

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE

L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DE D'INGENIERIE

EDUCATIVE

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES
ET EDUCATIVE



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF

EDUCATION

DEPARTMENT OF OF

EDUCATIONAL

ENGINEERING

POSTE CORDINATE SCHOOL
FOR
SOCIAL AND EDUCATION
SCIENCES

**PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNEMENTS ET
EMPLOYABILITE DES DIPLOMES DE L'ENSEIGNEMENT
SUPERIEUR AU CAMEROUN**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Master
en science de l'Education

Par : **BIADOU Géraldine**

Licenciée en Sciences Economiques et Gestions

Sous la direction de
André WAMBA
Chargé de cours

Année Académique : 2017



SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
DEDICACE	iii
REMERCIEMENTS	iv
LISTE DES ABREVIATIONS	v
LISTES DES FIGURES ET TABLEAUX	vii
RESUME	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCTION GENERALE	1
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	4
1.0. Introduction.....	4
1.1. Approche contextuelle de l'étude	4
1.2. Formulation du problème	11
1.3. Question de recherche	13
1.4. Objectif de l'étude.....	13
1.5. Intérêt de l'étude	14
1.6. Délimitation de l'étude.....	14
CONCLUSION	16
CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE	17
2.0. Introduction.....	17
2.1. Définition des concepts	17
2.2. Revue de la littérature.....	22
2.3. L'insertion Théorique.....	41
2.4. Formulation Des Hypothèses et variables	55
2.5. Tableau Synoptique.....	58
CONCLUSION	60
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE	61
3.1. Type de recherche	61
3.2. Présentation du site de l'étude	61
3.3. Population de l'étude.....	63
3.4. Taille de l'échantillon et technique d'échantillonnage	63
3.5. Instrument de collecte des données.....	64
3.6. La pré-enquête	66

3.7. La procédure de collecte des données	67
3.8. Technique de dépouillement et d'analyse des données.....	68
CONCLUSION.....	68
CHAPITRE4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES.....	69
4.0. Introduction.....	69
4.1. Présentation descriptive des données	69
4.2. Distribution croisée des variables sociodémographiques.....	75
4.3. Distribution des diplômés selon leurs opinions sur les différentes échelles.....	83
4.4. Variabilité de l'insertion professionnelle en fonction des caractéristiques personnelles...	88
4.5. Vérification des hypothèses de recherche	95
4.6. Prédiction de l'employabilité des diplômés de l'ES	100
CONCLUSION.....	101
CHAPITRE 5: INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS, SUGGESTIONS ET CONCLUSION	102
5.0. INTRODUCTION.....	102
5.1. Présentation de résultats de l'étude	102
5.2. Interprétation et implication professionnelle	111
5.3. Implications théoriques et pratiques des résultats.....	113
5.4. Limites du travail	116
5.5. Perspectives	118
CONCLUSION.....	119
CONCLUSION GENERALE	120
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	123
TABLE DES MATIERES	131
ANNEXES	136

A

Ma Maman Madame BISSIK Marie ;

Mon feu papa MBIADOU Noé ainsi qu'à

Mon feu grand frère SANKEU Jean

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, je le dois 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 je suis.

Tout d'abord je remercie le Dieu Tout Puissant pour la santé, l'énergie, le courage.

Je remercie mon directeur de mémoire, **WAMBA André**, grâce à qui cette « grande aventure » a pu se faire. Son écoute, sa sympathie, sa patience, sa gentillesse, ses orientations et son soutien représentent beaucoup pour moi. Merci pour la disponibilité et pour toute l'énergie investie à me conduire dans la rédaction de mémoire.

J'adresse de sincères remerciements à **Mr BABA Ange** pour son soutien moral, financier et tous les moyens mis à ma disposition pour la réalisation de ce mémoire.

Je tiens à remercier le **Pr AMBANG Jachée**, qui m'a tenu la main comme un papa à mon entrée en Master I en science de l'éducation. Je remercie également le **Pr BISSA Patricia** et le **Pr Bikoi** pour leur soutien à l'égard des étudiants de Management de l'Education. Je remercie également **Mr KAMMOE Félix** pour ses conseils éclairés.

Il m'est impossible d'oublier mes sœurs aînées chéries, **TCHATCHO Charlotte**, **SILEU Mirabelle**, **WANDJI Pascaline**, **KUIWA Dores**, et mon frère aîné l'enseignant **MBAKOP Marius** d'avoir toujours été là pour moi. Je remercie également toute ma famille de près ou de loin, mes **Tata** et **Tonton KOTEU Raoul**, **ZERO Gar**, à tous mes **neveux et nièces**.

Je suis particulièrement redevable de l'aide apportée par mon groupe d'étude, mes compagnons de tous les jours de ces années de Master et plus particulièrement **Mr BONONO René** qui n'a pas fait économie de son temps toutes les fois que je l'ai sollicité. Ce travail n'aurait pu aboutir sans l'aide de chacun de vous. Je pense notamment à la galère... Merci à chacun et à tous pour votre générosité, votre bonne humeur, pour tous les moments de rires, et pour toutes ces discussions autour d'un bifteck ou d'un verre ... Je ne saurais oublier.

Je ne saurais terminer sans manifester ma reconnaissance à toutes la **1^{ème} promotion** de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé I.

LISTE DES ABREVIATIONS

- ADEA** : Association pour le Développement de L'éducation en Afrique
- BM** : Banque Mondiale
- CED** : Compétences D'employabilité Durable
- CEMAC** : Communauté Economique et Monétaire de l'Afrique Centrale
- CEREQ** : Centre d'Etudes et de Recherche sur l'Emploi et les Qualifications
- CUSS** : Centre Universitaire des Sciences de la Santé
- DESS** : Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées
- DMS** : Distance et Médiation des Savoirs
- DRAF** : Enquête Globale sur l'Insertion des Diplômés de l'Enseignement Supérieur
- DSSEF** : Document de Stratégie pour le Secteur de l'Education et de la Formation
- DUT** : Diplôme Universitaire de Technologie
- ECAM** : Enquête Camerounaise Auprès des Ménages
- EESI** : Enquête sur l'emploi du secteur informel
- EMDI** : l'employabilité des diplômés
- ENSP** : Ecole Normale Supérieure Polytechnique
- ES** : Enseignement Supérieur
- ESC** : Enseignement Supérieur Camerounais
- ESSTIC**: Institut Supérieure des Sciences et Techniques de l'Information et de la Communication
- FE** : Fraction d'Echantillonnage
- FNE** : Fond Nationale de l'emploi
- HP** : Hypothèse Principale
- HS** : Hypothèse Secondaire
- IAE** : Institut de l'Administration des Entreprises
- IFGU** : Institut Francophone pour la Gouvernance Universitaire
- IFORD** : Institut de formation et de la recherche démographique
- INRP** : Institut Nationale de la Recherche Pédagogique
- INS** : Institut Nationale de la Statistique
- ISIJY** : Ecole Supérieur de Journalisme de Yaoundé
- ISO**: International Organization for Standardisation
- LMD**: Licence Master Doctorat

NGP : Nouvelle Gestion Publique
NMP : Nouvelle Gestion Publique
OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economiques
PP: Projet Professionnel
PPBS: planing programming budgeting système
PPE: Projet Professional Etudiant
PSUI : Partenariats Scientifiques Université-Industrie
RCB : Rationalisation des choix Budgétaires
SE : Science exact
SECO : Science économique et gestion
SEP : sentiment d'efficacité personnelle
SHS : *Sciences humaines et sociales*
STAC : stages académiques
TIC: Technologie de l'Information et de la Communication
TSC: Théorie Sociale Cognitive
UE: Unité d'Enseignement
UNESCO: United Nations, Educational Scientific and Cultural Organization
UYI: Université de Yaoundé I
UYI: Université de Yaoundé II
UYI-II: Université de Yaoundé I et II
VD: Variable Dépendante
VI : Variable Indépendante

LISTES DES FIGURES ET TABLEAUX

Figure 2.1 : Modèle sociocognitif de la transition entre les études supérieures et l'emploi (version réduite)	46
Figure 4.1: Distribution des diplômés en fonction leur Université	70
Figure 4.2: Distribution des diplômés en fonction de la première langue officielle	71
Figure 4.3: Distribution des diplômés selon le diplôme le plus élevé.....	72
Figure 4.4 : Distribution des diplômés en fonction du type de formation.....	73
Figure 4.5: Histogramme des âges des diplômés	74
Figure 4.6: Distribution des diplômés en fonction leur sexe	74
Figure 4.7 : Distribution des diplômés par université fréquentée en fonction de la première langue officielle.....	75
Figure 4.8 : Distribution des diplômés par université fréquentée en fonction sexe.	76
Figure 4.9 : Distribution des diplômés par université fréquentée en fonction du diplôme le plus élevé	78
Figure 4. 10 : Distribution des diplômés par sexe en fonction de la langue officielle	79
Figure 4. 11 : Distribution des diplômés par sexe en fonction du diplôme le plus élevé.....	80
Figure 4. 12 : Distribution des diplômés par type de formation en fonction sexe	81
Figure 4. 13 : Distribution des diplômés par tranche d'âge en fonction sexe.....	83
Figure 4.14: Moyenne de l'employabilité des diplômés en fonction de l'Université fréquentée	90
Figure 4.15: Moyenne de l'employabilité des diplômés en fonction de la langue officielle.....	91
Figure 4.16: Représentation de l'employabilité en fonction du diplôme le plus élevé.....	92
Figure 4.17: Représentation de l'employabilité en fonction du type de formation	94
Figure 4.18: Moyenne de l'employabilité des diplômés en fonction du sexe	95
Figure 4.19: Nuage des points montrant la corrélation entre l'actualisation des pédagogies et l'employabilité	97
Figure 4.20: Nuage des points montrant la corrélation entre Les projets professionnels (PP) et l'employabilité des diplômés	98
Figure 4.21: Nuage des points montrant la corrélation les stages académiques et l'employabilité des diplômés	99

Tableau 4.1: Distribution des diplômés selon l'université fréquentée	69
Tableau 4.2: Distribution des diplômés selon la première langue officielle	70
Tableau 4.3: Distribution des diplômés selon le diplôme le plus élevé	71
Tableau 4.4 : Distribution des diplômés selon le type de formation	72
Tableau 4.5 : Distribution des diplômés selon la tranche d'âge	73
Tableau 4.6 : Distribution des diplômés selon leur sexe	74
Tableau 4.7 : Distribution des diplômés par Université fréquentée en fonction de la première langue officielle.....	75
Tableau 4.8 : Distribution des diplômés par université fréquentée en fonction de la première langue officielle.....	76
Tableau 4.9 : Distribution des diplômés par université fréquentée en fonction diplôme le plus élevé.....	77
Tableau 4.10 : Distribution des diplômés par sexe en fonction de la langue officielle.....	78
Tableau 4. 11 : Distribution des diplômés par sexe en fonction du diplôme le plus élevé.....	79
Tableau 4. 12 : Distribution des diplômés par type de formation en fonction sexe	81
Tableau 4. 13 : Distribution des diplômés par tranche d'âge en fonction du sexe	82
Tableau 4.14 : Distribution des diplômés selon leurs opinions l'actualisation des pédagogies Universitaires	84
Tableau 4.15 : Distribution des diplômés selon leurs opinions sur le projet professionnel	85
Tableau 4.16: Distribution des diplômés selon leurs opinions sur les stages académiques en entreprise.....	87
Tableau 4.17 : Distribution des diplômés selon leurs opinions sur l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur	88
Tableau 4.19 : Le test t comparant l'employabilité en fonction de la langue officielle.	90
Tableau 4.20: Tableau de l'ANOVA vérifiant la significativité de l'employabilité des diplômés en fonction du diplôme le plus élevé.....	92
Tableau 4.21: Tableau de l'ANOVA vérifiant la significativité de l'employabilité des diplômés en fonction du type de formation	93
Tableau 4.22: Le test t comparant l'employabilité en fonction du sexe.....	94
Tableau 4.23: Matrice qui présente la corrélation des Moyennes, écart-types et les corrélations entre les variables de l'étude.....	96
Tableau 4.24 : Tableau récapitulatif des résultats	99
Tableau 4.25 : Régression hiérarchique de l'intention consultation des services d'orientation .	100

RESUME

Le sujet qui fait l'objet de notre réflexion est celui de la professionnalisation des enseignements et l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur au Cameroun. Dans quelle mesure la professionnalisation des enseignements influence-t-elle l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur ? Telle est la question qui fonde les analyses effectuées dans cette recherche. Les développements y relatifs s'articulent autour des théories explicatives qui soutiennent cette thématique ; ensuite les déterminants de la professionnalisation qui influent sur l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur (ES) et enfin comment ces derniers doivent être manipulés pour booster l'employabilité. Tel que la professionnalisation est appliquée aujourd'hui à l'université, les diplômés du supérieur rencontrent tous les mêmes difficultés lors de leur transition entre le supérieur et le marché de l'emploi. L'étude a concerné 375 diplômés, dont 140 à l'Université de Yaoundé I (UYI) et 235 à l'Université de Yaoundé II (UYII). Les données recueillies ont été analysées à l'aide du test de corrélation de Bravais Pearson et de l'analyse de régression multiple. Les résultats montrent que les nouvelles pédagogies, les projets professionnels (PP) et les stages académiques sont des prédicteurs efficaces pour rendre effective la professionnalisation et améliorer l'employabilité des diplômés du supérieur. Conformément à la littérature internationale sur la Théorie Social Cognitive (TSC) et la Nouvelle Gestion Publique (NGP), l'examen des liens entre les dimensions suscitées et l'employabilité des diplômés, montre que l'ensemble des variables en lien avec la réussite des diplômés dans leur insertion professionnelle, le projet professionnel, l'actualisation des pédagogies et les stages académiques influence significativement l'employabilité des diplômés. En conclusion, les résultats suggèrent que la réussite de la professionnalisation à l'université contribuerait à améliorer l'employabilité des diplômés des ES des UYI et II. Cette réussite passe par les méthodes d'enseignement, l'encadrement et l'orientation des étudiants dans leur différente spécialité et la mise en pratique des connaissances théoriques.

ABSTRACT

The subject of this study is the professionalization of the teaching and employability of higher education graduate in Cameroon. To what extent does the professionalization of teaching impact the employability of higher education graduates? Such is the question that drive the analyses carried in this study. Relating developments are organized according to explanatory theories that support these themes. Then the determinants of the professionalization that have an influence on the employability of higher education graduates and finally how the later should be manipulated to boost the employability. Higher education graduates face relatively the same difficulties with the way professionalization is carried out in university today, especially in the course of the transition between the academic milieu and the job market. The study involve 375 graduates with 140 from the University of Yaoundé I and 235 from the University of Yaoundé II. Data collected were analyzed through Pearson correlation and multiple regression analysis. Results show that new pedagogies, professional projects and academic internship are good predictors to render professionalization effective and improve the employability higher education graduates. Drawing from international literature on social cognitive theory (SCT) and new public management (NPM), relationship analysis between these dimensions and the employability of graduates show that all variables in relation with graduates' success in their job integration, the professional project, contextualized pedagogies and academic internship significantly influence the employability of graduates. To conclude, results suggest that the success in professionalization at University contribute to improve the employability of higher education graduates of the University of Yaoundé I and the University of Yaoundé II. This success rely on the methods of teaching, supervision and orientation of students in their various specialties and the application of theoretical knowledge.

INTRODUCTION GENERALE

Cette étude propose une réflexion autour la professionnalisation des enseignements universitaires et l'employabilité des diplômés camerounais gradués dans les Universités de Yaoundé I et Yaoundé II-Soa. En effet, 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.

Ayant investi plus longtemps dans l'accumulation du capital humain, les diplômés devraient être mieux protégés contre le risque de chômage que les individus n'ayant pas accédé à la certification de l'enseignement supérieur (ES).

Au regard de l'environnement économique (national et international) qui prévaut, l'un des objectifs relatif à l'emploi énoncé dans la DSCE est de ramener le taux de sous-emploi global de 75,8% en 2005 à moins de 50% en 2020 au Cameroun. Selon l'Institut national de la statistique (INS), ce phénomène affecte encore 70,6% des actifs occupés. La forme la plus observée est le sous-emploi invisible (63,7%) qui est la situation de l'actif occupé dont le revenu horaire issu de l'emploi principal est inférieur au SMIG (28540 FCFA/mois, soit 43,5€/mois) (Manto, 2014). La responsabilité de cette réalité est de facto attribuée à une inadéquation de l'offre de la formation supérieure aux besoins du marché de l'emploi. L'on note une augmentation du niveau de chômage avec le niveau d'instruction. Cette situation traduit deux faiblesses du marché du travail au Cameroun : l'inadéquation entre l'offre de formation et la demande d'emploi et l'absence d'un tissu industriel développé à même de pourvoir des emplois qualifiés.

Face à cette situation, la poursuite de l'expansion quantitative de l'enseignement supérieur, ne peut qu'entraîner un chômage massif des formés. A cet effet, les politiques publiques d'expansion de l'enseignement supérieur semblent s'appuyer essentiellement sur l'amélioration de la pertinence des formations (systèmes LMD, nouvelles approches pédagogiques et donc la professionnalisation). Toutefois, leur efficacité apparaît dépendante de la qualité des analyses et des accompagnements psychosociaux prenant en compte aussi bien le contexte, les caractéristiques socioculturelles impulsant les conduites, que les individualités des sujets sociaux ciblés par les politiques mises en œuvre. L'analyse des phénomènes complexes en jeu dans le chômage ou l'orientation scolaire et professionnelle, relève à la fois des domaines de l'économie, de la sociologie et de la psychologie (Curie, 1993).

