. Pour l'UY1, l'adoption de l'approche métier dans ses facultés (traditionnellement généralistes) est un signal fort envoyé au marché : l'institution s'engage à produire un capital humain directement exploitable.

Par ailleurs, pour la théorie des parties prenantes, l'adoption de l'approche métier est la preuve d'une gouvernance orientée vers la partie prenante « Employeur ». L'université ne définit plus seule son offre ; elle intègre les besoins exprimés par le marché (une partie prenante

primaire) dans sa conception curriculaire. Cette intégration crée une valeur partagée : les entreprises obtiennent le type de compétences qu'elles jugent nécessaires, augmentant leur performance, et l'université renforce sa légitimité en garantissant l'insertion de ses diplômés. L'échec des programmes qui ne sont pas basés sur l'approche métier est, dans cette optique, un échec de la gestion des parties prenantes, menant à une offre sans preneur sur le marché.

5.2.3. Hypothèse de recherche 3

Hypothèse de Recherche 3 (HR3) : L'implication des professionnels dans le processus de formation a un impact sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires des universités au Cameroun.

L'implication des professionnels dans le processus de formation se révèle être le facteur le plus fortement corrélé à l'employabilité ($R = 0,930$), expliquant 86,5 % de sa variance. Ce résultat met en évidence le rôle des acteurs du milieu du travail comme vecteurs de l'employabilité au sein même de l'institution académique. En effet, la Théorie du Capital Humain montre que les professionnels injectent dans le cursus un capital humain spécifique à haute valeur ajoutée. Ils sont les détenteurs des connaissances de pointe et des pratiques actuelles qui ne sont pas encore formalisées dans les manuels. En participant à l'enseignement, ils réduisent l'obsolescence des savoirs transmis et assurent que le capital humain acquis par l'étudiant est immédiatement pertinent et concurrentiel. Leur participation est un gage de la qualité et de la modernité de l'investissement éducatif.

Selon la théorie des conventions, l'implication des professionnels est le mécanisme le plus direct pour importer la convention industrielle dans l'enceinte de la faculté. Les professionnels ne viennent pas seulement transmettre des connaissances ; ils transmettent des règles, des usages, des normes d'évaluation et une culture de travail qui sont essentielles à la coordination dans le milieu professionnel. Leur présence sert de médiateur cognitif : ils expliquent aux étudiants (et aux enseignants) ce qu'est la « grandeur » dans le Monde Industriel et quelles sont les attentes implicites qui fondent le jugement de recrutement. Cela permet aux futurs diplômés d'acquérir les savoir-être et savoir-juger nécessaires pour se justifier dans les épreuves de sélection et pour s'intégrer rapidement dans les collectifs de travail (Boltanski & Thévenot, 1991). Leurs témoignages et leurs évaluations sont considérés par les étudiants comme des signaux d'authenticité et de pertinence pratique, renforçant l'efficacité de leur préparation.

L'implication des professionnels dans la formation des étudiants, selon la théorie des parties prenantes, est une manifestation concrète de la collaboration active avec la partie prenante « Employeur ». Elle traduit une reconnaissance mutuelle des rôles. Les entreprises investissent leur temps et leur expertise, considérant l'université comme une source stratégique de talents. C'est un exemple d'interpénétration des parties prenantes qui dépasse le simple partenariat institutionnel. Cette synergie permet d'assurer que les intérêts de toutes les parties sont pris en compte dans le processus de formation : les étudiants obtiennent des compétences actualisées, les entreprises préparent leurs futurs collaborateurs, et l'université remplit sa mission d'insertion professionnelle avec une légitimité accrue (Freeman, 1984).

5.2.4. Hypothèse de recherche 4

Hypothèse de Recherche 4 (HR4) : Le partenariat université-entreprise dans le processus de formation a un impact sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires des universités au Cameroun.

Le partenariat formel affiche également une corrélation très forte ($R = 0,906$, expliquant 82,1 % de la variance), confirmant qu'une base institutionnelle est nécessaire pour supporter efficacement les actions de professionnalisation. Ce résultat est une validation de la nécessité d'une gouvernance institutionnelle orientée vers la valeur partagée telle que le préconise la théorie des parties prenantes. Le partenariat n'est pas seulement une série d'accords ; c'est le cadre formel qui permet à l'université de gérer de manière proactive et durable la relation avec la partie prenante "Entreprise". Il assure que les intérêts de l'employeur (besoin de main-d'œuvre qualifiée) et de l'étudiant (besoin d'emploi) soient traités comme des objectifs stratégiques de l'institution universitaire (Freeman, 1984). Le partenariat formel rend les efforts de professionnalisation (stages, implication des professionnels) pérennes, visibles et crédibles aux yeux du marché, renforçant la légitimité de l'université comme fournisseur de talents. L'absence d'un tel cadre rend les efforts isolés, sporadiques et moins efficaces.

Selon la théorie des conventions, le partenariat est le cadre du compromis politique et social qui rend possible la nouvelle convention de qualification. Il offre une plateforme stable pour que les acteurs académiques et les professionnels négocient les règles et les critères d'évaluation des compétences. En signant des accords, les deux mondes se reconnaissent mutuellement comme légitimes, réduisant la fragmentation des jugements. Le partenariat formel permet de dépolitiser le conflit de conventions en créant des arènes de discussion où les

désaccords sur le contenu des formations sont résolus au profit d'une norme d'employabilité concertée.

Selon la théorie du capital humain, le partenariat agit comme un catalyseur de l'investissement. Les accords formalisés peuvent inclure le financement de laboratoires, la mise à disposition de technologies ou la création de chaires de recherche appliquée. Ces contributions d'entreprises augmentent le capital physique et technologique de l'université, ce qui permet de former un capital humain plus avancé, plus spécialisé, et donc à plus forte valeur ajoutée sur le marché (Becker, 1964). Le partenariat assure que l'investissement éducatif de l'étudiant soit réalisé dans un environnement technologique et pratique pertinent, augmentant l'efficacité de l'apprentissage.