Au vu des progrès quantitatifs importants qu'a fait l'enseignement supérieur ces dernières années, il apparaît nécessaire pour les pays d'anticiper les conséquences de cette augmentation qui devrait se poursuivre dans les années à venir, sur l'insertion des diplômés sur le marché du travail, la qualité de la formation et la qualité des services offerts. S'il est évident que le diplôme représente un atout majeur pour l'employabilité, cela a pour effet pervers d'accroître la concurrence ainsi que les conditions très contrastées selon les niveaux, filières et spécialités de formation (Boyer et Cordian, 2002). De nombreuses recherches sur la thématique formation/emploi ont mis en exergue le problème de l'inadéquation formation emploi.

Cette étude se propose d'examiner l'influence de la professionnalisation comme outil d'amélioration de la pertinence de la formation sur l'employabilité des diplômés au Cameroun. Cette recherche va donc bien au-delà de la théorie économique standard sur le chômage. Elle s'inscrit d'une part dans une perspective sociocognitive qui accorde toute son importance aux processus d'auto-efficacité personnelle comme facteur motivationnelle dans la réussite de son employabilité (Bandura, 1977) ; d'autre part sur l'assurance qualité des services offerts par l'ES pour garantir l'employabilité de ses clients. Lorsque l'on souhaite étudier l'influence de la professionnalisation des enseignements universitaires sur l'employabilité des diplômés, il est opportun de considérer plusieurs facteurs explicatifs, au même titre que dans les processus d'apprentissage scolaire.

Autrement dit, plusieurs variables peuvent être avancées comme influençant la professionnalisation des enseignements et l'employabilité chez les diplômés du supérieur. Si la professionnalisation est un facteur influent pour l'amélioration de l'employabilité des

diplômés du supérieur, sa maîtrise et son implémentation effective restent la chose importante. Elles ne passeront que par la mise en place effective de ses variables que sont l'actualisation des pédagogies, les projets professionnels (PP) et les stages académiques. Un des facteurs décisifs qui handicapent les diplômés du supérieur à la fin de leur formation est le manque d'expérience professionnelle. Comme l'on si bien montré de nombreuses études, une programmation de formation appuyée par des stages pratiques facilite l'insertion professionnelle des diplômés du supérieur.

À la question de cette étude, celle de savoir si la professionnalisation influence de façon significative l'employabilité des diplômés de l'ES, une réponse provisoire est affirmative c'est-à-dire la professionnalisation influence de façon significative l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur, c'est l'hypothèse principale de cette étude. Bien évidemment, l'actualisation des pédagogies, les PP et les stages académiques influenceraient de façon significative l'employabilité des diplômés de l'ES. La collecte des données s'est faite à partir d'un questionnaire auprès des diplômés des Universités de Yaoundé I et II.

La théorie sociocognitive (TSC) (Lent, 2008 ; Lent, Brown et Hackett, 2004) en application des recherches de Bandura (1997) s'inscrit dans cette perspective ainsi que l'assurance qualité de Garwin (1988) en application de la New public Management (NPM). La TSC postule une causalité réciproque entre l'auto-efficacité personnelle. Quant à la NPM, elle assure qu'un service bien fourni aboutit à un meilleur résultat. Le service ici est considéré comme les enseignements reçus et le résultat c'est le diplômé bien formé prêt à l'emploi.

Cette étude est subdivisée en six chapitres. Le premier traite de la problématique de l'étude. Dans celui-ci est présente le problème de recherche, les objectifs, les questions et les hypothèses de recherche, l'intérêt et la pertinence de l'étude. Le second chapitre est consacré à la revue de la littérature .il s'agit de faire une analyse critique des travaux en rapport avec les concepts et qui débouchera sur le modèle conceptuel de l'étude. Pour ce qui est du troisième chapitre, il traite du cadre théorique. Ce dernier s'attèle à présenter les théories pouvant servir à l'interprétation de la conduite de nos sujets (la TSC et la NPM). La méthodologie fait l'objet du quatrième chapitre. Il présente le type de recherche, la population, la méthode d'échantillonnage, les instruments de recherche et les techniques d'analyse. Le cinquième chapitre quant à lui a pour objet la présentation des résultats et de l'analyse des données. Le sixième et dernier chapitre traite de la discussion et de l'interprétation des résultats analysés. Une conclusion générale met un terme à cette étude.

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

1.0. Introduction

Ce chapitre sur la problématique, aborde le contexte de cette étude sous quatre aspects ; plus particulièrement historique, théorique, conceptuel et contextuel. Le phénomène qui nous intéresse dans cette étude est celui de la professionnalisation des enseignements universitaires et l'employabilité des diplômés au Cameroun. Il s'agira, d'abord, de faire un petit historique des débats autour de la notion de l'emploi des jeunes, de l'université et sa mission traditionnelle ainsi que des difficultés que cette dernière rencontre face à la demande croissante de formation et son incapacité à fournir des produits prêts à l'emploi. Ensuite de parler de son évolution et des transformations (professionnalisation) qu'elle a subies face aux difficultés rencontrées dans le but de s'arrimer au marché de l'emploi qui est le potentiel absorbeur de ses produits et à l'évolution du monde économique. Il présente enfin la formulation du problème de recherche qui est suivie immédiatement de façon successive du but de l'étude, des objectifs de l'étude, des questions de recherche, de la justification de l'étude, et enfin de la délimitation de l'étude. L'analyse ira à chaque fois du général (le monde, en Afrique) au particulier (le Cameroun).

1.1. Approche contextuelle de l'étude

Au cours de ces dernières années, la thématique sur l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur (relation formation/emploi) est très récurrente dans les discours politiques, les débats publics, les séminaires, les campagnes médiatiques ainsi que dans les recherches universitaires à travers le monde (Herman et al, 2007 ; Fonkoua, 2006 ; Fohopa et al, 2006 ; Felouzis, 2001; Tanguy, 1986, 2008 ; etc.). Les économistes de l'éducation (Mincer, 1958 ; Schultz, 1961 et Becker, 1964) ont toujours considéré l'éducation comme un investissement, dans ce cadre, la demande d'éducation s'analyse non plus comme une demande de consommation, mais comme un investissement en formation dont l'agent attend un rendement salarial positif (c'est-à-dire un meilleur salaire). En d'autres termes, plus l'on fait de longues études, plus l'on attend un retour sur investissement plus important. Mais la tendance semble s'inverser aujourd'hui. Plus l'on fait de longues études, moins la rémunération est grande. Cette situation se confirme par les difficultés que les diplômés de l'enseignement supérieur rencontrent de nos jours dans la stabilité professionnelle à la fin de leur formation.

On observe en effet que les taux de participation au marché du travail des jeunes

baissent plus ou moins uniformément à travers le monde (O'Higgins, 2008). La difficulté à acquérir une première expérience professionnelle, l'instabilité des parcours professionnels caractérisée par des alternances emploi – chômage, le manque de qualification et la précarité des conditions de travail décrivent la donne de l'accès à l'emploi pour la plupart des jeunes, tant dans les pays industrialisés que dans les pays en développement. Les jeunes issus de groupes sociaux défavorisés sont particulièrement touchés perpétuant ainsi le cercle vicieux de la pauvreté et de l'exclusion sociale. Le challenge de l'emploi des jeunes est d'autant plus préoccupant en Afrique sub-saharienne, en raison du fort taux de croissance démographique de cette sous-région, le nombre de jeunes cherchant un emploi, déjà élevé, continue à augmenter chaque année (World Bank, 2009).

C'est pour cette raison que des chercheurs s'intéressent à ce domaine des sciences de l'éducation pour comprendre l'origine des difficultés d'employabilité auxquelles font face les diplômés lors de leur passage de l'université à l'emploi. Cette étape de la vie qui constitue une étape de stabilité pour ces derniers est très cruciale et nécessite plus d'attention. Le phénomène lié à l'employabilité des diplômés s'assimile dans la littérature à l'insertion professionnelle, c'est la période d'entrée dans la vie active, ou encore le processus de transition de la scolarité vers la pleine activité professionnelle (Vieira et Coimbra, 2008).

Beaucoup d'efforts sont faits par les autorités publiques pour remédier à cette situation. Mais malgré tout cela, le problème semble ne pas prendre du recul. L'énigme qui se cache derrière l'employabilité des diplômés reste donc une réalité quotidienne des individus que cette étude cherche à comprendre. Ce phénomène qui se répand plus en Afrique nous amène à interroger l'origine de l'enseignement supérieur (ES) et comment se faisait l'employabilité de ses produits.

L'université a émergé en Afrique au lendemain des indépendances en 1960, (Fouda et Awono, 2012). A l'origine, elle avait reçu pour mission de former des hauts cadres pour répondre aux contraintes majeures de développement auxquelles les jeunes Etats avaient dû faire face (Njeuma et al, 1999). Il fallait préparer des cadres qui relèveront l'administration Européenne. C'étaient des structures organisationnelles de petites tailles qui accueillaient un effectif réduit d'étudiants car la notion d'éducation était très peu développée en Afrique. L'université de Yaoundé qui était la seule université au Cameroun à l'époque comptait environ 600 étudiants. Compte tenu des effectifs réduits, ces derniers étaient rapidement intégrés dans l'administration et bénéficiaient des bourses d'études leur permettant d'aller poursuivre des formations solides en l'Europe. Les étudiants ne connaissaient pas des

problèmes liés à l'insertion, au contraire ils subissaient des pressions dues au manque en ressources humaines. Cette période « glorieuse » ne s'éternisera pas car le monde connaîtra des bouleversements profonds qui auront des conséquences importantes sur l'économie. Bien évidemment des répercussions vont se ressentir sur l'employabilité en général et celui des diplômés en particulier.

L'Afrique et plus particulièrement le Cameroun n'échapperont pas à la grave crise internationale des années 80. Elle est marquée par la chute drastique des prix des principales matières premières, la fermeture des entreprises de productions et dont la disparition des centaines de milliers d'emplois. L'administration via la fonction publique ne fut pas épargnée avec la réduction du train de vie de l'état, la compression du personnel et les mises à la retraite anticipées. Face à cette mauvaise conjoncture et à l'incapacité pour l'état de procéder à des recrutements, les étudiants ne devront plus considérer leur insertion comme facile. D'un autre côté le début des années 90 est caractérisé par une croissance démographique qui exerce une pression considérable sur la demande en éducation. Cette pression ne sera pas sans effet sur la croissance plus que proportionnelle des effectifs dans l'ES.

Pendant qu'en Europe l'on observe une massification dans l'enseignement supérieur (ES), l'Afrique n'est pas en reste. Par exemple au Portugal entre 1993 et 2003, on a constaté que le nombre d'élèves inscrits pour la première fois dans l'enseignement supérieur est en effet passé de 68 634 à 92 961, ce qui a eu pour conséquence qu'au cours de cette période, le nombre de diplômés a plus que doublé (le nombre de diplômés est passé de 32622 à 67 673), OCES (2010). Selon l'UNESCO en 2012, la dynamique d'évolution des flux étudiants se caractérise par un accroissement constant du nombre d'inscriptions dans l'enseignement supérieur : de 10 000 étudiants en 1986, l'université camerounaise en compte 20 000 en 1986 et 44 000 en 1992. Cette dynamique explosive des flux est une conséquence mécanique de la politique d'accélération du développement de l'enseignement secondaire engagée par le pays à partir des années 1975.

En effet, l'université camerounaise est créée au début des années 60 pour former des cadres dont l'Etat et le secteur privé avaient besoin (UNESCO, 2012). Elle va jouer correctement ce rôle jusqu'au milieu des années 80 lorsque, le phénomène jusque-là marginal de chômage des diplômés va connaître une amplification toute particulière avec la saturation des postes dans la fonction publique. Le croisement inconsidéré du nombre de diplômés d'un côté et la rareté de l'emploi de l'autre que Mvesso (2005) qualifie de « stagflation » a pour conséquence l'inversion au sens traditionnel de la mobilité sociale. Ascendante en raison du

diplôme obtenu et des possibilités de changement du statut social qu'elle offrait, la mobilité sociale est devenue descendante (Djouada, 2009).

Les diplômés hautement gradés (licence, maîtrises doctorat) qui, n'arrivent plus à accéder aux carrières administratives ou à avoir une bonne position sociale par l'entremise de leurs diplômes se lancent dans de petites débrouillardises inadéquatement à leur formation initiale, ceci en attendant parfois sans suite de se positionner. Le phénomène de chômage des diplômés qui depuis les années 70, étaient marginalisés (UNESCO, 2012) va prendre de l'ampleur avec une particularité, l'adéquation formation emploi.

Ainsi si le système éducatif n'est plus en adéquation avec l'évolution de la société, il revient aux autorités publiques et éducatives, d'analyser froidement cette situation pour lui trouver une solution appropriée afin de replacer l'université et résoudre le problème de l'employabilité de ses produits. La nécessité de passer à l'action s'impose. La première réponse des pouvoirs publics est la réforme universitaire survenue en janvier 1993 ensuite suivront d'autres orientations dont l'objectif majeur serait de rapprocher la sphère éducative de la sphère économique et résoudre le problème de l'emploi auquel font face les diplômés.

La réforme de 93 porte réorganisation de l'enseignement supérieur, l'université de Yaoundé s'éclatera en 6 universités d'Etat, avec pour finalité de désengorger la seule université d'alors et de lui donner une autre vision. Par la suite les états généraux tenus en 1995, où il a été fait le constat unanime de l'inefficacité interne et externe du système éducatif Camerounais (Fozing 2014). En d'autres termes, la progression d'un niveau à un autre est très difficile et se manifeste par un taux de redoublement très élevé (40%) ; également, l'école camerounaise ne débouche pas sur le marché de l'emploi, puisque plus de 80% des diplômés qui partent de nos universités chaque année ne parviennent pas à s'insérer dans le circuit professionnel formel (INS, 2005). La loi d'orientation de l'éducation du 14 Avril 1998 quant à elle, préconise le développement de l'esprit de créativité et d'entreprise dans les politiques éducatives, la nécessité de rapprocher le système éducatif au marché de l'emploi s'impose. C'est alors que l'enseignement supérieur prend une nouvelle ère caractérisée par la compétitivité, la professionnalisation et la démarche qualité.

Il est reproché au système classique quel qu'il soit, en Europe ou en Afrique, sa lourdeur qui ne favorise pas la mobilité des étudiants, son inefficacité et il ne facilite pas l'insertion professionnelle de ses clients à la fin de leur formation. La World Bank (2009), pense que ce dernier forme trop des diplômés qui ont suivi des programmes d'une qualité et d'une utilité douteuses, il génère trop peu de connaissances nouvelles et son apport au

développement est trop faible, la façon dont il est financé est économiquement inefficace. Il faudrait dès lors, selon la Banque mondiale (BM), améliorer la qualité, et accroître l'efficacité de l'enseignement supérieur pour répondre aux besoins d'emploi de ses diplômés. L'offre de formation universitaire telle qu'elle existe n'est plus valorisée (Ndior 2013). Au Sénégal, par exemple, Fohopa et al (2006), montre que seulement 40% des formés du supérieur, sortis du système éducatif en 2000, occupaient un emploi en 2002, 37% étaient inactifs au moment de l'enquête. Il montre que seuls 50% des formés du supérieur sortis des institutions de formation en 2000, et effectivement présent sur le marché du travail, ont pu avoir un emploi l'année suivante. Cette faiblesse permet à l'ES privé de gagner de la crédibilité et un succès qui est justifié par la multiplication de ces derniers, ainsi qu'une inflation des offres de formation professionnalisantes avec des appellations très proches du monde professionnel. Ces statistiques se rapprochent de celles observées au Cameroun.

L'existence de ces institutions de formation à vocation d'enseignement professionnel dénote la volonté des politiques à répondre aux préoccupations du marché de l'emploi et à favoriser l'insertion professionnelle des diplômés. La professionnalisation des enseignements supérieurs est donc devenue un challenge pour les pouvoirs publics dans le but de faciliter l'accès à l'emploi de ses clients. L'introduction du système Licence-Master-Doctorat (LMD) constitue elle aussi l'une des racines ouvrières de toute modification concernant l'ES, elle garantit une assurance qualité à l'université. (Djouda, 2009). La nouvelle vision universitaire insiste sur l'amélioration de la qualité des enseignements et des formations à tous les niveaux du système éducatif (nouveaux référentiels de compétences). Malgré le souci d'harmoniser le système classique, et de s'arrimer à la globalisation, celui de garantir l'employabilité à partir d'une formation de qualité reste l'objectif essentiel du système LMD.

Depuis les années 1980, la professionnalisation constitue sans aucun doute la transformation la plus substantielle qui est exigée dans l'enseignement en vue de rapprocher la sphère éducative de la sphère des entreprises (Wittorski, 2007), de rendre apte un étudiant à exercer une activité économique déterminée. Pour les autorités politiques et les responsables éducatifs de nombreux pays, il s'agit donc aujourd'hui de faire passer l'enseignement du statut de métier à celui de profession de niveau équivalent, intellectuellement et statutairement et à celui des professions les mieux établies comme la médecine, le droit et l'ingénierie, Tardif (2013).

La notion de professionnalisation est très large et inclut beaucoup d'autres notions telles que la formation professionnelle, les savoirs faire pratiques, la technicité. Mais dans ce travail la définition adaptée est celle de Wittorski (2007), elle consiste à répondre au besoin du marché du travail donc à minimiser les coûts et les temps de formation spécifique pour occuper un emploi. Elle permet d'inculquer des savoirs pratiques dans les formations théoriques à partir du développement des nouvelles formes pédagogiques et l'introduction des stages dans les cursus de formation. Curie (1993) estime que la notion d'insertion véhicule l'idée que l'individu doté par le système de formation et éventuellement par son expérience professionnelle, d'un certain nombre de capacités va prendre place naturellement dans une case professionnelle prédéfinie correspondant à ses capacités. Le stage traduit la connexion concrète de la formation avec le milieu professionnel visé. Si le stage est un élément d'information sur la valeur des candidats pour l'employeur, pour les jeunes, il est également un moyen de nouer des relations dans un cadre d'activités professionnelles, des relations les plus efficaces en matière d'accès à l'emploi (Valet, 2013). Nouer des partenariats avec les entreprises, permettraient aux étudiants d'être confiants en ce qui concerne leur insertion après la formation.

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) en 2013 au Cameroun afin d'accompagner les stratégies d'employabilité compterait une multitude d'objectifs en matière de professionnalisation des enseignements universitaires. Entre autres :

- Une lisibilité sur l'offre de formation, la définition des programmes, la reformulation des curricula, l'optimisation des formations du secondaire et du supérieur par la création des filières spécifiques qui soient en adéquation avec les besoins réels du secteur économique national. Mais au regard de l'inflation des offres de forme que proposent les institutions universitaires et les programmes du secondaire aujourd'hui, y'a-t-il un rapport ? Qu'est ce qui a changé depuis la réorientation de l'ES dans les programmes de formation du secondaire et du supérieur?
- L'adéquation entre les structures d'accueil, le nombre d'enseignants, les effectifs des étudiants et les offres de formation dans les filières scientifiques et technologiques (les effectifs dans les filières d'enseignement général devront passer de 80,8% en 2011 à 70% en 2022, contre 30% pour les filières technologiques et professionnelles). Ces mesures favoriseront les formations professionnalisantes, à l'effet de réduire le nombre de sortants, diplômés sans emploi tout en contribuant à l'approvisionnement

du secteur productif en personnels qualifiés dans les domaines économiques déficitaires. L'observation sur le terrain montre que, certes des formations professionnalisantes se sont créées de part et d'autre dans les facultés mais sans objectifs spécifiques CEREQ (2008). L'enquête sur l'emploi du secteur informel (EESI) publiée en 2012 dénonce un taux de chômage très élevé en milieu jeunes (tranche d'âge caractérisée en majorités des diplômés du supérieur), avec un niveau de sous-emploi qui ne régresse pas. En 2010, ce taux se situe à 75,8% pour la tranche d'âge de 15-24 ans et à 70,6% pour ceux de 15-34 ans avec un taux d'informalité quasiment stable entre 2005 et 2010, et se situe autour de 90,5%. D'après L'INS (2006) près de 90% des diplômés de l'enseignement supérieur s'ingèrent dans le secteur informel. En quoi l'inflation des offres de formation ont –elles contribué à la diminution du nombre de diplômés sans emploi ?

- Reformuler les curricula, mise sur pied des commissions dont la mission est la certification des compétences professionnelles par la validation des acquis de l'expérience, le renforcement de la formation des enseignants à l'ingénierie de la formation, la création des partenariats avec le secteur professionnel, l'amélioration de l'enseignement universitaire par la mise en place d'un fonds compétitif d'appui à la recherche et à la professionnalisation attribué aux enseignants chercheurs méritants. le gouvernement engagera également une révision du système d'évaluation en vue de l'adoption d'une approche moins coercitive. Le recrutement de nouveaux enseignants et des personnels d'appui nécessaires au bon fonctionnement des établissements sera effectif. Il permettra de pallier le déficit en personnels et sera une réponse à l'augmentation naturelle née de l'accroissement des flux d'une part, et de l'ouverture de nouvelles filières, d'autre part. Depuis des décennies, le problème d'effectif en personnel enseignant est toujours sur la table des débats, la construction de laboratoire ne suit pas ou alors elle n'est pas proportionnelle à l'évolution en effectif des étudiants pour être à la hauteur de la professionnalisation. Combien de bibliothèques compte l'université de Yaoundé qui est considéré comme la mère des universités au Cameroun et pour combien d'étudiants ? Les universités sont-elles en partenariat avec les entreprises, si oui comment se passe la transition entre les cours théoriques et la mise en pratique (stage) ? Les stages se déroulent-ils de façon bénéfique pour l'intégration de l'étudiant dans la vie professionnelle?

Tous ces écart entre les normes prescrites et les réalités sur le terrain suscitent des questionnements sur l'effectivité de la professionnalisation des enseignements au Cameroun et donc sur la facilité de l'employabilité des diplômés.

1.2. Formulation du problème

L'Enseignement Supérieur (ES), de par le monde, a connu une transformation remarquable et des réformes significatives dont l'enjeu majeur se trouve dans la résolution du problème de l'employabilité des diplômés (relation formation/emploi). Il est resté longtemps reproché à l'université de ne plus jouer son rôle de producteur de capital humain destiné au développement des nations, pour autant qu'il n'y ait pas toujours une meilleure adéquation entre formation et emploi. Ce constat s'explique par le fait que les universités ne sont pas toujours arrimées à l'évolution de la société.

Investir dans l'éducation équivalait à une préparation de l'accès à la bourgeoisie du diplômé et une rupture définitive avec le paysannat ou tout ce qui peut lui être directement ou indirectement associé (Gueye, 1997), ainsi l'évaluation de l'ES passe par la qualité de ses produits, la facilité qu'ils ont à s'insérer sur le marché de l'emploi et sur leur niveau de compétence. Plus le niveau d'employabilité est élevé, plus les étudiants éprouvent de plus en plus d'engagement de s'investir dans leur éducation, de pousser les études au plus loin possible, et plus l'université acquiert de la valeur. Ainsi elle se doit de garantir une formation de qualité à ses clients en vue de faciliter leur employabilité et se donner la place qu'elle mérite. De même investir pour l'éducation de ses citoyens permet de promouvoir son bien être ainsi que le développement de la main d'œuvre locale, ce qui devrait normalement permettre à l'individu de mieux négocier son accès au monde du travail, soit de s'insérer professionnellement (Mvesso, 2005).

Au vu de l'évolution du monde économique, le constat avait été observé qu'il y a un écart entre les formations dispensées dans les facultés et les besoins qui se faisaient ressentir sur le marché du travail. Les diplômés faisaient alors face à des problèmes de manque de compétence leur permettant de répondre aux besoins des entreprises. Cet écart entraîna entre autre 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.

La professionnalisation des enseignements universitaires devrait se manifester à travers la révision des programmes de formation, l'introduction de nouvelles pédagogies dans

les méthodes d'enseignement, la création des partenariats avec le monde professionnel, la multiplication des stages et le suivi des projets professionnels. Mais cela n'est pas toujours le cas de nos jours, car la manifestation de celle-ci montre une négligence dans ses objectifs. Cette négligence pourrait être à l'origine de l'énigme autour de l'employabilité des diplômés. Car après tant d'efforts entrepris dans le but de résoudre le problème de l'emploi des jeunes, l'on a l'impression que la situation empire au lieu de s'améliorer. Car certains jeunes peuvent réussir académiquement, mais ne parviennent pas à s'insérer dans le marché de l'emploi plus tard (Michaut, 2012). L'institut National de la Statistique (INS, 2010) montre que le taux de chômage et de sous-emploi persistent, d'ailleurs en 2005 les statistiques démontraient déjà que seulement 2 diplômés sur 10 trouvent un emploi. Plus de 80% des produits qui sortent de l'université n'arrivent pas à s'insérer dans un circuit professionnel formel. Le plus souvent après la licence beaucoup doivent faire un concours pour s'insérer (Djouda, 2009). Le contexte de professionnalisation montre un très grand écart entre les règles prescrites et la mise en œuvre sur le terrain. De plus l'objectif de faire reculer le chômage des diplômés ne se montre par satisfaisante. Le problème de l'employabilité des diplômés a longtemps été reproché à l'inadéquation entre les formations et le marché de l'emploi. Mais une décennie après l'adoption de la professionnalisation comme défis à de résolution de ce problème de chômage, pourquoi au lieu de reculer il empire. Où se trouve le nœud du problème ?

Comme le montre la littérature, les premières études sur la thématique ont été conduites en 1973, période de resserrement économique. Le constate est que la majorité des études se tournent vers la résolution du problème de l'inadéquation formation-emploi comme déterminant de l'insertion professionnelle des diplômés. Elles n'évaluent pas l'influence de la professionnalisation des enseignements en elle-même sur l'employabilité des diplômés. Certes la nouvelle donne a pour but de résoudre le problème de l'employabilité des diplômés. Mais comment est-elle menée au sein de l'ES pour y parvenir ? Il manque donc des connaissances sur l'influence de l'actualisation des pédagogies, des projets professionnels, des stages académiques sur l'employabilité des diplômés. Sur ceux, l'hypothèse qui soutient la présente est celle de l'influence de la professionnalisation sur l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur. Le problème de recherche que nous venons de circonscrire s'inscrit dans le cadre conceptuel des théories du management par la qualité et de la théorie sociale cognitive du sentiment d'efficacité personnelle.

1.3. Question de recherche

Elle se décline en question principale et en questions spécifiques.

1.3.1 Question principale

Dans quelle mesure la professionnalisation des enseignements influence-t-elle l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur au Cameroun? L'opérationnalisation de cette question donne lieu à trois autres questions spécifiques.

1.3.2. Questions spécifiques

Dans quelle mesure l'actualisation des pédagogies influence l'employabilité des diplômés?

Dans quelle mesure l'élaboration des projets professionnels influence l'employabilité des diplômés?

Dans quelle mesure l'effectivité des stages influence l'employabilité ?

1.4. Objectif de l'étude

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

1.4.1. Objectif principal

L'objectif de cette étude est d'évaluer l'influence de la professionnalisation des enseignements sur l'employabilité des diplômés au Cameroun. Cet objectif se décline en plusieurs autres objectifs.

1.4.2. Objectifs spécifiques

- Evaluer l'influence de l'actualisation des pédagogies sur l'employabilité des diplômés
- Evaluer l'influence des stages sur l'employabilité des diplômés.
- Evaluer l'influence des projets professionnels sur l'employabilité des diplômés.

1.5. Intérêt de l'étude

L'intérêt de cette étude se présente sur plusieurs dimensions mais celles qui nous intéressent ici sont d'ordre académique, économique managérial et sur le plan de la planification.

1.5.1. Intérêt académique

L'intérêt de ce travail se veut d'abord académique, en ce sens qu'il marque l'initiation dans la recherche en sciences sociales, notamment dans la recherche en science de l'éducation. Il s'impose comme un parchemin indispensable en fin de formation au second cycle en faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé I, et une condition sine qua none pour l'obtention du diplôme de Master II recherche et d'accès en thèse de Doctorat.

1.5.2. Intérêt économique managérial

Sur le plan économique managérial, ce travail permet d'apporter une contribution sur l'évaluation des formations professionnelles dans l'enseignement supérieur. Il s'agit ici d'un management évaluatif sur le plan pédagogique et stratégique. Cette étude s'inscrit également sur une thématique générale de l'employabilité des produits de l'ES en Afrique et au Cameroun en particulier et précisément sur les enjeux et défis de la professionnalisation dans la réduction du taux de chômage des diplômés, qui constitue une préoccupation majeure de l'heure en science de l'éducation.

1.5.3. Intérêt sur le plan de la planification.

Ce travail s'inscrit aussi dans l'orientation en ce qui concerne les politiques éducatives, la planification des offres de formation proposées à l'université en adéquation avec les réalités du système en place et l'évolution de la demande sur le marché du travail. Une bonne planification de la carte universitaire en tenant compte des besoins de la société et des débouchés. Il faut changer la donne de « former pour former » mais de former parce que un besoin se fait ressentir. Les acteurs sous tutelle de l'université doivent travailler en collaboration avec les acteurs économiques pour améliorer la professionnalisation universitaire.

1.6. Délimitation de l'étude

Il s'agit ici d'une délimitation thématique, temporelle et locale.

1.6.1. Délimitation thématique

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 stabilisation professionnelle. Bien évidemment que cette influence tient compte du dynamisme économique. Il s'agira donc d'étudier l'impact que le système éducatif (universitaire en particulier) peut avoir sur l'employabilité de ses produits. En d'autre terme les différents outils que peut utiliser le système éducatif pour faciliter la transition entre l'école et la stabilité professionnelle. Comme l'on peut le constater, cette thématique met en relation plusieurs concepts. Mais ce travail se situera dans un domaine précis des sciences de l'éducation et plus précisément de l'économie de l'éducation. Les concepts qui intéresseront ce travail seront l'insertion, la qualification, la compétence, le capital humain, l'employabilité et dans une certaine mesure l'université.

1.6.2. Délimitation temporelle

La professionnalisation a fait son entrée dans l'enseignement supérieur Camerounais dans les années 2000 avec la multiplication des offres de formation et des écoles de formation. Il s'agit de s'intéresser à la période allant de 2007 à 2016. Les données exploitées dans ce travail seront celles publiées à partir de 2011 jusqu'en 2016 par l'INS, EESI2, ECAM4, l'enquête globale sur l'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur (« DRAF2 ») et les informations recueillies sur les différentes assises organisées sur la professionnalisation et l'employabilité des jeunes et plus particulièrement le diplômés au Cameroun. Les différents forums et séminaires de formation organisés sur la thématique.

1.6.3. Délimitation géographique

Cette étude se limitera dans la ville de Yaoundé, elle est fondée en 1888 par l'administration coloniale allemande et c'est la capitale politique du Cameroun depuis 1922 sous régime français. Yaoundé est chef-lieu du département du Mfoundi, limité au nord par le département de la Lékié, à l'ouest par le département de la Mefou et Afamba et à l'est par le

département de la Mefou et Akono, dirigé par un délégué du gouvernement, La ville de Yaoundé regorge deux universités à savoir l'université de Yaoundé I et Yaoundé II-Soa.

CONCLUSION

Ce chapitre sur la problématique avait pour objectif de situer le contexte de ce travail et formuler le problème, ensuite de donner les objectifs et l'intérêt de l'étude enfin faire une délimitation thématique, temporelle et locale de l'étude. Ce chapitre montre que la thématique sur l'employabilité (relation formation-emploi) est très ancienne dans les recherches. Les premières études datent des années 70 et elle s'est accentuée avec l'évolution du taux de chômage des diplômés. Les chercheurs essaient de comprendre pourquoi le chômage des jeunes et plus particulièrement ceux de l'ES est très croissant. Le constat vient de la facilité qu'avaient les premiers diplômés que produisaient les facultés à s'insérer sur le marché de l'emploi. Ces derniers n'éprouvaient aucune difficulté d'emploi à la fin de leur formation. Au contraire à cause de leur nombre réduit ils étaient en nombre insuffisant face à un besoin en main d'œuvre élevée. Du coup ils étaient discutés sur le marché de l'emploi après leur formation. Mais la croissance démographique va entraîner une massification incontrôlée des effectifs dans l'ES. A côté de cette croissance en effectif, la crise économique va entraîner la crise de l'emploi. Cette situation va engendrer la rareté et la précarité des emplois dont les plus exposés seront les diplômés du supérieur. Au vu des résultats de certaines études l'on a pu décrire l'écart entre les formations et les besoins sur le marché de l'emploi caractérisé par un manque de qualification. Dans le but de rapprocher la sphère éducative de la sphère économique, les états vont se donner pour défis de procéder à des réformes parmi lesquelles la professionnalisation des enseignements dans le but de promouvoir l'emploi. Mais la persistance du chômage des diplômés amène cette étude à se questionner sur l'effectivité de la professionnalisation des enseignements d'où l'objectif que se propose cette recherche ; évaluer l'influence de la professionnalisation sur l'employabilité des diplômés au Cameroun. A partir d'une approche quantitative sur des clients de l'université, cette étude se permettra d'évaluer l'influence de la professionnalisation sur l'employabilité de ces derniers.

CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE

2.0. Introduction

Toute recherche a besoin d'un modèle sur lequel elle doit reposer, c'est ce qui fait la particularité du chercheur, il distingue son travail de ceux d'autres chercheurs ayant abordé la même thématique. Le chercheur devra donner une orientation à son étude, cette orientation passe par la définition des concepts, la revue de la littérature présentant l'état des connaissances sur le thème étudié, les théories explicatives des concepts, la formulation des hypothèses de l'étude, et enfin, la présentation du tableau synoptique. Cette étape de la recherche permet de donner le sens aux concepts utilisés en fonction de l'objectif que l'on veut atteindre.

L'orientation adoptée passe par la présentation des différentes lectures. Cette étape montre que le chercheur est assez outillé, en ce qui concerne la thématique et qu'il la maîtrise. L'on ne saurait expliquer un phénomène sans toutefois entrer dans une logique bien définie permettant de mieux la comprendre. Il est profitable pour le chercheur qui veut se faire comprendre de se donner un nombre de référentiels dans le but d'amener le lecteur à le recevoir. Toute question de recherche nécessite à priori une réponse. Cette réponse permet de mettre en relation les deux variables définies par le chercheur. Et enfin le chercheur devra pour la clarté de son travail, faire un récapitulatif des éléments de sa recherche. Ceci se fait dans un tableau synoptique constitué de la question de recherche, de l'objectif de recherche, des hypothèses de la recherche, des différentes variables, des modalités, des indicateurs et des indices de ces différentes variables.

2.1. Définition des concepts

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.

2.1.1. 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

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. Quand 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.

2.1.2. La 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.

2.1.3. Les projets professionnels (PP)

Selon Curdel (2007, p.2), le projet professionnel (PP) « est une mise en mouvement vers une profession en s'appuyant sur des compétences existantes et en se donnant comme objectif d'acquérir et de développer de nouvelles compétences et de nouvelles qualités professionnelles qui permettront de maîtriser les activités liées au métier envisagé.» C'est une aspiration professionnelle, une carrière qu'un individu voudrait atteindre et dont la réalisation passe par des objectifs. Ainsi, l'UNESCO (2005) définit le PP comme une occupation qu'on envisage exercer dans la vie active. Pour Guichard (1993, p.16) le PP est « une certaine

sélection et une mise en forme des faits passés et présents à la lumière d'une intention future ». Le projet professionnel peut, par conséquent, être défini comme une mise en relation significative du passé, du présent et du futur qui privilégie cette dernière dimension, dans le but de former le choix occupationnel que l'on compte intégrer. C'est ce futur visé par l'action qui donne à un moment donné, un sens au présent et au passé. Le projet a pour objectif de présenter un bilan des compétences, des expériences et des objectifs professionnels.