5.3. DIFFICULTÉS RENCONTRÉES ET LIMITES DE L'ÉTUDE

5.3.1. Difficultés rencontrées

La conduite d'une recherche empirique, en particulier dans un environnement institutionnel complexe comme un établissement facultaire, est le plus souvent jalonnée d'obstacles qui peuvent être d'ordre méthodologique, logistique, humains, etc. Les principales difficultés possibles rencontrées lors de cette étude sur la professionnalisation à l'UY1 peuvent être classées en trois catégories.

- Difficulté d'accès à la population cible (étudiants)

Bien que la population fût des étudiants de l'UY1, atteindre les 123 répondants de manière homogène a pu représenter un défi. La disponibilité des étudiants, en particulier ceux inscrits en fin de cycle (Master) et potentiellement en stage ou en alternance, est souvent faible. La dispersion des étudiants sur différents sites ou dans des emplois du temps chargés peut nécessiter des efforts de coordination importants, biaisant potentiellement l'échantillon vers les étudiants les plus présents sur le campus au moment de la collecte.

- Absence de données institutionnelles centralisées sur l'employabilité

Pour valider l'impact réel de la professionnalisation, l'étude aurait idéalement nécessité des données de suivi des diplômés (taux de placement, délai d'insertion, salaire initial). Or, dans de nombreux établissements facultaires, ces données sont fragmentées ou inexistantes. Ce manque de données objectives rend l'étude tributaire de l'approche subjective (la perception de l'employabilité par les étudiants), ce qui limite la portée de la démonstration de causalité.

- Définition opérationnelle et mesure de la professionnalisation

La variable « professionnalisation de l'action de formation » se présente comme un concept très large. Délimiter les indicateurs de mesure (intégration des stages, approche métier, implication des professionnels, partenariat) de manière à ce qu'ils soient uniformément compris par les étudiants des différentes facultés a pu être une difficulté. Par exemple, un "stage" en Sciences Humaines peut avoir une signification très différente d'un "stage" en Sciences, créant un risque d'hétérogénéité dans les réponses.

- Hétérogénéité de la mise en œuvre des dispositifs

Il est probable que l'application de l'approche métier ou l'implication des professionnels varie considérablement d'un département à l'autre au sein de la même faculté. L'étude suppose une certaine uniformité dans la mise en œuvre des variables de professionnalisation, alors que la réalité opérationnelle est souvent très hétérogène (certains départements étant plus engagés dans le partenariat que d'autres), rendant la généralisation au niveau de l'établissement moins précise. Vu sous cet angle, les facultés (FALSH, FS) ont historiquement une forte tradition académique (axée sur la recherche fondamentale). La difficulté a pu être de faire accepter par certains répondants (étudiants ou encadreurs) l'idée même que la finalité principale de leur formation doit être l'employabilité immédiate, et non la poursuite de la recherche ou la transmission du savoir. Cette résistance culturelle pourrait avoir influencé la perception des enjeux de la professionnalisation.

5.3.2. Les limites de l'étude

Malgré la robustesse statistique des résultats obtenus, qui confirment de manière significative l'impact des dispositifs de professionnalisation tels que définis par l'étude, toute recherche empirique comporte des limites aussi bien méthodologiques que contextuelles. La reconnaissance de ces limites est importante pour la validité et la généralisation des conclusions de l'étude.

(i) Limites de l'approche méthodologique (devis corrélationnel)

La principale limite réside dans la nature même du devis corrélationnel adopté. Bien que votre étude ait révélé des coefficients de corrélation extrêmement élevés (supérieurs à $R=0,875$) et hautement significatifs, la corrélation ne prouve pas la causalité. L'étude démontre qu'il existe une association forte entre les actions de professionnalisation et l'employabilité, mais elle ne peut pas affirmer de manière définitive et absolue que la professionnalisation est

la seule cause du développement de l'employabilité. Il est possible que l'effet observé soit influencé par des variables parasites (ou variables de confusion) qui n'ont pas été mesurées (Tabachnick & Fidell, 2019). Ces variables pourraient inclure :

- Le profil initial de l'étudiant. Les étudiants qui choisissent les filières professionnalisantes ou qui s'engagent dans des stages et des partenariats pourraient déjà posséder un capital humain générique ou un réseau social plus étendu, ce qui augmenterait leur employabilité indépendamment du dispositif de formation.
- La sélectivité du marché : Le dynamisme économique d'un secteur spécifique (par exemple, la demande forte en STEM), pourrait expliquer l'insertion professionnelle, plutôt que la seule professionnalisation du programme.

(ii) Limites Liées à la Mesure et à l'Échantillon

La mesure de l'employabilité par perception (biais de subjectivité) est une limite de l'étude. En effet, l'employabilité est une notion multidimensionnelle et complexe. Si elle a été mesurée par la perception qu'ont les étudiants de leur propre employabilité, un biais de désirabilité sociale peut s'être introduit. Les répondants (étudiants) ont pu surestimer l'impact des dispositifs de professionnalisation (surtout s'ils y ont participé) ou leur propre potentiel d'insertion. Une validation complète de l'employabilité nécessiterait une approche triangulaire incluant l'évaluation des employeurs sur la qualité des diplômés et l'analyse des données de placement effectif des diplômés de l'UY1 (taux d'insertion, délai de premier emploi).

Une autre limite se situe au niveau de la généralisation des résultats. L'étude s'est concentrée sur les établissements facultaires de l'UY1 (Faculté des Sciences, FALSH, FSE), qui sont traditionnellement associés à un enseignement fondamental et théorique. La mise en œuvre de la professionnalisation y représente un effort d'innovation marquant. Cependant, les résultats pourraient ne pas être directement généralisables à des structures à vocation professionnelle intrinsèque (comme les écoles d'ingénieurs ou les IUT au Cameroun), où la professionnalisation est déjà une convention établie et ne produit pas forcément le même impact marginal. De plus, l'échantillon de 123 répondants, bien que suffisant pour des tests de corrélation, ne représente qu'une fraction de la population étudiante totale de l'UY1.

Comme autre limite, nous avons le cadre théorique focalisé sur le partenariat. Bien qu'adossée sur un cadre théorique assez riche, l'accent mis sur les dispositifs de partenariat et l'approche métier pourrait masquer d'autres facteurs non mesurés mais essentiels au

développement du capital humain. Il s'agit entre autres de l'excellence académique intrinsèque. Le haut niveau de la formation théorique fondamentale (savoirs disciplinaires bruts) peut toujours être un facteur déterminant pour les postes nécessitant des capacités d'analyse et de recherche avancées, même sans stages. Le modèle pourrait sous-estimer la valeur du capital humain générique (Schultz, 1961). Aussi, nous avons la culture entrepreneuriale réelle. L'étude se réfère au cadre étudiant-entrepreneur, mais les dispositifs mesurés (stages, implication de professionnels) sont davantage liés à l'employabilité salariée qu'à l'auto-emploi. La promotion d'un esprit réellement entrepreneurial nécessiterait d'autres variables (incubation de projets, accès au financement) qui n'ont pas été mesurées ici.

En conclusion, la grande force statistique de l'étude pourrait être contrebalancée par la faiblesse de son inférence causale et la nature subjective de la mesure de l'employabilité. Les futures recherches devraient adopter un devis longitudinal ou quasi-expérimental pour mieux isoler l'effet causal de la professionnalisation.

5.4. MODÈLE RÉSOLUTIF

Les résultats de l'étude ont démontré de manière empirique que la solution au faible niveau d'employabilité des diplômés de l'UY1 réside dans l'institutionnalisation des pratiques de professionnalisation. Pour traduire cette conclusion en action concrète, nous proposons le Modèle de Gouvernance Collaborative de l'Employabilité (MGCE).

Ce modèle s'appuie directement sur la validation des hypothèses de recherche et sur le cadre théorique mobilisé pour proposer un système pérenne de création de valeur et d'alignement des conventions.

Objectif du Modèle

Le MGCE vise à transformer le processus de formation des établissements facultaires (qui repose traditionnellement sur une convention académique) en un système de co-production de compétences par l'intégration stratégique et la gouvernance collaborative avec le monde professionnel.

Les Trois Piliers Stratégiques du MGCE

Le modèle repose sur l'articulation de trois piliers interdépendants qui assurent la création de capital humain spécifique, l'établissement d'une nouvelle convention de qualification et une gouvernance efficace.

- Pilier 1 : La réforme curriculaire (alignement des conventions)

Ce pilier vise à résoudre le conflit de conventions et à maximiser la pertinence du capital humain acquis.

Composante Stratégique	Action Opérationnelle Recommandée	Justification Théorique
Généralisation de l'Approche Métier (HR2)	Adopter l'Approche par Compétences (APC) pour la conception de tous les programmes de Master et de fin de Licence. Les objectifs de formation doivent être formulés en termes de fonctions et tâches attendues par les recruteurs.	TC : Permet de passer d'une convention savante (organisée par discipline) à une convention industrielle (organisée par métier), rendant le diplômé immédiatement "lisible" et justifiable sur le marché du travail.
Intégration Systématique de l'Action (HR1)	Rendre l'alternance (contrat professionnalisant) ou le stage long et évalué obligatoire et crédité (ECTS) à partir du Master 1. L'évaluation du stage doit être co-validée par le maître de stage.	TCH : Garantit l'acquisition de capital humain spécifique (savoirs tacites, expérience pratique) et fournit à l'employeur un signal de qualité testée et d'adaptabilité, réduisant l'incertitude du recrutement.

Source : auteure, 2025

- Pilier 2 : Le partenariat stratégique (gouvernance et légitimité)

Ce pilier assure le cadre institutionnel nécessaire à la pérennité de la collaboration, conformément à la théorie des parties prenantes

Composante Stratégique	Action Opérationnelle Recommandée	Justification Théorique
Création d'un Conseil d'Orientation Professionnelle (COP)	Établir un COP par faculté, regroupant l'administration, les enseignants, et les représentants des entreprises clés du secteur. Ce conseil doit être consultatif et décisionnel sur la pertinence des programmes.	Institutionnalise la gouvernance collaborative. Assure que les intérêts de la partie prenante "Employeur" sont gérés de manière proactive, créant une valeur partagée (Freeman, (1984)).
Implication Formelle des Professionnels (HR3)	Établir des Contrats d'Association avec des professionnels pour l'enseignement de modules spécifiques (au moins 20 % des heures de Master). Leur rôle doit inclure la participation aux jurys	Les professionnels agissent comme des médiateurs qui importent la culture et les règles de jugement de l'entreprise dans l'espace académique, renforçant la légitimité de la nouvelle convention de qualification.

	et la Co-supervision des projets de fin d'études.	
--	---	--

Source : auteure, 2025

- Pilier 3 : L'Incubation et le Soutien (Développement du Capital Humain)

Ce pilier vise à maximiser le capital humain individuel et à offrir des alternatives à l'emploi salarié.

Composante Stratégique	Action Opérationnelle Recommandée	Justification Théorique
Création d'un Centre de Carrière Facultaire (CCF)	Mettre en place un service dédié à la certification des Compétences Transversales (soft skills) : communication, esprit critique, gestion de projet. Organiser des ateliers de simulation d'entretien et de personal branding.	Investit dans le capital humain générique et le capital social (réseautage) qui sont des facteurs de différenciation clés sur le marché du travail.
Encouragement à l'Entrepreneuriat	Développer un Module d'Initiation à la Création d'Entreprise obligatoire et créer un Incubateur Étudiant offrant un espace physique et un mentorat par des entrepreneurs locaux, transformant les étudiants en "étudiants-entrepreneurs".	Théorie de l'Étudiant-Entrepreneur : Transforme l'employabilité en capacité d'auto-emploi, réduisant la pression sur le marché salarié et valorisant l'autonomie et l'innovation comme capital humain.