Un projet professionnel doit tenir compte à la fois de ce que l'on sait faire (son bilan personnel), de ce qui est important (son projet), de la réalité du marché du travail (le contexte où l'on se trouve), du secteur d'activité que l'on vise (actions concrètes). Le projet professionnel des étudiants (PPE) est basé sur l'idée selon laquelle ce sont les objectifs professionnels qui conditionnent le cursus universitaire. Et c'est ce sens que retient ce travail. La philosophie de cette unité d'enseignement (UE) est de faire construire un projet professionnel c'est-à-dire un projet de carrière par des étudiants dès la première année universitaire ou à la fin des études secondaires afin de faciliter leur insertion professionnelle.

2.1.4. Les Stages Académiques

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. 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).

Le stage 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).

2.1.5. 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.

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)

2.2. Revue de la littérature

Après une étude des grilles de lecture concernant la thématique sur l'employabilité des diplômés, nous proposerons un résumé des principaux apports des différentes recherches concernant cette thématique. Nous ancrerons ensuite notre réflexion sur la littérature ayant porté sur la relation formation-emploi et les théories qui accompagnent ces littératures.

2.2.1. L'employabilité des diplômés

Il s'agit ici de donner une approche historique de la notion d'employabilité et de faire un tour sur les différentes études y afférent.

2.2.1.1. Approche historique de notion

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. Finot (2000) 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.

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 éducation-travail : celui de la construction des employabilités des personnels, celui de la prise en charge des risque 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.

Lopez et Thomas (2006) montre qu'il existe un lien fort entre l'employabilité et le chômage. C'est pourquoi il distingue en particulier deux aspects de l'employabilité : l'employabilité moyenne (qui dépend des conditions générales de l'économie et de la société)

et l'employabilité différentielle (qui est, liée aux caractéristiques et compétences des travailleurs). Cependant, l'employabilité différentielle est sous l'influence de l'employabilité moyenne. En d'autres termes, si l'on possède une employabilité différentielle très élevée mais qu'il n'y a pas de travail, le risque de rester au chômage est grand. Finot (2000) précise que la vitesse de sortie du chômage est ainsi liée au dynamisme de l'économie et au positionnement différentiel de divers groupes de travailleurs estimés aptes, mais disposant de caractéristiques plus ou moins avantageuses sur le marché du travail.

Aujourd'hui, c'est tout un consensus social qui semble disparaître, s'effriter sous les assauts d'un chômage structurel persistant et de la précarisation du lien salarial et la protection contre le risque économique devient individuelle: *«Il est indéniable qu'avec l'individualisation des tâches et des trajectoires professionnelles, on assiste aussi à une responsabilisation des agents. C'est à chacun de faire face aux situations, d'assumer le changement, de se prendre lui-même en charge.»* (Castel 2003, p.45). Il se construit suivant un projet professionnel bien soutenu qui accompagne l'étudiant dans son parcours.

2.2.1.2. La qualification des diplômés

Le système de qualification a été introduit après la Seconde Guerre Mondiale en France et renvoie aux grilles de classification et aux conventions collectives. Les emplois et les fonctions sont hiérarchisés par catégories (ouvriers, employés, agents de maîtrise, ingénieurs, et cadres) par filières. C'est une classification hiérarchique des qualifications qui sont exigées à chaque niveau. En 1971 s'est ajoutée la référence systématique au diplôme. Ce système organise l'ensemble des diplômés et l'ensemble des emplois à différents niveaux. La qualification renvoie alors à la définition d'un poste et à des tâches qui lui sont affectées, auxquelles correspondent un niveau de diplôme et un niveau de salaire défini dans une grille de classification. Les études de Gendron (2001) montrent que *« le système de qualification est avant tout un système de qualification (ou plus exactement de classification) des postes et non des individus où ce qui est qualifié, c'est le poste et non les individus »*. La qualification renvoie ainsi pour les uns au poste de travail, pour les autres à l'individu en tant que tel. Par contre Gravot (1993), montre que l'impact fondamental de l'éducation réside sans nul doute dans l'amélioration de la qualification des individus et se mesure donc d'abord sur le marché du travail. C'est toute la problématique de la relation formation-emploi.

Pour Vernières (1997), la qualification est d'abord l'acquis d'une personne ou d'un groupe, un acquis : issu de sa formation et de son expérience au travail. Il appréhende donc la

qualification comme le « produit combiné de l'expérience au travail et de la formation. La qualification produite par l'expérience est directement fonction des caractéristiques du système productif où elle est acquise. » (Vernières, 1993). Il insiste sur le fait que la qualification ne peut être définie indépendamment des rapports sociaux dans le cadre auquel elle a été acquise. Elle doit donc être appréhendée en tant que rapport social

La qualification est à la fois étudiée comme la qualification des emplois et la qualification des travailleurs. Ainsi, la qualification des emplois C'est une opération de classification, par exemple pour définir (pour négociier) une grille des salaires ou pour faciliter la gestion prévisionnelle des emplois. La qualification des travailleurs c'est la combinaison de la formation professionnelle et l'expérience. Une autre forme de qualification est la qualification reconnue qui dépend du rapport de forces. La première manière de la mesurer est le niveau et le type de diplôme ou le nombre d'années d'études nécessaires; il faut également prendre en compte l'expérience des travailleurs.

2.2.1.3. Compétence professionnelle

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. 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. À partir du milieu des années 1970, on a adopté des critères de classification des postes de travail et on a pris en compte des compétences individuelles des salariés mises en œuvre dans leur travail. L'individualisation du salarié dans l'entreprise a accompagné l'apparition de la notion de compétence. En parallèle, le rôle des syndicats s'est affaibli et les acquis collectifs ont été remis en cause.

Gendron, (2001) travail sur la logique des compétences et des postes. Là où les salariés disposaient d'un levier pour ajuster localement la valeur de la qualification des postes de

travail via un système de cotation des postes, dans le modèle de gestion des compétences, la logique des compétences les prive de cette possibilité de médiation impersonnelle étant donné que le modèle est basé sur de nouvelles règles de gestion individualisée de la main d'œuvre. Les compétences sont alors considérées comme étant « l'ensemble de capacités cognitives, de savoirs en usage, de valeurs, d'attitudes, de comportements que l'individu met en œuvre dans une situation donnée et en fonction d'un objectif. Les compétences ne peuvent être qu'individuelles et inscrites dans une activité particulière, observable et fondée sur le résultat effectivement obtenu.

2.2.1.4. Adéquation formation emploi

Le lien entre l'école 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». Des enquêtes sont réalisées par les préfetures dès cette époque pour mieux connaître les besoins des entreprises. Il s'agissait de lutter avant tout contre des pénuries de main-d'œuvre causées en grande partie par l'hécatombe de la grande guerre. Brucy 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.

Les cours professionnels ne rencontraient pas par contre beaucoup de succès et le nombre des jeunes formés demeurait faible. Puis, face aux transformations techniques dans l'industrie, l'Etat et certains milieux patronaux ont souhaité homogénéiser les formations et les certifications sur le plan national en décentralisant les formations. La décentralisation va entraîner une trop forte spécialisation des diplômés correspondant aux besoins locaux, ce qui ne permettait pas d'envisager une adaptation nécessaire aux évolutions techniques ni une plus grande mobilité géographique. C'est le début de la marche vers la construction de la reconnaissance nationale des diplômés qui facilitera la mobilité professionnelle et géographique des ouvriers. Dès 1925, la trop grande spécialisation des diplômés est critiquée

dans des termes qui nous apparaissent aujourd'hui d'une actualité étonnante : spécialiser des travailleurs, c'est limiter sciemment leur horizon pour en faire une proie facile du chômage. La crise de 1929 va entraîner un taux de chômage élevé (12,5% de la population active). L'une des réponses à cette crise est la formation des ouvriers, puisque les enquêtes montrent que les ouvriers qualifiés sont moins frappés par le chômage que les non qualifiés. On s'intéresse parallèlement à la valeur de placement des diplômés et l'orientation professionnelle se développe. Dans les années 1936, le lien entre la formation et l'emploi connaît beaucoup de problèmes (écart entre la formation et l'emploi). Cette situation se soldera par la mise en place des prémices de la planification dès les années 1930 avec un plan rationnel de créations d'écoles.

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.

A 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. Les données les plus significatives sont les suivantes : 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) évoquent l'inadéquation formation emploi en insistent 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. En 1995, par exemple, les priorités annoncées (par le ministre chargé de l'Enseignement Supérieur) sont au nombre de trois : la qualité des formations, leur adaptation à l'évolution des publics accueillis et l'insertion professionnelle des diplômés sortant du système universitaire. (Chevaillier, 1999)

2.2.1.5. Le chômage

Le mot « chômage » dérive du verbe "chômer" qui vient du latin « caumare », lui-même issu du grec « kauma qui signifie chaleur torride. Le sens, par la suite, s'est élargi. (Mazel, 1999). Le chômage frictionnel de très court terme et le chômage conjoncturel de court terme et le chômage structurel. Reprenons quelques apports essentiels de la recherche sur le chômage.

Keynes (1936) étudie le chômage frictionnel comme un chômage « de frottement » il causé par une disproportion temporaire des ressources spécialisées, résultant d'un calcul erroné ou du caractère intermittent de la demande, ou aux retards consécutifs à des changements imprévus, ou encore au fait que le transfert d'un emploi à un autre ne peut être effectué sans un certain délai de telle sorte qu'il existe toujours dans une société non statique une certaine proportion de ressources inemployées à reclasser .La théorie de la recherche d'emploi « job search » de Stigler (1962) décrit un autre type de chômage qui peut concerner les primo-entrants ou les indemnisés, dans certains cas. C'est le chômage de prospection qui

entraîne une prolongation de la durée de chômage qui prend son origine dans la stratégie du chômeur pour trouver un emploi correspondant à ses qualifications et à ses aspirations. Plutôt que d'accepter n'importe quel type de postes, certains individus vont se mettre en quête d'un emploi plus conforme à leurs attentes et à leurs aptitudes. Edou Ovono (2004) montre qu'il s'explique aussi par la phase neutre qui existe entre la sortie du système éducatif et l'entrée dans la vie active, les étudiants, quitte à devoir attendre, préfèrent encore le faire en restant quelques années de plus dans le système scolaire. Selon la théorie du « job search », le chômage est caractérisé par l'imperfection de l'information concernant le marché du

La théorie de la recherche d'emploi décrit un agent rationnel qui se situe sur un marché du travail inorganisé où les salaires ne sont pas identiques et où la collecte d'informations est coûteuse. L'individu fixerait son salaire d'acceptation et prospectera des opportunités jusqu'au moment où il trouve une offre proposant un salaire égal ou supérieur au minimum. Selon cette théorie, l'indemnisation-chômage vient perturber le modèle du chômage d'attente en allongeant la durée de la recherche d'emploi (Mazel, 1999). Cette théorie présente des limites car si le système d'indemnisation peut jouer sur le volume des personnes qui restent inscrites durablement au chômage, il ne permet pas de présumer d'une relation positive entre l'indemnisation, le niveau et la durée du chômage.

Le chômage conjoncturel de court terme est dû de son côté à une dégradation passagère du marché du travail, lorsque la demande diminue. Il est opposé au chômage structurel qui est lié aux conditions structurelles de l'économie (réglementation, procédure de négociations salariales, salaires trop élevés, inadaptation du système de formation, manque de mobilité de la main-d'œuvre, croissance des gains de productivité). Ce chômage structurel peut être causé par la poussée démographique de la population en âge de travailler mais également par le changement technologique (robotisation, informatisation) : on parlera alors de chômage technologique.

Pour Freyssinet (1993), l'opposition entre chômage classique et chômage keynésien n'est significatif que sur une courte période, il préfère distinguer trois types de situation. Les situations typiques parmi les chômeurs proposées par l'auteur sont les suivantes : le chômage répétitif(ou de rotation) touche des individus qui font de nombreux va-et-vient sur le marché du travail ; le chômage de conversion frappe des individus auparavant stables et victimes d'un licenciement économique, qualifiés, entre 25 et 50 ans, fortement, luttant contre le déclassement et la déqualification; le chômage d'exclusion est le plus inacceptable, il s'agit d'individus présentant des handicaps, faiblement indemnisés, découragés, envisageant parfois

de se retirer du marché de l'emploi. Il touche surtout les jeunes dont le niveau de formation à l'égard du travail exclue l'insertion professionnelle stable.

Comme l'indiquait Michaut (2012). Lorsqu'il traitait du chômage à l'échelon national, la composante structurelle du chômage, quel que soit le territoire, est alimenté en grande partie par l'évolution sociodémographique. La société est devenue plus consciente que la situation de l'emploi et le niveau du chômage découlent aussi et d'abord d'un certain nombre de facteurs structurels et conjoncturels extérieurs au système d'intervention sur le marché du travail, et dont celui-ci doit même en quelque sorte gérer les conséquences, voire compenser les méfaits. Ce constat est confirmé par Balmory et al. (2004) qui insistent sur le fait que le vieillissement de la population entraînera la nécessité d'anticiper le renouvellement de la main-d'œuvre aux postes par une meilleure adéquation des formations aux emplois, par une meilleure fluidité géographique de la main-d'œuvre. Le lien entre population active et chômage est complexe, comme l'ont montré les évolutions passées. Le chômage peut présenter une composante structurelle importante (inadéquations entre structures de l'offre et de la demande de travail, freins à la mobilité, etc) et, dans ce cas, il n'est pas exclu que le chômage, notamment le chômage de longue durée, ne diminue pas malgré une baisse de la population active. »

Pour sa part, le modèle marxiste propose une lecture particulière du phénomène de chômage. Selon Marx (1867), l'exploitation du travailleur par le capitaliste vient du fait que celui-ci récupère à son profit le temps de travail du travailleur qui excède la valeur de sa force de travail : tout se passe comme si une partie seulement du travail était payée. Le mouvement historique d'accumulation capitaliste entraîne inéluctablement selon Marx des crises de surproduction qui ont deux conséquences : une baisse des profits et une sous- consommation de la main-d'œuvre, source de chômage. Selon cette vision marxiste. Pour Marx, le chômage est un phénomène historique et non une fatalité. Il est apparu avec le capitalisme. Il disparaîtra avec lui.

2.2.2. La professionnalisation des enseignements

La notion de la professionnalisation est ancienne, elle prend naissance dès la fin du XIXe siècle dans les groupes sociaux, les entreprises et les milieux de formation en France (Wittorski, 2008). Elle a été 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. La professionnalisation universitaire est la question qui fait l'objet de cette étude.

2.2.2.1. L'enseignement supérieur Camerounais (ESC)

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. La principale objectif de la réforme universitaire de 1993 étaient 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. A 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.

2.2.2.2. Les formations universitaires

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

programmes professionnels a été introduit au sein des universités. A l'Université de Buea par exemple, ces programmes comprenaient l'étude de la condition féminine, la comptabilité, la banque et la finance, les soins infirmiers, les sciences biomédicales, la technologie des processus chimiques, les sciences des matériaux, le journalisme et la communication de mas.

La réforme de 1993 a permis de réorganiser l'année universitaire en deux semestres et l'introduction du système modulaire par unités de valeur. Ce dernier a pour ambition d'accroître la variété, le caractère professionnel et la pertinence des programmes par rapport au marché du travail et de réduire les taux d'échec en permettant à chaque étudiant de progresser à son rythme. Par conséquent, le système modulaire, ou par unités de valeur, a suscité une refonte importante des cursus, ainsi que des contenus des cours afin d'en améliorer l'efficacité. L'efficacité de la formation universitaire voudrait que tout nouveau bachelier avant de s'inscrire ait une connaissance générale des enseignements dispensés et des perspectives d'avenir (son PP). Pour cela, un accent doit être mis sur le système d'orientation aussi bien dans nos lycées et collèges, que dans nos universités. Une fois inscrit, l'étudiant doit avoir une vision réelle de son parcours de formation. Ainsi, la réforme du système éducatif universitaire impose que les enseignements dans le système LMD soient professionnalisants.

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 capables 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.

D'ailleurs, même au niveau de la « mémorisation des connaissances », le cours magistral s'avère être déficient (Hume, 2009). Pour cet auteur, constatant la faible rentabilité des méthodes dites passives ou « magistrocentriques », préconise que ces dernières devraient être abandonnées au profit des pédagogies dites « actives » basées sur les principes suivants : rendre les étudiants acteurs de leur formation ; avoir recours à des méthodes interactives, ludiques, inspirées du vécu ; se mettre en retrait ; favoriser les travaux de groupe, les travaux de longue haleine ; favoriser l'auto-évaluation et s'approprier positivement les changements. Ces pédagogies innovantes ont été traduites en méthodes actives d'enseignement comme par exemple : l'apprentissage basé sur les conceptions, le magistral interactif, l'étude de cas, le groupe d'apprentissage coopératif ou le travail en sous-groupes, l'exposé oral, l'utilisation des situations-problèmes, l'apprentissage par problème, l'enseignement par projet, l'apprentissage par exploitation de l'erreur, la didactique convergente, l'enseignement basé sur les technologies de l'information et de la communication.

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.

2.2.2.3. Actualisation des enseignements

La qualité des pratiques pédagogiques semble être un facteur important à ne pas négliger puisque selon Annot 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.

Les étudiants déplorent entre autre la distance physique et morale (Erlich, 1998) qui s'instituent entre eux et les enseignants, nombreux sont ceux à éprouver un « sentiment de délaissement » à leur entrée à l'université. Certains étudiants se sentent même méprisés par leurs enseignants. Comme l'explique Felouzis (2001, P.20) ils ont « le sentiment que le rapport pédagogique est en quelque sorte rompu par les attitudes qui dévalorisent les étudiants ». Ce chercheur emploie même le terme de « mépris institutionnalisé » pour qualifier certaines situations comme il peut en être le cas lors de la réunion d'entrée en filière de droit. Lors de cette assemblée, les étudiants sont bien souvent avertis du fait que seul un sur quatre d'entre eux parviendra à la réussite, les autres étant voués au redoublement ou à la réorientation.