Source : auteure, 2025

Conclusion du Modèle

L'adoption du Modèle de Gouvernance Collaborative de l'Employabilité (MGCE) permettra aux facultés de l'UY1 de passer d'une logique de fournisseur de diplômes à une logique de partenaire stratégique de l'insertion professionnelle. En alignant ses programmes sur les conventions du marché et en institutionnalisant la collaboration, l'université garantit un meilleur retour sur l'investissement éducatif de ses étudiants, conformément aux principes de la théorie du capital humain.

CONCLUSION GENERALE

La présente étude, intitulée « Professionnalisation de l'action de formation et développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires : cas de l'Université de Yaoundé I », a atteint son terme après une analyse approfondie des dynamiques liant l'évolution des pratiques pédagogiques à la performance des diplômés sur le marché du travail. L'objectif général de cette recherche était d'analyser l'impact de la professionnalisation de l'action de formation sur le développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires de l'Université de Yaoundé I. Face au paradoxe persistant d'une masse croissante de diplômés confrontée à un taux de chômage élevé, il devenait impératif de comprendre dans quelle mesure les réformes internes et les stratégies de collaboration pouvaient rétablir l'adéquation entre l'offre de formation académique et les exigences du milieu professionnel.

Pour encadrer cette problématique complexe, l'étude s'est appuyée sur un cadre théorique triptyque riche et cohérent, permettant d'analyser le problème sous des angles économique, sociologique et managérial. Le pilier économique a été fourni par la théorie du capital humain (Schultz, 1961 ; Becker, 1964), qui a servi de fondement à l'idée que les dispositifs de professionnalisation représentent un investissement en capital humain spécifique. Selon la théorie du capital humain, ces investissements devraient logiquement augmenter la productivité future des diplômés, se traduisant par une meilleure employabilité et un rendement supérieur sur le marché du travail. Le rôle de la recherche était alors de vérifier si ce capital spécifique (expérience, compétences pratiques) était effectivement plus valorisé que le capital humain générique (connaissances théoriques).

Le second pilier, d'ordre sociologique et institutionnel, a été la théorie des conventions (Boltanski & Thévenot, 1991 ; Orléan, 2001). Cette théorie a offert le prisme d'analyse pour comprendre pourquoi le diplôme seul ne fonctionnait plus comme un signal de qualité suffisant. La théorie des conventions a postulé que le faible niveau d'employabilité résulterait d'un conflit entre la convention savante (valorisée par l'université) et la convention industrielle/marchande (valorisée par l'entreprise). Les actions de professionnalisation ont été conçues comme des mécanismes visant à construire une nouvelle convention de qualification acceptée par toutes les parties, réduisant ainsi l'incertitude et facilitant la coordination des jugements lors du recrutement.

Enfin, le troisième pilier, la théorie des parties prenantes (Freeman, [1984]), a permis d'analyser l'employabilité comme un enjeu de gouvernance et de valeur partagée. La théorie

des parties prenantes a justifié le recours au partenariat Université-Entreprise comme l'outil stratégique nécessaire pour aligner les intérêts de l'institution, des employeurs et des étudiants. Il s'agissait de vérifier si la prise en compte des attentes de la partie prenante "entreprise" était un facteur déterminant de la performance du système.

Ces cadres théoriques ont guidé la formulation des quatre hypothèses de recherche spécifiques de l'étude :

- HR1 : L'intégration de l'alternance de la formation académique et des stages a un impact positif significatif sur le développement de l'employabilité des diplômés.
- HR2 : L'utilisation de programmes de formation selon l'approche métier a un impact positif significatif sur le développement de l'employabilité des diplômés.
- HR3 : L'analyse de l'impact de l'implication des professionnels dans la formation académique a un impact positif significatif sur le développement de l'employabilité des diplômés.
- HR4 : Le partenariat université-entreprise dans la formation académique a un impact positif significatif sur le développement de l'employabilité des diplômés.

La méthodologie de recherche adoptée fut une approche quantitative avec un devis corrélationnel, ciblant la population des étudiants des facultés de l'Université de Yaoundé I (FS, FALSH, FSE). L'étude a été menée sur un échantillon de 123 répondants. Cette méthodologie, bien que limitée dans l'établissement d'une causalité absolue, a permis d'évaluer la force d'association et la signification statistique entre les variables indépendantes (les dispositifs de professionnalisation) et la variable dépendante (l'employabilité perçue). Le choix de l'approche corrélationnelle était justifié par la nécessité de quantifier l'importance relative de chaque levier de professionnalisation dans le contexte institutionnel de l'Université de Yaoundé I.

L'analyse statistique des données a abouti à une confirmation unanime des quatre hypothèses de recherche, révélant une association non seulement positive, mais extrêmement forte et significative entre tous les dispositifs de professionnalisation et le développement de l'employabilité des diplômés.

Les principaux résultats et leurs implications théoriques se résument comme suit :

- L'implication des professionnels (HR3) est le facteur le plus fortement corrélé à l'employabilité ($R=0,930$). Ce résultat valide l'idée que les professionnels agissent comme des

médiateurs conventionnels essentiels, important la culture, les normes d'évaluation et les savoir-être du monde du travail directement dans l'enceinte académique. Ils sont les vecteurs privilégiés de la nouvelle convention de qualification.

- L'Approche Métier (HR2) est le deuxième facteur le plus déterminant ($R=0,928$). Ceci confirme que la structuration des programmes autour des fonctions et des compétences réelles du marché résout le conflit de conventions en adoptant le langage et les catégories de jugement du monde industriel. Elle assure une meilleure adéquation et optimise l'investissement en capital humain spécifique.

- Le Partenariat Université-Entreprise (HR4) est un pilier structurant ($R=0,906$). Ce résultat souligne la pertinence de la théorie des parties prenantes, confirmant que la collaboration formelle est le cadre de gouvernance nécessaire pour assurer la durabilité et la légitimité des efforts de professionnalisation. Sans cette structure partenariale, les actions isolées risquent d'être sporadiques et moins efficaces.

- L'Alternance et les Stages (HR1) restent des leviers fondamentaux ($R=0,875$). Ils sont la preuve empirique de la théorie des conventions : l'expérience pratique est un capital humain spécifique indispensable, permettant à l'étudiant d'acquérir les compétences tacites et de prouver sa « grandeur » dans l'épreuve de l'action réelle.

En substance, l'étude conclut que la professionnalisation n'est pas une option, mais une condition nécessaire et hautement efficace pour le développement de l'employabilité des diplômés de l'Université de Yaoundé I. Elle agit comme le mécanisme qui permet aux diplômés de passer d'un statut de détenteurs de savoirs théoriques à celui d'acteurs de valeur sur le marché.

En s'appuyant sur les résultats statistiques et les enseignements des cadres théoriques les recommandations formulées visent à institutionnaliser les pratiques efficaces identifiées à travers le Modèle de Gouvernance Collaborative de l'Employabilité (MGCE).

En définitive, cette étude a démontré que la solution au problème d'employabilité des jeunes diplômés des établissements facultaires de l'Université de Yaoundé I ne réside pas dans une simple augmentation du niveau de diplôme, mais dans la transformation radicale des modalités d'acquisition de ce diplôme. Les données confirment que seule une professionnalisation intégrale et collaborative, portée par un changement de convention de qualification et une gouvernance partenariale, est capable de créer le capital humain spécifique

dont le marché a besoin. Les perspectives de recherche futures devraient s'orienter vers une validation causale des résultats par des études longitudinales et l'analyse qualitative des barrières culturelles et administratives qui freinent encore l'adoption pleine et entière du MGCE. Il est crucial, pour l'avenir de l'économie, de passer du constat au modèle d'action, et c'est dans cette voie que se situe la contribution majeure de cette recherche. L'Université de Yaoundé I détient les clés pour transformer ses diplômés d'acteurs de la crise de l'emploi en moteurs de la croissance économique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Attali, J. (1998), *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. National Bureau of Economic Research.
- Bel, M., Gayraud L., Simon G. (2005), *Professionnalisation de l'enseignement supérieur et territoires*, rapport final MEN-DATAR.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification : Les économies de la grandeur*. Gallimard.
- Bomda, J., Fozing, I., & Mgbwa, V. (2022). Pertinence des réformes LMD au Cameroun: analyse des qualités personnelles et professionnelles des diplômés employés dans les entreprises formelles. *Education et socialisation*, (64), 1-20.
- Bourdoncle, R., Lessard C. (2002), « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? », *Revue française de pédagogie*, n° 139, avril-mai-juin, p. 131-154.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, n° 105, p. 83 -114.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et formation*, n° 35, p. 117 -132.
- Bomda, J. Fozing, I. & Mgbwa, V. (2022). *Pertinence des réformes LMD au Cameroun: analyse des qualités personnelles et professionnelles des diplômés employés dans les entreprises formelles*, Education et Socialisation, p. 64
- Bourdoncle, R. (1994), Préface, *Dans L'université et les professions : un itinéraire de recherche sociologique*, Harmattan, INRP, 188p.
- Bourdoncle, R. et Alii. (1998), *Les professions de l'éducation et de la formation*, Presse Universitaire Septentrion, Paris, 467p.

- Bosman, C.G.F. et Roegiers, X. (2000), *Quel avenir pour les compétences ?* 1ère édition, De Boeck Université, Bruxelles
- Bourdieu, P. (1981), *Questions de sociologie*, Paris, Minuit
- Bourdieu, P. et Passeron, J. C. (1964), *Les héritiers*, Edition Minuit, pp. 86-87
- Bourdieu, P. et Passeron, J. C. (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, Paris
- Bourdoncle, R. et Lessard (2002), Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conception de l'université et formation professionnelle, *Revue française de pédagogie*, N°139, pp.131-154
- Brucy, G. (2012), Former pour rendre « employable » ? Genèse d'une politique. Dans *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*, Octarès, Toulouse, pp.23-34
- De Ketele, J.M. (1983), Les facteurs de réussite à l'université. *Humanités chrétiennes*, vol. 26, n° 4, p. 294-306.
- De Ketele J.M. (2009), L'approche par compétences : au-delà du débat d'idées, un besoin et une nécessité d'agir ». Dans M. Ettayebi, P. Jonnaert & R. Operti, *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternatives pour les systèmes éducatifs*. Paris, Harmattan.
- De Ketele, J.M. (2010), La pédagogie universitaire : un courant en plein développement, *Revue française de pédagogie*, N° 172, juillet-septembre, consultable, revue.org.
- Freeman, R. E. (1984). *Strategic management: A stakeholder approach*. Pitman Publishing.
- Goulard, F. (2007), *L'enseignement supérieur en France, état des lieux*, rapport au ministre délégué à l'Enseignement supérieur et la Recherche.
- Hetzel, D. (2006), *De l'université à l'emploi*, rapport au Premier Ministre, au ministre de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement, au ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et la Recherche.