Bédard et Viau (2001) ont pour leur part cherché à identifier la façon dont sont perçues les méthodes d'enseignement des professeurs par les étudiants de Sherbrooke. Ainsi, ils ont demandé aux étudiants d'exprimer leur avis concernant six « activités » autrement dit des

« situations d'enseignement » : l'exposé délivré par l'enseignant, les ateliers, l'Approche par projet, l'étude de cas, les séminaires de lecture. Il s'avère que l'Approche par projet est celle qui motive le plus les étudiants ; en réalité, les étudiants n'éprouvent aucune difficulté à percevoir l'utilité de ces activités. Les auteurs précisent également que les étudiants se sentent plus compétents pour accomplir ces activités et ont une meilleure perception de contrôlabilité de leur déroulement. Ces méthodes comme on pourrait les nommer, dites « actives » semblent donc être adaptées pour favoriser la motivation de l'étudiant, il en est tout autrement en ce qui concerne l'exposé. Cette forme d'enseignement fait référence au système traditionnel ; l'enseignant dispense ses savoirs, fait un exposé et les étudiants écoutent généralement en prenant les notes.

2.2.2.4. Les projets professionnels

Selon Curdel (2007), avoir un projet professionnel (PP) permet de se fixer des objectifs mais surtout de se donner les moyens pour y parvenir en gérant au mieux son parcours de formation , en lui donnant une cohérence et en l'étoffant d'expériences utiles à la préparation d'une bonne insertion professionnelle.

Pour Rodenas (2007), il est recommandé d'élaborer son PP pendant les études secondaires ce qui pourra entraîner chez l'élève une motivation pendant les études (il saura qu'il étudie pour atteindre un but précis);un choix judicieux des filières d'études et de formation ; une progression rapide et sûre. En somme, l'élève est mieux préparé à entrer dans la vie active et son insertion professionnelle est aisée. Mais il faut éviter de ne pas avoir du tout son PP ou de l'élaborer tardivement sous peine de faire l'école pour l'école, avoir un diplôme oui, mais pour en faire quoi après ?En ce qui concerne la vie active, l'insertion socioprofessionnelle sera incertaine.

Au Cameroun le Fond National de L'emploi (FNE) a été mis sur pied (1990) pendant la période de la crise économique pour aider les jeunes diplômés ou non à trouver un emploi. L'une des missions du FNE est l'orientation professionnelle en milieu scolaire et universitaire. Elle consiste à informer les élèves et étudiants sur les métiers et les formations scolaires et professionnelles ; orienter l'élève ou l'étudiant dans la construction d'un projet d'avenir.

Pour Parsons, cité par Nkolo (1993), le PP traduit une correspondance entre personnalité et qualifications professionnelles. En effet, Pour cet auteur, ces différences individuelles établies à partir des théories de la psychologie différentielle expliqueraient les

variations observées dans les PP des jeunes. Vu sous cet angle, les traits dominants de la personnalité concourent à la construction d'un profil personnel duquel dépendront les aspirations vocationnelles et professionnelles. Le PP peut être considéré comme l'une des manifestations de la personnalité de l'individu.

Guichard et Huteau (2007) abordent la notion du PP par rapport à la montée du chômage. Ils observent que la montée du chômage a fragilisé la situation professionnelle de nombreuses catégories de la population (personnes âgées, femmes, immigrés, jeunes etc.) les jeunes non protégés par les situations acquises et devant se faire une place dans le monde de l'emploi ont été particulièrement touchés, et parmi eux, ceux qui étaient les moins formés et les moins qualifiés. Les jeunes diplômés mettent de plus en plus du temps à trouver un emploi. Les séjours d'installation dans la vie adulte se sont trouvés brouillés et il n'y a plus de synchronie entre le départ de la famille et de l'école et de l'entrée dans le monde de l'emploi. Les parcours d'entrée dans la vie active se sont diversifiés. en même temps, il devient difficile de prédire l'emploi à partir de la formation reçue ou de la qualification acquise. Comme le dit Tanguy (1986) (cité par Guichard et Huteau (2007, p.19) « *la relation formation emploi est devenue introuvable.* » face au chômage grandissant, le PP a disparu dans les discours professionnels des étudiants d'université. Malgré la montée du chômage, les jeunes devraient s'informer sur les débouchés des filières d'études universitaires, Pour cela, le PP est une boussole, un guide dans la mesure où il a un aspect d'ajustement en fonction des fluctuations constatées sur le marché du travail, d'où nous voyons son importance. De même, il permettrait de réduire le risque de chômage croissant et de la non qualification pour les étudiants en terme de vulnérabilité.

Dehalu (2008) parle du manque de PP relatif au chômage des jeunes diplômés qualifiés sans emploi. Il souligne que le problème chez les jeunes diplômés aujourd'hui est en général celui du projet personnel ou professionnel. Il fait comprendre que plusieurs jeunes sans exception d'origine ou de lieu de résidence font les études de professionnalisation sans au préalable avoir une idée de ce qu'il veulent faire après l'obtention du diplôme.

2.2.2.5. Les stages

Dans une excellente plaidoirie en faveur du décloisonnement du monde universitaire et industriel en matière de production et d'utilisation de la science et la technologie, Gibbons et al. (1994) élaborent abondamment sur les fondements historiques et culturels qui expliqueraient l'isolement de ces deux entités ; ces auteurs considèrent que les valeurs de ces

deux mondes ont longtemps été contradictoires, constituant ainsi la barrière principale à leur collaboration.

Selon Gadio (2002), l'Afrique subsaharienne vit actuellement une situation dans laquelle le développement de la biotechnologie est possible. Il insiste sur l'émergence des nouveaux scientifiques en biosciences et biologie moléculaire grâce aux projets Réseau Africain des centres de ressources microbiennes pour la production et l'usage des bio fertilisants. Comme résultats, des progrès substantiels se sont réalisés en produits de santé animale, les bios pesticides et la biomine. C'est pour cette raison que l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour la Science et la Culture) a créé dans les années 90 un programme dénommé Partenariats Scientifiques Université-Industrie qui consiste essentiellement à soutenir les collaborations entre les chercheurs africains et l'industrie. Certaines industries ont entrepris de fournir aux étudiants des instituts supérieurs techniques des stages de formation qui leur permettent de terminer leurs études avec une expérience de travail. C'est par exemple, le cas de l'Institut Sud-Africain des mines et de métallurgie qui offre un programme coopératif qui débouche à un diplôme en génie chimique et extraction métallurgique au cours duquel les étudiants font douze mois de travail pratique en entreprise.

Au Cameroun, une expérience de partenariat université-industrie (Vermande, 1994) semble faire des petits pas positifs depuis 1992 ; L'école nationale des sciences appliquées a des contrats de recherche avec des grandes entreprises d'Etat dans le domaine des économies d'énergie, du bâtiment et des télécommunications. Ces exemples permettent de confirmer l'utilité potentielle des stages en matière d'accès à l'emploi. Un rapport du Conseil économique et social notait en 2005 que « lorsqu'ils occupent leur premier emploi salarié, 27 % des jeunes sortant de l'enseignement supérieur déclarent ainsi avoir déjà travaillé chez l'employeur qui les recrute, en tant que salarié ou dans le cadre de stages, et en ont tiré un bénéfice en termes d'insertion. Près d'un tiers des diplômés en Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées (DESS) ou d'écoles de commerce accèdent à une entreprise dans laquelle ils ont été stagiaires ou employés au cours de leurs études.»(Walter, 2005, p. 17). Selon une étude du CEREQ, « plus du tiers des premiers emplois ont été occupés dans une entreprise où les jeunes avaient déjà travaillé pendant leurs études. Si une bonne part de ce premier passage dans l'entreprise s'est déroulée en tant que salarié ou intérimaire, dans la plupart des cas, c'était en tant que stagiaire. » (Calmand et al., 2009, p. 15). Dans son enquête sur l'insertion des jeunes diplômés en 2011, la Conférence des grandes écoles observait pour sa part que

« l’immersion professionnelle, à l’occasion de stages ou de contrats d’apprentissage, reste le moyen privilégié d’accéder à l’emploi (40 %) » (Greneche, 2011).

2.3. L’insertion Théorique

Cette partie propose un bref résumé des principales théories qui accompagneront cette réflexion.

2.3.1. Théorie sociale cognitive (TSC)

Dans ce paragraphe, il s’agira de développer la théorie sociocognitive (TSC) d’Albert Bandura. Psychologue de son état il est né le 4 décembre 1925 au Canada, il a développé la théorie sociocognitive dans son ouvrage « la théorie sociale cognitive » développé en 1986. La TSC inspire des recherches et des applications dans des secteurs aussi variés que la psychologie clinique et pathologique, l’éducation, la santé, le travail ou le sport. Le domaine qui intéresse cette recherche est celui de l’éducation de l’orientation et l’insertion professionnelles. Cette théorie a suscité de nombreuses recherche parmi lesquelles celle de Robert Lent qui a contribué avec Brown et Hackett à généraliser les applications de la TSC de Bandura au domaine de l’orientation (Lent, Brown et Hackett, 1994). Par la suite, Vieira et Coimbra abordent la question de l’insertion professionnelle des étudiants. Ils étudient les relations entre les sentiments d’efficacité à l’égard de la transition vers l’emploi, les attentes de résultats relatifs au comportement de recherche d’emploi et les objectifs professionnels.

Trois concepts jouent un rôle central dans la théorie sociale cognitive : l’auto-efficacité, les attentes de résultats et les objectifs. Quels rôles l’auto-efficacité, les attentes de résultats et les objectifs jouent-ils lors de la transition entre les études universitaires et l’entrée dans un emploi ? Le modèle sociocognitif de Lent, Brown et Hackett servira de base conceptuelle pour l’étude du processus de transition entre les études supérieures et l’entrée dans le monde de l’emploi, la préparation à son employabilité.

2.3.1.1. Le sentiment d’efficacité personnelle (SEP)

Etre acteur, créer des intentions et les mener à leur terme requiert de disposer de croyances qui poussent à agir, c’est le rôle du sentiment d’efficacité personnelle (SEP). Le SEP est « *un ensemble dynamique de croyances personnelles qui sont associées à des domaines de performance particulières et à des activités* » (Lent, 2005, p. 104). Il correspond à une anticipation, un jugement sur sa capacité à atteindre un certain niveau de performance

dans une situation donnée (Bandura, 1986). Le SEP constitue une variable de contrôle des actions. Il se construit à partir de quatre sources distinctes : La performance (expérience personnelle de la maîtrise) ; les encouragements verbaux (commentaires des personnes jugées importantes sur les performances) ; L'observation d'autrui ou modelage; L'interprétation des états émotionnels (des manifestations d'anxiété, pouvant être analysée comme un signe de vulnérabilité et un manque de compétence) (Bandura, 1986).

Lorsque le SEP a été durablement installé, un échec ponctuel n'a pas beaucoup d'influence (Bandura, 1986). Autant il est vrai que se sentir compétent est différent d'être compétent, autant le SEP n'est pas indépendant de l'efficacité réelle. Deux niveaux de SEP sont envisagés (Betz, 2000 ; Lent et Brown, 2006). Le niveau des processus (« process efficacy ») renvoie à des tâches génériques : par exemple, celles d'accession à un métier ou de gestion de la carrière ; le SEP traduit ici le sentiment de contrôle global et de développement personnel dans un domaine considéré (Betz, 2000). Le second niveau concerne la capacité perçue à gérer des tâches génériques nécessaires pour la préparation de carrière, l'entrée, l'ajustement, ou le changement à travers des trajectoires professionnelles diverses. Par exemple, un bachelier qui rêve d'être un futur économiste, à partir de son projet professionnel et de ses convictions personnelles, il sera facilement orienté. Son suivi et son accompagnement se feront sur la base de ses projets. Le choix de ses formations doit tenir compte de ce projet. Mais le meilleur moyen pour lui de développer ce projet sera de se frotter à des aînés et des professionnels dans son domaine.

D'après François (2000):« *Le meilleur moyen de développer un sentiment d'efficacité personnelle est de vivre des expériences qu'on maîtrise et réussit.* » c'est la raison pour laquelle les stages sont incontournables dans le développement de l'employabilité des diplômés. Les expériences acquises tout au long de son parcours de vie par le biais de sa socialisation, des stages (académiques ou/et jobs d'été/de vacances) ou par observation lui permettront de faciliter son employabilité au moment venu. Les croyances dans sa propre efficacité peuvent aussi être développées par un modelage en prenant connaissance des expériences réalisées par d'autres personnes. Bien de gens agissent souvent pour faire comme un membre de leur famille, comme un ami dont les conduites ou les buts atteints les fascinent. En faisant un résumé substantiel de l'ensemble de ses recherches portant sur les différents effets du SEP, Bandura (1997) en établit deux niveaux.

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) faible : Les personnes qui ont un SEP faible dans un domaine particulier évitent les tâches difficiles qu'elles perçoivent comme menaçantes. Elles ont des niveaux faibles d'aspiration et une faible implication par rapport aux buts qu'elles ont choisis. Confrontées à des difficultés, elles butent sur les déficiences personnelles, sur les obstacles et les conséquences négatives de leurs actes plutôt que de se concentrer sur la façon d'obtenir une performance satisfaisante. Même quand elles bénéficient des avantages liés aux réseaux, elles sont en mal de se décider sur un but. Les personnes ayant un SEP faible diminueraient leurs efforts et abandonneraient rapidement face aux difficultés. Par exemple un étudiant qui vise un doctorat en économie et qui éprouve des difficultés en statistique. Ces difficultés peuvent l'amener à s'écarter de ses projets. Ces catégories de personnes sont lentes à retrouver leur sens de l'efficacité après un échec ou un délai dans l'obtention des résultats. Ces caractéristiques minimisent les opportunités d'accomplissements et exposent l'individu au stress et à la dépression.

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) élevé : Un SEP élevé augmente les accomplissements et le bien-être personnel de plusieurs façons. Les personnes avec une forte assurance concernant leurs capacités dans un domaine particulier considèrent les difficultés comme des paris à relever et à réussir plutôt que comme des menaces à éviter. Une telle approche des situations renforce l'intérêt intrinsèque et approfondit l'implication dans les activités. Ces personnes se fixent des buts stimulants et maintiennent un engagement fort à leur égard. Elles augmentent et maintiennent leurs efforts face aux difficultés. Elles recouvrent rapidement leur sens de l'efficacité après un échec ou un retard. Elles attribuent l'échec à des efforts insuffisants ou à un manque de connaissances ou de savoir-faire qui peuvent être acquis. Elles approchent les situations menaçantes avec assurance car elles estiment exercer un contrôle sur celles-ci. Par exemple un étudiant à qui on dit que la filière qu'il a choisie est difficile et que l'insertion est difficile après la formation. Etant donné qu'il a un projet, sa conviction l'amènera à briser toutes les barrières et atteindra ses objectifs. Lorsqu'on investit, on se donne des moyens pour avoir un gain à la hauteur de son investissement. L'étudiant développera des stratégies pour faciliter son employabilité future. Cet ensemble de caractéristiques d'auto efficacité favorise les accomplissements personnels, réduit le stress et la vulnérabilité face à la dépression. Cependant, aussi important que soit le SEP, précise Bandura (1997), il n'est pas le seul déterminant de la conduite, il s'associe à la compétence.

2.3.1.2. Les buts de l'objectif professionnel

Le but est considéré par Fishbach et Ferguson (2007) comme une représentation cognitive d'un état final susceptible d'avoir un impact sur les évaluations, les émotions et le comportement. Les buts « *constituent une source de motivation du fait de la satisfaction personnelle retirée de leur réalisation et de l'accomplissement de comportements en accord avec soi-même* » (Gelpe, 2009 ; Lent et al., 1994, P. 85). En d'autres mots, les buts correspondent à l'intention de s'engager dans une activité particulière ou d'obtenir un résultat particulier (Bandura, 1986). La notion de temps y est essentielle (court, moyen et/ou long terme).

Les buts qu'une personne poursuit créent un cadre pour interpréter et réagir aux événements qui se présentent, tel que prendre des décisions lorsqu'on est confronté à des difficultés. Fixant une norme par rapport à laquelle la performance va être évaluée, ils influencent l'interprétation des feedbacks et la régulation effective du comportement relevant d'une activité donnée. C'est donc les buts qui confèrent leur sens véritable à la compétence. En général, les personnes évaluent ce qu'elles pensent être capables de faire, puis elles estiment la probabilité de réussir les buts qu'elles se sont fixées avant de se donner les moyens d'y parvenir avec succès. Les personnes sont motivées à accomplir les buts qu'ils se sont fixés, notamment si les buts fixés sont à court terme (buts proximaux). A contrario, les buts à long terme (buts distaux), perdent leur pouvoir motivationnel. Les buts proximaux ont l'avantage de renseigner presque immédiatement sur les compétences dans la mesure où les résultats des actions de la personne sont observables rapidement après leur accomplissement. Les buts ou les objectifs que l'on se fixe constituent donc en soi des délais. Lesquels délais, structurent et orientent les actions. Les buts apparaissent comme des moyens importants que les personnes utilisent pour exercer leur agentivité personnelle dans la réalisation de leur PP. En se fixant des buts, et des objectifs professionnels dans le cadre de leur métier futur, les personnes se donnent ainsi les moyens d'organiser, de diriger et de soutenir leur propre comportement, et cela même sur de longues périodes et en l'absence de renforcements externes (Gelpe, 2009).