- INS (2011). *Jeunes et marché du travail en 2010 : Insertion des jeunes sur le marché du travail au Cameroun en 2010 (EESI 2)*. Institut National de la Statistique.
- Keynes, J. M. (1936). *Théorie générale de l'emploi, de l'intérêt et de la monnaie*.
- Leplat, J. (2001). *Compétence et ergonomie*. Dans J. Leplat et M. Montmollin (éd.). *Les compétences en ergonomie* (p. 41-53). Octares.
- Maingari, D. (2005). *Formation et professionnalisation des enseignants au Cameroun*. Paris : L'Harmattan.
- Mgbwa, V., & Fosing, I. (2024). Caractéristiques et déterminants du chômage des jeunes diplômés au Cameroun : le rôle du diplôme et du sexe. *Revue Africaine de Sociologie et de Développement*, 18(2), 67-89.
- Mgbwa, V. (s.d). *Publications diverses sur la professionnalisation, l'insertion professionnelle et la psychologie de l'éducation*, Cairn, & OpenEdition.
- Ministère de l'Enseignement Supérieur (2001). *La loi n° 2023/007 du 25 juillet 2023 portant orientation de l'enseignement supérieur*. Yaoundé : Ministère de l'enseignement supérieur.
- Ministère de l'enseignement supérieur (2011). *Annuaire statistique de l'enseignement supérieur*, Yaoundé : Ministère de l'enseignement supérieur.
- Njeuma et al. (1999). *La réforme d'un système national d'enseignement supérieur : l'exemple du Cameroun* (rapport de recherche du groupe association pour le développement de l'éducation en Afrique sur l'enseignement supérieur). The World Bank.
- Nkodo Minyono, M.-F. (2008). *Expliquez-moi le LMD-CEMAC mis en œuvre dans l'enseignement supérieur au Cameroun*. Ministère de l'enseignement supérieur.
- OCDE (2010). *Employment and Labour market statistics*. OCDE Publishing.
- Paradeise, C. (2003). Comprendre les professions : l'apport de la sociologie. *Sciences humaines*, 139, 26 -29
- Parsons, T. (1937). *The Structure of Social Action*. Marshall : Paperback

- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1–17.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson.
- Tanguy, L. (1986). *L'introuvable relation formation-emploi*. Un état des recherches en France. La Documentation française.
- Tanguy, L. (2008). *La recherche de liens entre la formation et l'emploi : une institution et sa revue Un point de vue*. *Formation emploi*, 101, 23-40.
- Tanyi, M.E. (2009). *Major theories of learning: the processes of why, how and when we learn*. Africana publications.
- Tardif, M. *Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement ?* Récupéré le 29 septembre 2016 sur le site <http://trema.revues.org/3066>.
- Tedou, J. (2006). *Première étude sur le marché de l'emploi au Cameroun*. Afrik.com. Consulté le 6 août 2008 sur le site <http://www.afrik.com/article9989.html>
- Valet, S. (2013). Le stage : une invention de l'Ancien régime. Dans de Briant, V. et Glaymann D. *Le stage, formation ou exploitation ?* Presses Universitaires de Rennes.
- Vermande, P. (1994). Partenariat université-industrie-science, in Unesco. *Conférence sur la science et la technologie en Afrique*. Nairobi : Unesco.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). *La Professionnalisation*. Paris : L'Harmattan. n°17, p. 9 - 36
- World Bank (2009). *Dynamique de l'emploi et adéquation de la formation parmi les diplômés universitaires*. Washington : World Bank.

ANNEXES

Annexe 1 : autorisation de recherche

REPUBLIQUE DU CAMEROUN ***** Paix – Travail – Patrie ***** UNIVERSITE DE YAOUNDE I ***** FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION ***** DEPARTEMENT DE CURRICULA ET EVALUATION		REPUBLIC OF CAMEROON ***** Peace – Work – Fatherland ***** THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I ***** THE FACULTY OF EDUCATION ***** DEPARTMENT OF CURRICULUM AND EVALUATION
--	---	--

Le Doyen
The Dean
N°25/FSE-UYI/CD-CEV

AUTORISATION DE RECHERCHE

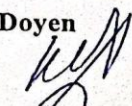
Je soussigné, Professeur BELA Cyrille Bienvenu, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante **NGOUANNEVO FOKOU Dolibelle**, Matricule 21V3048, est inscrite en Master II à la Faculté des Sciences de l'Éducation, Département de Curricula et Évaluation, Filière : Management de l'Éducation Option : Administration des Établissements Scolaires.

L'intéressée doit effectuer des travaux de stage en vue de la préparation de son diplôme de Master. Elle travaille sous la direction du Pr MGBWA Vandelin. Son sujet est intitulé: « Professionnalisation l'action de formation et développement de l'employabilité des diplômés des établissements facultaires : cas de l'Université de Yaoundé I.

Je vous saurai gré de bien vouloir la recevoir pour la recherche et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider dans son travail.

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

Fait à Yaoundé, le... 22 mars 2025

Le Doyen

Vandelin Mgbwa
Professeur

Annexe 2 : Questionnaire de recherche

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie

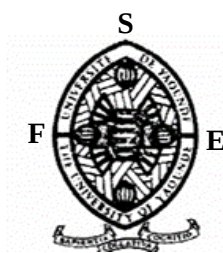
UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

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
DE L'INGÉNIERIE ÉDUCATIVE

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE CURRICULA ET ÉVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROUN
Peace-Work-Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

CENTER FOR RESEARCH AND DOCTORAL
TRAINING IN HUMAN SOCIAL AND
EDUCATIONNAL SCIENCES

RESEARCH AND DOCTORAL TRAINING UNIT FOR
SCIENCE OF EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF CURRICULA AND EVALUATION

QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE

Chers participants,

Je suis **NGOUANNEVO FOKOU Dolibelle**, étudiante inscrite au cycle Master en Management de l'Éducation, Spécialité : Administration de l'Éducation à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, Département de Curricula et Evaluation. Ce questionnaire a été élaboré pour une étude universitaire. De ce fait, il a purement un but académique et intervient pour la rédaction du mémoire sur le sujet « **Impact de la professionnalisation de l'action de formation sur le développement de l'employabilité des diplômés issus des universités d'État au Cameroun : une étude menée dans les facultés de l'Université de Yaoundé I.** Nous vous prions de le renseigner en toute liberté et en toute objectivité. La confidentialité et l'anonymat le plus strict de vos réponses seront garantis. Nous vous remercions de votre collaboration.