2.3.1.3. Réalisation des résultats ou du projet professionnel

Les objectifs ou les buts jouent un rôle important dans l'autorégulation du comportement. Ainsi, les objectifs se réfèrent au degré de détermination de l'individu qui s'engage dans une certaine activité en vue d'atteindre le résultat qu'il s'est fixé, comme, par

exemple travailler dans un certain domaine professionnel (Lent, Hackett, 1999 ; Brown, 2004). Les objectifs sont des éléments omniprésents, mais généralement implicites, dans les théories du choix et de la prise de décision professionnelle. Les concepts de PP, de décisions, d'aspirations et de choix exprimés relèvent tous de mécanismes orientés par des objectifs. Dans chacun de ces cas, leur contribution provient de leur rôle présumé dans la motivation du comportement; les distinctions entre ces différents termes utilisés pour désigner un but sont liées principalement à leur degré de spécificité et de proximité temporelle de la mise en œuvre du choix véritable. Par exemple, on a souvent qualifié les objectifs professionnels de rêves professionnels lorsqu'ils sont évalués longtemps avant l'entrée dans une profession, lorsqu'ils n'exigent pas d'investissements ou n'impliquent pas de conséquences réelles et lorsqu'ils n'exigent pas que la personne prenne en considération certains aspects de la réalité, comme par exemple les réalités du marché de travail.

Même si le comportement des individus est influencé par certains facteurs environnementaux et par leur histoire personnelle, les individus peuvent néanmoins orienter leur comportement et le maintenir sur de longues durées en se fixant des objectifs, et cela même en l'absence de renforcements externes, ce qui augmente la probabilité qu'ils atteignent les résultats désirés (Bandura, 1997). La TSC identifie plusieurs propriétés des objectifs qui affectent la probabilité de leur concrétisation, sachant que les objectifs professionnels qui représentent le mieux les choix, les plans et les décisions sont ceux qui expriment des intentions spécifiques (par exemple, être déterminé à entrer dans une filière universitaire ou un domaine professionnel) ; indépendamment de leur nature évolutive, ils sont évalués peu avant le choix d'options professionnelles et requièrent un investissement de la part de l'individu (Lent, Brown et Hackett, 1994). À propos des mécanismes à travers lesquels les objectifs influencent l'exécution des tâches, Locke et Latham (2002) défendent l'idée que les objectifs remplissent « une fonction énergétique » qui influence le comportement de l'individu.

Alors que les croyances relatives au SEP concernent ses propres capacités (« *suis-je capable de faire ceci ?* »), les attentes de résultats concernent les conséquences de la réalisation d'un type particulier d'action (« *si j'essaie de faire ceci, qu'arrivera-t-il ?* ») (Lent et al., 2004, p. 104). Les attentes de résultats se divisent en trois grandes catégories : résultats matériels (rémunération), résultats sociaux (reconnaissance, prestige, etc.) et résultats auto-évaluatifs (satisfaction, fierté, etc.) qui choisira de les éviter ou de les contrôler. Les personnes développent des attentes par rapport à différentes filières universitaires ou professionnelles à

partir d'une variété d'expériences d'apprentissage direct ou d'apprentissage par observation (par exemple dans des activités d'apprentissage scolaires, stages académiques, jobs d'été/d'appoint, etc.) et à partir de l'information qu'ils ont acquise auprès d'autres personnes sur différents domaines professionnels. C'est sur la base de ces informations et expériences que les personnes vont construire un PP. Autrement dit, le PP correspond aux attentes que nourrit une personne quant à sa vie où devenir professionnel. A ce titre, le PP accompagnera la personne jusqu'à la fin de sa formation et son insertion professionnelle.

La TSC postule l'existence d'importantes relations réciproques entre auto-efficacité, attentes de résultats et systèmes d'objectifs. La figure 1 extraite de Vieira et Coimbra (2006) présente un modèle sociocognitif restreint à la description de la transition entre les études supérieures et l'emploi. Sur cette figure, la flèche A représente l'influence qu'exerce l'auto-efficacité sur les attentes de résultats face à des comportements de recherche d'emploi. La flèche B représente l'influence directe de l'auto-efficacité sur les objectifs professionnels, une fois que les études sont terminées. La flèche C représente l'influence directe que les attentes de résultats relatives à des comportements de recherche d'emploi exercent sur les objectifs professionnels une fois que les études supérieures sont terminées. Les flèches en pointillés représentent les liens directs avec l'anticipation du succès de la transition vers l'emploi.

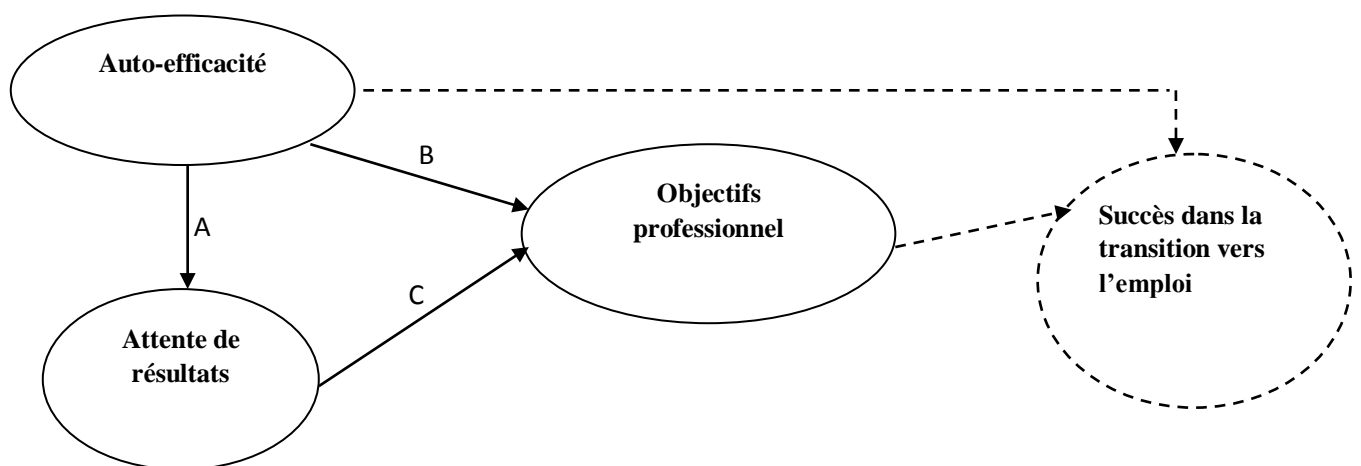


Figure 2.1 : Modèle sociocognitif de la transition entre les études supérieures et l'emploi (version réduite)

2.3.1.4. Applications de la TSC à l'employabilité des diplômés

Les dimensions suivantes de la TSC : la régulation motivationnelle (se donner des buts, faire face aux contraintes de l'environnement, persister dans le temps), le contrôle des émotions (dépasser l'anxiété de la situation) et la capacité perçue à conduire son projet sont autant de pistes qui peuvent permettre à un étudiant de faciliter sa transition entre l'école et le travail.

2.3.2. La new public Management : l'assurance qualité dans l'ES

La new public management a été développée au début des années 1980 quand de nombreux pays faisaient face à la crise financière caractérisée par un important déficit public et un état d'endettement (Bartoli, 2005). Dans ce contexte, des solutions ont été adoptées sur le plan Managérial afin de rationaliser la gestion financière. Le secteur public va peu à peu adopter le style de Management employé dans le secteur privé d'où le nom de Nouveau Management Public (NMP) ou en Nouvelle Gestion Publique (NGP). (Perret, 2006). Elle a commencé dans les pays de l'OCDE et s'est multiplié dans de nombreux pays en Développement. Avant l'arrivée de la NMP il existait d'autres techniques de gestion telles que la plannig programming budgetng système (PPBS) aux Etats Unis où la Rationalisation des choix Budgétaires (RCB) en France. Mais ces deux méthodes connaîtront des obstacles à cause de la complexité dans leur évaluation et seront abandonnées pour laisser la place au NMP. L'hypothèse principale du NMP est de faire transposer les méthodes de management privé au public, les celles du privé supposées supérieures à celle du public. Le secteur public qui est jugé inefficace, bureaucratique, rigide, coûteux, centralisé, non innovant et ayant une hiérarchie trop centralisée. Pour le perfectionner il est nécessaire d'accroître les marges de manœuvre des gestionnaires pour leur permettre de répondre au moindre coût et aux attentes des citoyens. Le NMP a été appliqué dans divers domaines des services publics. Le domaine qui nous intéresse ici est celui de l'éducation.

2.3.2.1. L'assurance qualité

Il est difficile de définir la qualité. Il s'agit même d'un « concept exaspérant à définir » (Garvin, 1988), comme la beauté par exemple, mais elle doit être définie de manière à lui permettre d'être reconnue et évaluée. Il revient à Garvin d'avoir été l'un des premiers à identifier différentes approches de la qualité et à exprimer ainsi toute la

relativité de ce concept. Selon l'auteur, la plupart des définitions de la qualité peuvent se retrouver dans cinq approches : transcendantale, produit, utilisateur, production et valeur.

Dans l'**approche « transcendantale »**, la qualité renvoie à l'idée d'excellence, c'est une donnée universelle mais qui ne peut être définie et mesurée précisément, ou du moins autrement que par l'expérience. « La Qualité n'est ni un état d'esprit, ni un état de fait, mais une troisième entité indépendante des deux autres, alors même que la Qualité ne peut être définie, comment peut-on savoir ce qu'elle est ? » (Pirsig, 1976). Au contraire, avec l'**approche « produit »**, la qualité est associée à des mesures objectives concernant les caractéristiques des produits. « Des différences de qualité reflètent des différences dans les quantités de certaines caractéristiques ou de certains attributs possédés par les produits » (Abbott, 1955). Dans l'**approche « utilisateur »**, les définitions sont plus individuelles et subjectives. Le produit ayant la meilleure qualité est celui qui satisfait le mieux aux besoins et attentes des utilisateurs : « le client est roi », ce sont « les yeux du client », ses préférences qui permettent de définir la qualité. « Lors de l'analyse finale du marché, la qualité d'un produit dépend de la façon dont il s'insère dans les préférences des consommateurs » (Kuehn et Day, 1962). Pour l'**approche « production »**, la qualité se définit comme la conformité aux exigences à tous les stades de la réalisation d'un produit. « La qualité est la conformité aux exigences et non pas ce qui est beau ou bon » (Crosby, 1986). La qualité peut se définir aussi comme le prêt à l'emploi ou l'aptitude à l'emploi « quality is fitness for use » (Juran, 1988). Enfin, selon l'**approche « valeur »**, le jugement du consommateur sur la qualité d'un produit est indissociable d'une confrontation avec son prix. La valeur exprime une analyse d'un rapport qualité-prix sur un marché. Un produit est de qualité s'il fournit de la performance, de la fiabilité à un prix acceptable. « La qualité est ce qu'il y a de meilleur par rapport aux exigences particulières du consommateur. Ces exigences sont l'utilisation réelle qu'il fait du produit et son prix de vente » (Feigenbaum, 1961).

Selon Garvin (1988) l'approche « valeur » de la qualité est de plus en plus dominante dans beaucoup de secteurs car de nombreuses études auprès des consommateurs indiquent que la qualité est négociée en même temps que le prix. Néanmoins, l'auteur souligne les limites de chacune de ces approches considérées isolément et indique qu'une organisation qui ne ferait référence qu'à une seule approche pourrait être confrontée à de nombreux problèmes. Il recommande aux organisations d'utiliser les différentes conceptions de la qualité et de passer d'une approche à l'autre. Par exemple, l'approche « utilisateur » peut être utilisée pour déterminer les caractéristiques attendues des produits par les clients ; l'approche « produit »

sert, à la conception, afin d'établir des spécifications en fonction de ses caractéristiques ; enfin, l'approche « production » peut-être utilisée pour s'assurer que les produits réalisés rencontrent les spécifications établies. Cependant, la typologie de Garvin n'est pas tout à fait adaptée au domaine des services dans lesquels prévaut aujourd'hui une approche « utilisateur » (Gummesson, 1999). En particulier, la montée du secteur des services conjugués à la difficulté d'identifier des caractéristiques mesurables pour les services, comme pour les produits, peut expliquer l'assimilation de la qualité à la satisfaction des clients. Mais selon l'auteur, le management de la qualité doit concilier tout de même une perspective externe, en commençant par prendre en compte la perception de la qualité par les utilisateurs, et une perspective interne centrée sur la conformité aux spécifications. Définir la qualité dans l'ES pose également de nombreuses difficultés compte tenu de la diversité des conceptions de la qualité. Aussi, de nombreux auteurs prônent-ils également l'intégration de différentes approches, c'est-à-dire différentes conceptions de la qualité qui ne s'excluent pas mutuellement (Harvey et Green, 1993 ; Botha, 2000 ; Kohler, 2003).

2.3.2.2. Différentes conceptions de la qualité dans l'enseignement supérieur (ES)

Des auteurs (Harvey et Green, 1993, Botha, 2000, Kohler, 2003) se sont intéressés à la qualité dans l'ES. Harvey et Green (1993) proposent cinq manières différentes mais reliées de définir la qualité : la qualité est synonyme à la fois de prestation exceptionnelle, de recherche de la perfection, d'adaptation aux objectifs, de l'expression d'un rapport qualité/prix, et de processus de transformation de l'étudiant.

La qualité comme prestation exceptionnelle

Dans l'approche « quality as exception », la qualité se réfère à quelque chose de distinctif et d'élitiste, à des notions telles que l'excellence, une « qualité supérieure » inatteignable par la plupart. La qualité n'apparaît qu'à partir d'un certain niveau de difficulté. Elle se traduit par des enseignants exigeants, des programmes d'un certain niveau de complexité, des établissements très sélectifs au niveau des étudiants dans le but d'élever le niveau de qualité des diplômés. D'une certaine manière, on retrouve l'approche transcendantale de la qualité de Garvin (1988) selon laquelle la qualité s'impose en tant que telle par l'expérience et la reconnaissance « transcendantale » qu'ont les individus « ce qui plaît universellement bien que l'on ne puisse le justifier intellectuellement ». Pour reprendre une expression de Kohler (2003) « *il est difficile de définir ce qu'un éléphant est, mais on le reconnaît lorsqu'on le voit...la même chose est valable pour les programmes universitaires*

car c'est un fait qu'en examinant un programme on peut dire s'il est ou non mauvais ». En principe, la qualité est difficile à définir et plus encore difficile à évaluer. Elle est une question d'empirisme dans le sens où dans un programme, les universitaires savent ce qui relève de la qualité académique et les employeurs potentiels se forment une idée de l'employabilité des étudiants. C'est la raison d'être des stages et des partenariats qui permettent aux étudiants de palper les deux sphères.

Mais, en réalité, certaines universités ont construit leur réputation en raison de leur histoire, de leur tradition et des réseaux qu'elles entretiennent avec les élites sans pour autant que des critères d'excellence n'aient été explicitement identifiés et évalués. Réciproquement, une université peut légitimement identifier et s'efforcer d'atteindre une série de critères d'excellence comme disposer d'un nombre important d'enseignants chercheurs de réputation internationale ou encore de laboratoires de recherches possédant les meilleurs équipements (Botha, 2000). Cette appréhension de la qualité permettra de démontrer les hypothèses de cette étude.

La qualité comme recherche de la perfection

L'approche de la perfection ou de la cohérence « *quality as perfection or consistency* » renvoie comme la première approche à la notion d'excellence. Mais l'excellence ne signifie plus dans ce cas qu'il s'agit de dépasser des standards élevés, mais qu'il faut parvenir à l'absence de défauts, c'est-à-dire à la perfection. Cette approche renvoie à une idée bien connue en qualité, « le zéro défaut », que l'on peut faire correspondre à l'approche « production » décrite par Garvin. Le zéro défaut implique une mise en place pertinente des procédures qualité ainsi que des processus de formation et des mécanismes d'incitation auprès du personnel en vue du respect des procédures établies.

La principale différence avec la conception précédente est la mise en évidence du fait que l'évaluation du point de vue de la qualité ne doit pas porter seulement sur les entrées (corps enseignant, financement, équipement, etc.) afin de produire des sorties exceptionnelles (enseignements et programmes, etc.) mais sur les processus au sein de l'université auxquels participent les membres de la communauté académique (formation, recherche, gestion, direction). Toutefois, si cette approche peut s'appliquer, à travers la rédaction des procédures, à des activités structurées comme les activités administratives et logistiques, elle devient plus problématique lorsqu'il s'agit du processus d'innovation, c'est-à-dire d'activités qui font appel à l'autonomie à la décision et l'apprentissage permanent d'acteurs (Sonntag, 1998).

Enfin, l'approche de perfection est inappropriée ou du moins paradoxale dans le monde de l'éducation où l'objectif n'est pas tant de produire des produits aux caractéristiques identiques. Ces deux premières approches se réfèrent donc à des conceptions traditionnelles de la qualité tour à tour synonyme de performance exceptionnelle et de perfection. Or, il semble aujourd'hui que la définition de la qualité la plus communément adoptée dans l'enseignement supérieur soit celle de « l'adaptation aux objectifs » « quality as fitness for purpose. » (Woodhouse, 1999).

La qualité comme adaptation aux objectifs

Dans cette troisième approche, la qualité est en rapport avec les finalités du produit ou du service. Un produit ou un service qui remplit ses fonctionnalités est un produit ou un service de qualité. Cette approche se différencie de celle de la prestation exceptionnelle selon laquelle la qualité ne peut être atteinte que par quelques-uns. Au contraire la vision est plus démocratique qu'élitiste car chacun peut obtenir la qualité en établissant puis en accomplissant des objectifs réalistes, particulièrement ceux qui sont liés aux produits et services. Elle se distingue également de l'approche de la « perfection ». L'idée est qu'il ne s'agit pas de produire des résultats parfaits mais que les résultats soient adaptés aux objectifs de l'organisation. Enfin, traditionnellement, en management de la qualité, l'approche « quality as fitness for purpose » fait également référence aux clients (Juran, 1988). La qualité vise à satisfaire leurs besoins et attentes. En principe le client spécifie ses exigences. Appliquée dans l'ES, Harvey et Green considèrent cette approche comme problématique en raison du contentieux qui existe autour de la notion de client et de la difficulté qu'ont les étudiants à spécifier ce qu'ils exigent. En effet, l'introduction de cette notion peut être perçue comme un affaiblissement de la liberté et des critères académiques, une marchandisation et rigidification des relations au sein des universités... dès lors que l'on suit les intérêts des clients.

A contrario, l'université peut être perçue aussi comme devant satisfaire les besoins d'un certain nombre de clients ou plutôt de parties prenantes, c'est-à-dire, des étudiants, de leurs parents qui financent parfois leurs études et pourraient être considérés comme des parties prenantes, des besoins des futurs employeurs de ces étudiants, de la société en général qui finance également les études, des communautés de chercheurs, etc. Cette approche de « l'adaptation aux objectifs » laisse ouverte la question de qui devrait définir la qualité dans l'éducation et comment elle devrait être évaluée ? (Botha, 2000). En particulier, est-ce que le client peut réellement déterminer ses exigences ? Est-ce qu'une université devrait essayer

simplement de rencontrer les besoins de ses clients ou devrait-elle anticiper de manière proactive voir même créer ses besoins ? Est-ce que l'étudiant en tant qu'utilisateur du service est en position de déterminer et de spécifier exactement ce dont il a besoin ? Est-ce que finalement les, universitaires sont en position de déterminer et de créer les exigences et les besoins des différentes parties prenantes ? En réalité, la qualité fait plutôt directement référence dans cette approche à l'aptitude d'une institution à remplir ses missions ou un programme à remplir ses objectifs. Une université de qualité est une université qui remplit ses missions. Ces missions peuvent résulter d'un processus de consultation auprès des différentes parties prenantes. Ainsi, toute une série d'informations provenant des étudiants comme leur expérience des cours, leur devenir une fois leur diplôme obtenu peut constituer des indications importantes relevant de cette approche. Comme par exemple l'objectif de la professionnalisation des enseignements. Cet objectif avait des missions précises parmi lesquelles l'amélioration de l'employabilité des diplômés du supérieur. Mais à la fin de ce processus, c'est l'institution qui prend la décision de définir ce que sont exactement ses missions.

De la même façon, un programme est de qualité quand on peut constater la cohérence entre ses divers éléments (dont les contenus) et ses objectifs (les objectifs étant premiers). Cette approche permet d'introduire une certaine latitude aux établissements pour définir leurs intentions au niveau de leur mission et de leurs objectifs car la « qualité » se manifeste par la réalisation de ces objectifs. Elle est donc compatible à la diversité des établissements, qui s'opposent au « clonage réciproque », chaque université définissant ses missions (Woodhouse, 1999). Retenons enfin qu'il est important de distinguer l'adaptation aux objectifs « fitness for purpose » de l'adaptation des objectifs « fitness of purpose » car il est une chose de vérifier l'adéquation à des missions et objectifs, et il en est une autre de vérifier si ces missions et objectifs sont les bons, dans un contexte particulier. Comme par exemple la professionnalisation dans le contexte actuel au Cameroun.

La qualité comme l'expression d'un rapport qualité/prix

Cette quatrième approche de la qualité dans l'ES rappelle l'approche valeur identifiée par Garvin. Elle appréhende la qualité en termes de retour sur investissement. Si un même résultat peut être obtenu à un moindre coût, ou un meilleur résultat peut être obtenu au même coût, alors le client dispose d'un produit ou d'un service de qualité. La tendance croissante des gouvernements d'exiger des résultats de l'enseignement supérieur, comme l'illustre par exemple en France la problématique de la LOLF, la problématique du LMD par le processus

de Bologne adopté en Afrique et au Cameroun, reflète cette approche. A un autre niveau, il est considéré que les étudiants sont de plus en plus exigeants et qu'ils sont de plus en plus à même de comparer les différentes offres de l'enseignement supérieur et de faire des choix au regard du coût croissant de leurs études.

Dans cette approche, la réflexion sur la qualité est orientée sur le marché. On se réfère à un langage et à des pratiques marchandes comme l'efficacité et l'efficacités : une institution est de qualité si elle définit de bons objectifs et dépense bien ses crédits, et si elle opère de manière efficace, c'est-à-dire si elle « produit » les diplômés demandés. La concurrence et la mondialisation sont également parfois évoquées. Les établissements doivent être gérés comme des entreprises qui opèrent sur un marché concurrentiel. Les institutions qui sont considérées comme publiques dans leur pays d'origine deviennent privées lorsqu'elles s'engagent dans des activités transnationales dans d'autres pays. Enfin, cette approche repose sur la mise en place et le suivi d'indicateurs de performance (taux d'insertion professionnelle des jeunes diplômés... parts de marché des établissements d'enseignement supérieur dans la formation continue... mesure de la mobilité des étudiants... indicateurs de production et de reconnaissance scientifique...). Cependant, le problème avec ces indicateurs est qu'ils deviennent parfois des objectifs au lieu de constituer des moyens pour atteindre ces objectifs.

La qualité comme processus de transformation de l'étudiant : Cette cinquième et dernière approche de la qualité, « quality as transformation », est très orientée sur l'étudiant et les résultats de son apprentissage dans l'enseignement supérieur. Elle considère la qualité comme un processus de transformation selon lequel plus l'institution est de qualité, plus elle permet aux étudiants d'acquérir des connaissances, compétences et attitudes leur permettant de travailler et de s'épanouir dans la société. La qualité est perçue en termes de changement d'un état à un autre, un peu comme l'eau se transforme en glace (Harvey et Knight, 1996). Pour un étudiant, la transformation peut prendre deux formes : le développement (« enhancement ») de ses connaissances, compétences attitudes et plus encore l'acquisition d'un pouvoir « empowerment » fondé sur le développement d'un esprit critique, d'une capacité à résoudre les problèmes et prendre des décisions. Botha (2000) illustre parfaitement cette approche par un exemple: « quand une jeune étudiante en première année d'école d'ingénieur regarde un pont au-dessus d'une rivière au cours de la première semaine de ces études, elle voit simplement un pont. Mais quand la même étudiante regarde le même pont quatre années plus tard, après avoir réussi ses études, elle voit quelque chose de complètement différent. Elle observe des caractéristiques physiques

que l'œil d'une autre personne non experte ne peut clairement observer. Plus important, elle est capable de comprendre comment le pont a été modélisé, conçu et ce qui fait qu'il tient en suspension au-dessus de la rivière. La différence entre ce qu'elle observe maintenant et ce qu'elle a vu avant ne réside pas dans le fait que le pont a changé. C'est le même pont. La différence est due au fait qu'elle a changé, qu'elle a été transformée par ses études à l'université »

En considérant l'étendue et la profondeur de la transformation apportée par l'enseignement supérieur aux étudiants, cette approche se différencie de manière significative des approches précédentes de la qualité orientée sur l'idée du bon produit (prestation exceptionnelle), de son absence de défauts (perfection) ou de sa conformité aux exigences des parties prenantes (adaptation aux objectifs), ou encore de l'approche de la qualité visant le marché (rapport qualité/prix). Elle est au cœur du débat sur ce que signifie l'enseignement supérieur car elle accorde une place centrale aux acquis des étudiants, en termes de connaissances et de compétences mais aussi d'attitude. En revanche, elle pose des problèmes d'évaluation car la qualité est une expérience de vie «life-changing experience » qui ne se mesure plus par des indicateurs comme des taux de réussite aux examens ou des taux d'insertion professionnelle. Le deuxième indicateur est celui qui nous intéresse dans cette étude.

En réalité, selon Harvey (1994), la qualité comme transformation serait un méta concept « a metaquality concept » qui intègre les autres. Autrement dit, les autres conceptions de la qualité peuvent être interprétées comme de possibles opérationnalisations de cette approche. Mais ces opérationnalisations ne sont pas des fins en elles-mêmes et constituent simplement une partie de la notion de la qualité comme transformation. Cette approche nous conduit à présent à préciser ce qu'impliquent respectivement la qualité des enseignements, des programmes d'études et des institutions en vue de mieux appréhender les effets de l'enseignement supérieur sur les acquis des étudiants. L'approche de la qualité comme transformation présente deux implications importantes. La première est que l'enseignement en tant qu'acte pédagogique ne peut plus être perçu comme un service pour un client mais comme un service destiné à transformer les étudiants. Les étudiants ne peuvent plus être considérés comme des produits ou des clients mais comme des participants. Or, un certain nombre de recherches sur les services permettent de montrer toute l'importance et la difficulté méthodologique qu'il y a d'évaluer la qualité d'un enseignement. La deuxième est que les questions relatives à l'identification des finalités des programmes d'études deviennent

également essentielles lorsque l'on traite des problèmes d'évaluation de la qualité. Cependant, l'examen des résultats attendus de ces programmes fait apparaître d'autres problèmes d'évaluation qui permettent d'expliquer l'émergence des démarches d'assurance qualité. Certes, ces démarches n'ont pas directement pour objectif l'acquisition de connaissances et de compétences par les étudiants mais elles comportent d'autres implications qu'il convient d'examiner.

2.4. Formulation Des Hypothèses et variables

« *La fonction première de la recherche académique est de formuler des questions claires et bien posées, et de construire des instruments d'analyse.* »(Gurgand, 2005). Elle se définit comme une proposition de réponse à la question posée, elle tend à formuler une relation entre des faits observés ceux-ci rassemblés, elle permet de les interpréter, de leur donner une signification qui, vérifiée, constituera un élément possible de début de théorie. (Grawitz 2001). Généralement, l'on l'hypothèse principal de recherche et les hypothèses secondaires Cette analyse tourne autour de la situation de l'emploi des diplômés au Cameroun. Cette situation a longtemps été expliquée par le problème d'adéquation en la formation et l'emploi. C'est pour cette raison que l'on est arrivé à la professionnalisation des enseignements. Puisque l'employabilité des diplômés reste et demeure toujours un problème, il est nécessaire d'interroger la professionnalisation en elle-même. Le cadre théorique défini plus haut permet de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse de départ.

2.4.1. Hypothèses

Hypothèse principale

C'est la réponse provisoire à la question principale de la recherche. Elle est formulée ainsi : La professionnalisation des enseignements supérieurs influence significativement l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur. Il s'agit donc d'analyser les indicateurs de la professionnalisation qui influencent positivement l'insertion professionnelle des diplômés. Ceci nous conduit à des sous hypothèses.

Hypothèses secondaires

C'est l'opérationnalisation de l'hypothèse principale de recherche, ce travail retient trois:

HS1 : Les nouvelles pédagogies influencent l'employabilité des diplômés.

HS2 : Les projets professionnels influencent l'employabilité des diplômés.

HS3 : Les stages influencent l'employabilité des diplômés.

2.4.2. Définition des Variables

Cette recherche s'appuie sur deux variables principales, chacune étant caractérisée par ses indicateurs et ses modalités permettant son observation. Il s'agit de la variable dépendante et de la variable indépendante.

2.4.2.1. Variable indépendante (VI)

Encore appelée variable explicative ou expérimentale, la manipulation de la VI permet de mesurer ses effets sur la variable dépendante. La VI est la professionnalisation des enseignements supérieurs. Elle permet d'expliquer la variable dépendante à partir de ses indicateurs et de ses modalités. Les indicateurs de la variable indépendante qui permettent d'expliquer l'employabilité sont :

VI1 : L'actualisation des pédagogies universitaires

La professionnalisation

L'actualisation des contenus de formation,

La construction des savoirs

La construction des compétences

Le rapprochement des formations du monde économique,

VI2 : Les projets professionnels

Les objectifs personnels et professionnels

Les buts professionnels,

L'orientation professionnelle,

Une aspiration professionnelle

VI3 : Les stages

La mise en application des savoir théoriques,
Implication personnelle
La facilitation de l'insertion professionnelle,
Le rapprochement des étudiants dans la vie active,
Expérience professionnelle,
Transition facile entre l'école et le travail

2.4.2.2. La variable dépendante (VD)

C'est la variable que l'étude mesure. Dans le cas d'espèce, la VD est l'employabilité des diplômés de l'ES. Elle dépend de la VI décrite ci-dessus. Ses indicateurs et des modalités sont décrits ci-dessous.

Indicateurs:

Les compétences d'un individu,
Qualifications professionnelles,
Expériences professionnelles,
Des relations sociales,
La capacité à s'inscrire dans des cercles vertueux,
L'estime de soi,
Le désir de quitter l'aide sociale

2.5. Tableau Synoptique

	Hypothèse de recherche	Variables de l'étude	Indicateurs	Modalités	Item
Professionnalisation et employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur (ES).	HP : La professionnalisation des enseignements supérieurs influence significativement l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur.	VI et VD : Professionnalisation des enseignements supérieurs et employabilité des diplômés		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pas du tout ➤ Non ➤ Cela dépend ➤ Oui ➤ Tout à fait 	Item 8 à 42
	HS1 : La mise à l'actualisation des pédagogies influence l'employabilité des diplômés.	VI 1 : L'actualisation des pédagogies universitaires	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La professionnalisation ➤ L'actualisation des contenus de formation, ➤ La construction des savoirs ➤ La construction des compétences ➤ Le rapprochement des formations du monde économique, 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pas du tout ➤ Non ➤ Cela dépend ➤ Oui ➤ Tout à fait 	Item 8 à 14
		VD : l'employabilité des diplômés de l'ES.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Les compétences d'un individu, ➤ Qualifications professionnelles, ➤ Expériences professionnelles, ➤ Des relations sociales, ➤ La capacité à s'inscrire dans des cercles vertueux, ➤ L'estime de soi, ➤ Le désir de quitter l'aide sociale 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pas du tout ➤ Non ➤ Cela dépend ➤ Oui ➤ Tout à fait 	Item 30 à 42
		VI2 : Les projets professionnels des étudiants	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Les objectifs personnels et professionnels ➤ Les buts professionnels, ➤ L'orientation professionnelle, ➤ Une aspiration professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pas du tout ➤ Non ➤ Cela dépend ➤ Oui ➤ Tout à fait 	Item 15 à 22

<p>HS2 : Le projet professionnel influence l'employabilité des diplômés.</p>	<p>VD : l'employabilité des diplômés de l'ES.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Les compétences d'un individu, ➤ Qualifications professionnelles, ➤ Expériences professionnelles, ➤ Des relations sociales, ➤ La capacité à s'inscrire dans des cercles vertueux, ➤ L'estime de soi, Le désir de quitter l'aide sociale 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pas du tout ➤ Non ➤ Cela dépend ➤ Oui ➤ Tout à fait 	<p>Item 30 à 42</p>
<p>HS3 : Les stages influencent l'employabilité des diplômés.</p>	<p>VI3 : Les stages Académiques</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La mise en application des savoir théoriques, ➤ Implication personnelle ➤ La facilitation de l'insertion professionnelle, ➤ Le rapprochement des étudiants dans la vie active, ➤ Expérience professionnelle, ➤ Transition facile entre l'école et le travail) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pas du tout ➤ Non ➤ Cela dépend ➤ Oui ➤ Tout à fait 	<p>Item 23 à 29</p>
	<p>VD : l'employabilité des diplômés de l'ES.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Les compétences d'un individu, ➤ Qualifications professionnelles, ➤ Expériences professionnelles, ➤ Des relations sociales, ➤ La capacité à s'inscrire dans des cercles vertueux, ➤ L'estime de soi, Le désir de quitter l'aide sociale 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pas du tout ➤ Non ➤ Cela dépend ➤ Oui ➤ Tout à fait 	<p>Item 30 à 42</p>

CONCLUSION

Le but de ce chapitre était de construire un modèle sur lequel la recherche doit reposer afin de se distinguer des autres. L'idéal ici passe d'abord par la définition des concepts clé de ce sujet, pour des raisons de norme, l'on s'est limité aux concepts d'employabilité, de professionnalisation, d'actualisation des enseignements, de projet professionnel et de stage. La réflexion s'est poursuivie par le recensement des écrits portant sur la thématique étant donné qu'un travail de recherche doit s'inspirer de celui de ses prédécesseurs. Cette littérature a chuté sur l'insertion théorique, deux théories accompagneront ce travail pour sa compréhension. Et enfin l'on a tenté de répondre de façon anticipative aux questions de départ par la formulation des hypothèses. L'hypothèse principale étant de confirmer que la professionnalisation influence de façon significative l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur. La vérification de cette hypothèse se fait dans la suite de ce travail. Ce chapitre s'achève par un tableau récapitulatif dans lequel l'on retrouve les hypothèses de la recherche, les différentes variables, des indicateurs et les modalités de réponses.

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Dans cette partie, il s'agit de présenter la méthodologie que nous avons utilisée pour mener notre étude. La méthodologie est l'ensemble des méthodes que le chercheur utilise pour collecter les données nécessaires à sa recherche. D'après Bekolo (cité par Ntede, 2008, p.5) : « *la recherche scientifique est caractérisée par la rigueur et l'exigence méthodologique, et la méthode est entendue comme l'ensemble des démarches suivies par l'esprit pour découvrir et démontrer la vérité* ». Elle commence depuis la formulation des hypothèses, se poursuit par la présentation des types de recherche, le site de l'étude, la définition de la population de l'étude, l'échantillon et se termine par la présentation de la technique d'échantillonnage, la technique de collecte et de traitement des données. Les hypothèses étant définies depuis le chapitre II, l'on passera directement à la présentation des types de recherche.