I. PROFESSIONNALISATION DE L'ACTION DE FORMATION

Répondez aux questions suivantes en cochant le chiffre qui décrit le mieux votre appréciation du processus de professionnalisation de l'action de formation à dans votre faculté.

(1) Pas du tout d'accord ; (2) Pas d'accord ; (3) Neutre ; (4) D'accord ; (5) Tout à fait d'accord.

Thème 1 : Intégration de l'alternance des formations académiques et des stages

n°	Items	Modalités de réponses
Q01	J'ai effectué un stage pendant la formation universitaire.	1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Q02	La durée totale de mon stage a été suffisante pour acquérir des compétences	1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Q03	J'ai été accompagné par un tuteur académique ou professionnel compétent pendant mon stage.	1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Q04	Le contenu du stage est en lien avec ma formation.	1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Thème 2 : utilisation de l'approche métier

Q05	La formation est structurée autour de compétences professionnelles clairement définies.	1	2	3	4	5
		☐	☐	☐	☐	☐
Q06	Je suis évalué(e) à travers des projets, mises en situation et/ou études de cas.	1	2	3	4	5
		☐	☐	☐	☐	☐
Q07	Les compétences professionnelles sont développées de manière efficace durant la formation.	1	2	3	4	5
		☐	☐	☐	☐	☐
Q08	Les évaluations permettent de mesurer mes compétences professionnelles de manière précise.	1	2	3	4	5
		☐	☐	☐	☐	☐

Thème 3 : Implication des professionnels

Q09	J'ai suivi des cours ou conférences animés par des professionnels du domaine compétents.	1	2	3	4	5
		☐	☐	☐	☐	☐
Q10	Des professionnels ne sont pas toujours réguliers aux sessions de cours programmées.	1	2	3	4	5
		☐	☐	☐	☐	☐
Q11	J'ai bénéficié de l'expertise des professionnels de mon domaine pendant ma formation.	1	2	3	4	5
		☐	☐	☐	☐	☐
Q12	Les critères d'évaluation ne permettent pas de bien mesurer les connaissances acquises.	1	2	3	4	5
		☐	☐	☐	☐	☐

Thème 4 : Partenariats université-entreprise

Q13	Je connais l'existence de partenariats entre mon université et des entreprises.	1	2	3	4	5
		☐	☐	☐	☐	☐
Q14	Je bénéficie d'un stage ou d'un projet issu de ces partenariats.	1	2	3	4	5
		☐	☐	☐	☐	☐
Q15	Les partenariats université-entreprise contribuent de manière significative à ma formation.	1	2	3	4	5
		☐	☐	☐	☐	☐
Q16	Je pense que les partenariats université-entreprise sont essentiels pour la formation des étudiants.	1	2	3	4	5
		☐	☐	☐	☐	☐

II. DEVELOPPEMENT DE L'EMPLOYABILITE DES DIPLOMES

Répondez aux questions relatives au Développement de l'employabilité des diplômés en cochant le chiffre qui le décrit mieux

a) Création d'emplois

Q17	Je suis optimiste quant à mes chances de trouver un emploi stable après l'obtention de mon diplôme.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Q18	Je suis confiant que mon futur emploi sera en lien avec mon domaine de formation.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Q19	Je pense que ma formation me donne les compétences nécessaires pour trouver rapidement un emploi.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Q20	Je crois avoir les compétences nécessaires pour faire carrière dans mon domaine professionnel.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

b) Adaptation au marché du travail

Q21	Je peux dire être efficacement préparé aux exigences du monde du travail.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Q22	Je suis prêt(e) à m'adapter aux changements dans mon domaine professionnel.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Q23	Je pourrai facilement me réorienter et apprendre de nouvelles compétences professionnelles.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

c) Sécurité de l'employabilité

Q24	Je pourrai évoluer professionnellement dans mon domaine.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Q25	Je suis prêt(e) à suivre une formation complémentaire pour améliorer mes compétences.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Q26	Je ne pourrai pas m'adapter à de nouveaux métiers dans mon domaine.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Q27	Je suis confiant à ma capacité à maintenir mon employabilité à long terme.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

III. QUESTION LIBRE

Répondez librement à la question posée et de manière directe et précise sur la façon dont la formation universitaire vous prédispose au marché de l'emploi

Q28. Que pensez-vous de la façon dont votre formation universitaire vous prépare au monde professionnel ?

IV. CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

Bien vouloir lire la question avant de cocher la case qui correspond à votre réponse.

Q29	Sexe	☐ Masculin ; ☐ Féminin
Q30	Âge	/__/_/
Q31	Situation matrimoniale	☐ Célibataire ; ☐ Marié ; ☐ Autres
Q32	Faculté fréquenté	☐ FSE ; ☐ FALSH ; ☐ FS
Q33	Niveau (Cycle) d'étude	☐ Licence ; ☐ Master ; ☐ Doctorat
Q34	Filière ou spécialité suivie	
Q35	Année d'obtention du diplôme	/__/_/__/_/

Merci pour votre précieuse collaboration !!!

TABLE DE MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
SOMMAIRE	ii
LISTE DES ABRÉVIATIONS	i
RESUMÉ.....	iii
ABSTRACT	iv
INTRODUCTION GENERALE	1
0.1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE.....	2
0.1.2. PROBLÈME DE L'ÉTUDE.....	9
0.2. QUESTION DE RECHERCHE.....	11
0.2.1. Question principale de recherche.....	11
0.2.2. Questions secondaires de recherche.....	11
0.3. OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	12
0.3.1. Objectif général de l'étude	12
0.3.2. Objectifs spécifiques de l'étude	12
0.4. ORIGINALITÉ ET PERTINENCE DE L'ÉTUDE.....	13
0.4.1. Originalité de l'étude	13
0.4.2. PERTINENCE DE L'ETUDE	13
0.5. DÉLIMITATION CONCEPTUELLE ET EMPIRIQUE DE L'ÉTUDE	14
0.5.1. Délimitation conceptuelle	15
<i>0.5.1.1. Professionnalisation</i>	<i>15</i>
<i>0.5.1.2. Actualisation des pédagogies</i>	<i>16</i>
<i>0.5.1.3. L'employabilité.....</i>	<i>17</i>
<i>0.5.1.4. Stage universitaire.....</i>	<i>18</i>
0.5.2. Délimitation thématique	19
0.5.3. Délimitation spatiale	19
0.6. PLAN DE RÉDACTION DU MÉMOIRE	19
CHAPITRE 1 : PROFESSIONNALISATION DE L'ACTION DE FORMATION DANS LES ETABLISSEMENTS FACULTAIRES	21

1.1. Professionnalisation et développement de compétence	22
1.1.1. Concept de professionnalisation.....	22
1.1.1.1. Formation professionnelle	25
1.1.1.2. Action de professionnalisation de la formation.....	28
1.1.2. Logique de professionnalisation et développement des compétences.....	30
1.1.2.1. Le concept de compétence	39
1.1.2.2. Les caractéristiques d'une compétence	42
1.1.2.3. Programme de formation axée sur le développement des compétences.....	43
1.1.3. Modèle des programmes et approches curriculaires	44
1.1.3.1. Approches curriculaires basée sur les compétences	44
1.1.3.2. Socioconstructivisme et programme par compétence	48
CHAPITRE 2 : DÉVELOPPEMENT DE L'EMPLOYABILITÉ DES DIPLÔMÉS	
D'UNIVERSITÉS.....	52
Le chapitre précédent de cette étude a été consacré à l'abord du concept de professionnalisation des établissements facultaires, concept clé lié à l'étude. Dans le présent chapitre, nous aborderons celui de ressources humaines dans les universités humaines.....	
2.1. L'Université : un espace de formation.....	53
2.1.1. Typologie de formations.....	55
2.1.1.1. Formation académique	57
2.1.1.2. Formation professionnelle	58
2.2. Université et appui au développement.....	59
2.2.1. L'économie de la connaissance.....	61
2.2.2. Le modèle de la triple hélice	63
2.3. Le modèle camerounais.....	68
2.3.1. L'Université-entreprise.....	68
2.3.3. L'étudiant-entrepreneur	71
2.3.4. Question du marché du travail.....	74
2.3.4.1. La segmentation du marché du travail.....	79
2.3.4.2. Rapport formation/marché du travail.....	81
2.4. CADRE THÉORIQUE DE REFERENCE	87
2.4.1. La théorie de la professionnalisation	87
2.4.2. La théorie de l'employabilité.....	88

2.4.3. La théorie du capital humain	89
2.4.4. Théorie des conventions.....	90
2.4.5. Théorie des parties prenantes	92
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE.....	95
3.1. PRÉCISION ET FORMULATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE	96
3.2. Hypothèses de l'étude.....	97
3.2.1. Hypothèse générale	97
3.2.1.1. Variables de l'hypothèse générale.....	98
3.2.3. Hypothèses secondaires de recherche	100
3.4. SITE DE L'ÉTUDE.....	102
3.4.1. Justification du site de l'étude.....	103
3.5. POPULATION DE L'ÉTUDE	103
3.5.1. Population cible	104
3.5.2. Population accessible.....	104
3.6. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON.....	104
3.6.1. Technique d'échantillonnage.....	104
3.6.2. L'échantillon	105
3.7. L'OUTIL DE COLLECTE DES DONNÉES : LE QUESTIONNAIRE.....	105
3.7.1. Justification du choix de l'outil de collecte des données	105
3.7.2. Construction du questionnaire.....	106
3.7.2.1. La pré-enquête.....	106
3.7.2.2. Le pré-test.....	106
3.7.3. Description du questionnaire	107
3.8. Technique et procédure de collecte de données	108
3.9. Difficultés rencontrées	109
3.10. Traitement et analyse des données.....	109
CHAPITRE 4 : ANALYSE DES DONNEES	112
4.1. Statistiques descriptives	113
4.1.1. Données sociodémographiques.....	113
4.1.2. Présentation des données relatives aux modalités de la variable indépendante	

4.1.3. Présentation des données pour la VD : employabilité des jeunes diplômés facultaires de l'Université de Yaoundé 1.	122
4.2. Statistiques inférentielles	125
4.2.1. Vérification de l'hypothèse de recherche 1	125
4.2.2. Vérification de l'hypothèse de recherche 2	127
4.2.3. Vérification de l'hypothèse de recherche 3	129
4.2.4. Vérification de l'hypothèse de recherche 4	131
CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES	134
5.1. RAPPELS DES DONNÉES THÉORIQUES ET EMPIRIQUES	135
5.1.1. Rappels des données théoriques	135
5.1.2. Rappels des données empiriques	136
5.2. DISCUSSION DES RÉSULTATS	137
5.2.1. Hypothèse de recherche 1	137
5.2.2. Hypothèse de recherche 2	139
5.2.3. Hypothèse de recherche 3	140
5.2.4. Hypothèse de recherche 4	141
5.3. DIFFICULTÉS RENCONTRÉES ET LIMITES DE L'ÉTUDE	142
5.3.1. Difficultés rencontrées	142
5.3.2. Les limites de l'étude	143
5.4. MODÈLE RÉSOLUTIF	145
CONCLUSION GENERALE	148
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	153
ANNEXES	157
I. PROFESSIONNALISATION DE L'ACTION DE FORMATION	159
II. DEVELOPPEMENT DE L'EMPLOYABILITE DES DIPLOMES	161
<i>Répondez aux questions relatives au Développement de l'employabilité des diplômés en cochant le chiffre qui le décrit mieux</i>	<i>161</i>
a) Création d'emplois	161
b) Adaptation au marché du travail	161

c) Sécurité de l'employabilité.....	161
III. QUESTION LIBRE	162
IV. CARACTÉRISTIQUES SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES	162
TABLE DE MATIÈRES	163