3.1. Type de recherche

Généralement, l'on distingue plusieurs types de recherche : les recherches causales, les recherches descriptives, les recherches exploratoires et les recherches corrélationnelles, etc. Les recherches corrélationnelles consistent à identifier une éventuelle relation de cause à effet entre deux ou plusieurs variables dont l'objet est la recherche causale. La recherche descriptive quant à elle a pour but de décrire un phénomène dans un contexte bien précis à l'étude. La recherche exploratoire répond à un canevas aboutissant à des propositions de résultats théoriques novateurs.

Cette étude vise à déterminer la relation existant entre la professionnalisation des enseignements universitaires et l'employabilité des diplômés. C'est une recherche corrélationnelle qui consiste à identifier une éventuelle relation de cause à effet entre deux variables. En ce sens, nous privilégions la méthode quantitative descriptive de type corrélationnel pour rechercher l'existence de lien ou de relation entre la professionnalisation et l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur au Cameroun.

3.2. Présentation du site de l'étude

Le site de l'étude est l'espace dans lequel se déroule une recherche. Gravel (1978, p.6) affirme que « *La connaissance du milieu physique et humain est essentielle dans la perception et la compréhension des faits sociaux. Elle permet de saisir l'influence du milieu sur l'Homme et de mieux comprendre les différentes formes d'organisation* ». Cette étude

s'est déroulée dans la ville de Yaoundé, plus précisément dans la zone universitaire de Yaoundé 1, et 2-Soa. Deux localités situées respectivement dans les départements du Mfoundi et de la Mefou et Afamba, région du centre.

L'université de Yaoundé I, située sur la colline de Ngoa-Ekelle, est un établissement public à caractère scientifique et culturel doté d'une personnalité morale et d'une autonomie financière. Née de la réforme de l'enseignement supérieur au Cameroun de 1993, l'université de Yaoundé I est issue (avec l'université de Yaoundé II) de la scission de l'ancienne université de Yaoundé. Elle compte 8 établissements (Faculté des sciences ; Faculté des sciences de l'éducation, faculté des arts, lettres et sciences humaines ; Faculté de médecine et des sciences biomédicales; Ecole normale supérieure; Ecole 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. Elles sont toutes appuyées sur le système LMD en vigueur, elle a de nombreux partenariats sur le plan international et les enseignements se font en anglais et en français.

L'université de Yaoundé II quant à elle est située dans la ville de Soa. Comme l'Université de Yaoundé I elle est sous tutelle du ministère de l'enseignement Supérieur. Elle est arrimée au système LMD et les cours sont dispensés en français et en anglais. L'Université de Yaoundé II compte 48957 étudiants pour environ 9400 diplômés et 800 enseignants. Elle est composée de 5 établissements (Faculté des sciences juridiques et politiques ; Faculté des lettres et sciences humaines ; Ecole supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication ESSTIC ; Institut des relations internationales du Cameroun IRIC ; Institut de formation et de recherche démographiques IFORD) ; et Héberge 3 instituts : Institut Conficius (langue chinoise), Institut francophone pour la gouvernance universitaire IFGU, Université Panafricaine.

Le choix porté sur ces deux universités tient du fait qu'elles sont les deux grandes universités de la ville de Yaoundé. L'université de Yaoundé II-SOA est considérée depuis sa création comme une université mettant sur le marché des produits directement employable. En plus ces deux universités forment des étudiants dans des domaines différentes, cet aspect sera essentiel pour constituer la population d'étude avec toutes les caractéristiques.

3.3. 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 des universités de Yaoundé I et II (UYI-II) 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.

3.3.1. La 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.

3.3.2. La population accessible

La population accessible ou échantillonnée est une partie de la population cible accessible dont le chercheur a aisément accès. Elle est constituée dans ce travail des diplômés des universitaires de Yaoundé I et II-SOA. Selon l'annuaire statistique de l'ES 2007 et 2014 les diplômés de l'universitaire de Yaoundé I et II sont estimés respectivement à 5600 et 9400 donc un total de 15000 dans les deux universités aujourd'hui.

3.4. Taille de l'échantillon et technique d'échantillonnage

Selon Amin (2005, p.236), l'échantillon est : « *Une portion de la population dont les résultats peuvent être généralisés à la population tout entière* ». Pour cette étude, il est choisi de mener les investigations dans les UYI-II. L'échantillon est composé d'unités dites « de sondages » et regroupe des diplômés(e) à des proportions diverses. Étant donné l'effectif élevé de la population accessible, une technique s'avère nécessaire pour sélectionner ceux qui feront partie des unités de sondages. Toute recherche est menée sur une population accessible, lorsque cette dernière est hétérogène, il est nécessaire d'utiliser une technique appropriée pour déterminer la proportion des sujets devant faire partie des « *Unités de sondages* » qui composent l'échantillon qui lui-même a une taille spécifique.

3.4.1. Echantillon et représentativité

La représentativité qualitative de l'échantillon est garantie par le fait que les universités qui intéressent cette étude sont situées dans la ville de Yaoundé, en plus elles sont parmi les plus grandes Universités du Cameroun et même de la sous-région Afrique Centrale. Il est important de relever que dans le cadre des enquêtes psychosociologiques, les unités sont généralement les individus. Ainsi, connaissant l'estimation de la population des diplômés des UYI-II, environ 15000, en se référant au tableau de Krejcie et Morgan (1970) qui sert à déterminer la taille d'un échantillon, elle est de 375. Pour déterminer l'échantillon à prélever dans chaque Université, il faut calculer la fraction d'échantillonnage (FE) qui se formule ainsi :

FE=S/N (avec S : la taille totale de la population et N : l'échantillon). Ainsi **FE=375/15000=0.025**.

A Yaoundé 1 l'échantillon est de $0,025*5600=140$ diplômés

A Yaoundé 2 l'échantillon est de $0,025*9400=235$ diplômés.

3.4.2. Technique d'échantillonnage

L'échantillonnage est la construction d'un échantillon : c'est le processus par lequel on choisit un certain nombre d'éléments d'une population de telle manière que ces derniers la représentent. Dans le souci de préserver la représentativité de l'échantillon constitué, nous avons tenu compte de deux aspects principaux : être diplômé/diplômée de l'enseignement supérieur et appartenir à l'université de Yaoundé 1 ou 2. Les sujets de l'échantillon ont été sélectionnés au moyen de la technique d'échantillonnage aléatoire simple, de telle façon que chaque diplômé/diplômée faisant partie des UYI-II ait la même chance d'être choisi.

3.5. Instrument de collecte des données

Cette étude étant de nature corrélationnelle, le questionnaire est choisi comme instrument de collecte des données. Il a été adressé aux diplômés ; ce choix s'explique par de nombreux avantages que peuvent offrir le recueil des données par le questionnaire : il est moins coûteux, il s'applique à plusieurs personnes à la fois et fait gagner en temps ; le questionnaire offre également une grande assurance de l'anonymat.

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 tentés 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'ES des UYI-II. 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 42 items dont de 8 à 14 relatifs aux informations sur l'actualisation des pédagogies ; l'item 15 à 22 concerne les informations liées au projet professionnel; l'item 23 à 29 s'intéresse aux stages ; l'item 30 à 42 porte sur l'employabilité des diplômés de l'ES. Les enquêtées doivent répondre aux questions 8 à 38 en se situant sur une échelle de type Likert à 5 points : pas d'accord du tout, plutôt pas d'accord, neutre, plutôt 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. 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.

3.6. 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. Une descente dans les UYI-II a été effectuée et le questionnaire a été soumis à 10 diplômés. 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. Mais aucune modification n'a été apportée au questionnaire.

Validation de l'instrument de recherche

Le préalable pour la collecte des données est de s'assurer de la validité et de la fiabilité de l'outil de collecte, c'est-à-dire s'assurer que le questionnaire mesure ce qu'il est sensé mesurer et qu'il est fiable. La pré-enquête a permis de vérifier la validité externe des instruments ; les questionnaires ont été soumis à l'appréciation de cinq spécialistes pour vérifier leur validité interne par le calcul d'un coefficient de validité. Pour mesurer la fiabilité des échelles, il a été calculé le coefficient α de Cronbach pour chaque échelle et la fiabilité totale de l'instrument.

Etablissement de la validité

La validité est l'habileté à produire des découvertes qui sont en accord avec les valeurs théoriques ou conceptuelles. Pour Amin (2005, p.285), « Un instrument de recherche est dit valide s'il mesure ce qu'il est supposé mesurer ». Dans ce sens il doit satisfaire à une double exigence : celle de la validité interne et celle de la validité externe.

Validité interne : Toutes les questions qui constituent le construit de ce questionnaire sont issues d'une étude portée sur la VI et les indicateurs de la VD de l'hypothèse générale. En ce qui concerne la VI, ses modalités ont généré les indicateurs autour desquels se sont formulées des questions. L'avis des experts en Psychologie et en Sciences de l'éducation a permis de juger les items de l'instrument. L'index de la validité de l'instrument (IVI) a été

déterminé à partir de la formule suivante :
$$IVI = \frac{\sum ivi_1}{N_{items}}$$

IV_i : index de validité pour chaque item

N_{items} : nombre total des questions

Ce jugement a permis d'établir l'index de la validité interne (IVI) à partir duquel a été obtenu le coefficient de validité inter-juge pour chaque item et il a été évalué une moyenne pour tout l'instrument qui s'élève à (0,89). En référence à cette démarche, cette moyenne étant supérieure à 0,7, l'on peut conclure que l'instrument est valide).

Validité externe : Une pré-expérimentation faite sur 20 sujets ayant les caractéristiques de la population cible a permis de mesurer le manque de concordance entre les réponses exprimées et les comportements observés. Face à cela, certaines questions ont été reformulées de sorte qu'elles suscitent des réactions qui soient fonction de l'information attendue.

Etablissement de la fiabilité

Selon Amin (2005), un instrument est fiable s'il produit le même résultat chaque fois qu'il est utilisé pour mesurer les traits des mêmes répondants, même lorsque l'instrument est administré par d'autres chercheurs. Le coefficient le plus utilisé pour mesurer la fiabilité est un estimateur de la cohérence interne : l'alpha de Cronbach.

Les valeurs du coefficient alpha de Cronbach qui ont été calculées par échelle permettent de remarquer que les échelles présentent de façon générale une consistance interne acceptable, montrant ainsi que l'instrument est fiable.

3.7. La procédure de collecte des données

C'est l'enquête proprement dite. Après avoir obtenu une autorisation de recherche au niveau du département des Sciences de l'éducation de l'université de Yaoundé 1 (UYI), la descente sur le terrain a été effectuée dans les deux universités concernées. Elle s'est passée du 27 Février au 02 Mars 2017, le questionnaire a été administrée à tout diplômé (e) que rencontré sur le site des UYI-II pour éviter la suspicion. La démarche était simple, une approche des individus et la sollicitation de leur collaboration ou des enseignants en cours et la sollicitation de leurs heures de pose. Au cas où ils étaient disponibles, ils recevaient une copie tout en précisant qu'ils disposent de dix minutes pour la remplir. le questionnaire dûment rempli était récupéré après une attente à proximité qui pouvaient accompagner ou no

en fonction des éventuelles difficultés à comprendre certaines questions. Le questionnaire a été administré à 380 diplômés du supérieur.

3.8. Technique de dépouillement et d'analyse des données

Ce travail se situant dans le cadre des études corrélationnelles dites simples et qui déterminent le degré de relation entre deux variables. Selon Amin (2005), Le degré de relation est exprimé comme un coefficient de corrélation. Les études corrélationnelles fournissent une estimation de la justesse avec laquelle sont reliées les variables. La force qui relie deux variables déterminera la précision sur la base de leur relation. Du fait de la taille de l'échantillon, de la nature de la variable (nominale) et de la structure du protocole de base des données (un échantillon), le choix statistique s'est penché vers la corrélation de Pearson et la régression linéaire multiple qui semblent plus adéquates pour comprendre la nature du lien observé entre les variables en jeu dans le cadre des investigations.

Une fois le questionnaire récupéré, le dépouillement et les calculs statistiques ont été faite par ordinateur au moyen du logiciel SPSS (Statistical package for social sciences) version 23.0 pour Windows. Après le dépouillement des données, les résultats ont été analysés afin de vérifier les hypothèses et donc répondre à la question principale de recherche qui est celle de savoir s'il existe un lien significatif entre la professionnalisation et l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur.

CONCLUSION

Le but ce chapitre était la description de la méthode et e processus de collecte de donnée afin de confirmer ou d'infirmé l'hypothèse de cette étude. Les informations permettant de réaliser cette étude sont obtenues à partir d'un questionnaire auprès de 380 diplômés des deux universités dont 140 à Yaoundé 1 et 235 à Yaoundé 2. Le choix de ces deux universités a permis d'avoir des informations nécessaires dont cette étude avait besoin étant donné que l'on s'intéresse uniquement aux diplômés de l'ES. Le dépouillement des informations reçues s'est fait sur ordinateur par un statisticien et les résultats obtenu sont analysé et interprété. Le choix de l'outil d'analyse a tenu compte de la nature, du nombre et de la relation entre les variables.

CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES

4.0. Introduction

Ce chapitre va faire une présentation analytique des données collectées auprès des diplômés des Universités de Yaoundé I et II. Cette partie est essentiellement descriptive, les informations recueillies seront transformées en données analytiques, suivie d'une interprétation qui prend en compte les différentes inférences des résultats recueillis. En effet, les informations sont isolées, regroupées et classées dans des catégories, thème ou centre d'intérêt, dans des tableaux, dans des graphiques, etc. pour faciliter l'analyse et procéder à la vérification des hypothèses de recherche.

4.1. Présentation descriptive des données

Les données collectées ont été codées et ensuite traitées par le logiciel informatique SPSS 23.0 pour Windows®. Les caractéristiques de la population enquêtée sont décrites dans les lignes suivantes.

4.1.1. Distribution des diplômés selon l'établissement fréquenté

Le tableau 4.1 montre que parmi les sujets enquêtés, 140 diplômés sont issus de L'Université de Yaoundé I (UYI), soit 37,33% et 235 diplômés sont issus de l'Université de Yaoundé II (UYII), soit 62,67 %. La figure 4.2 donne une représentation graphique de cette distribution.

Tableau 4.1: Distribution des diplômés selon l'université fréquentée

	<i>Fréquence</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>Pourcentage cumulé</i>
<i>Univ. de Ydé I</i>	<i>140</i>	<i>37,33</i>	<i>37,33</i>
<i>Univ. de Ydé II</i>	<i>235</i>	<i>62,67</i>	<i>100,00</i>
<i>Total</i>	<i>375</i>	<i>100,00</i>	

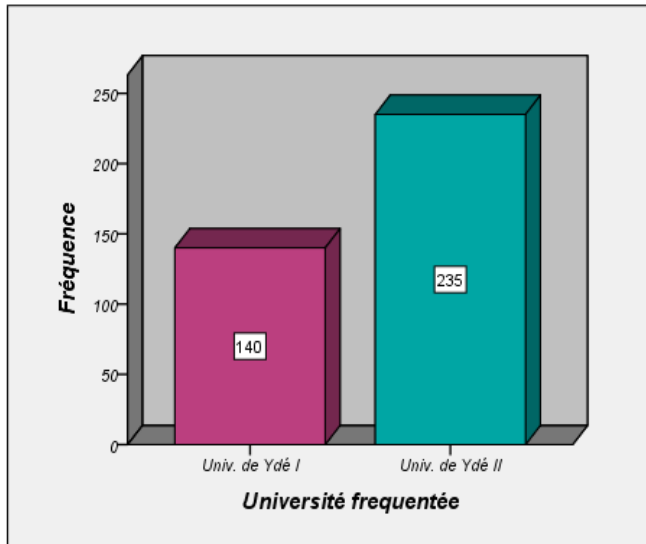


Figure 4.1: Distribution des diplômés en fonction leur Université

4.1.2. Distribution des diplômés selon la première langue officielle

Le tableau 4.2, présente la répartition des enquêtés selon la première langue officielle, observation qui montre que 38 sont de version anglaise et 337 sont de version française, soit respectivement 10,13% et 89,87%. Cette représentativité des francophones est due au fait que le questionnaire était rédigé en français et à leur nombre important. La figure 4.1 donne une représentation graphique de cette distribution.

Tableau 4.2: Distribution des diplômés selon la première langue officielle

	<i>Fréquence</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>Pourcentage cumulé</i>
<i>Anglais</i>	38	10,13	10,13
<i>Français</i>	337	89,87	100,00
<i>Total</i>	375	100,00	

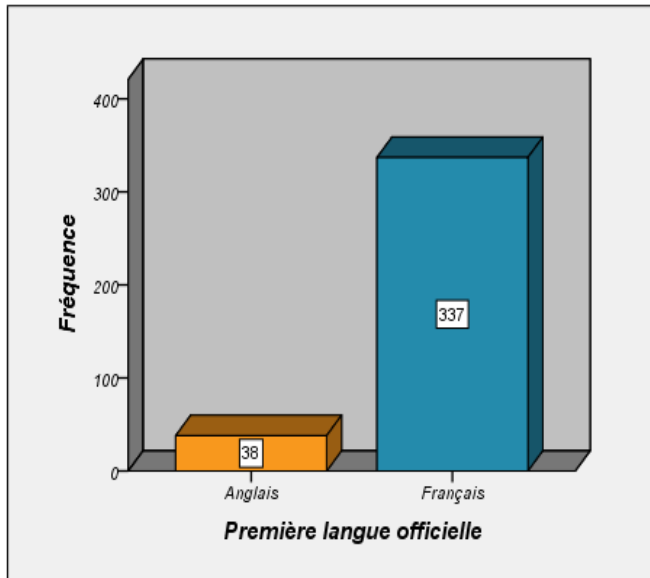


Figure 4.2: Distribution des diplômés en fonction de la première langue officielle

4.1.3. Distribution des enquêtés selon le diplôme le plus élevé

Parmi les diplômés interrogés 83 détiennent une licence, soit 22,13% ; 236 détiennent le Master I, soit 62,93% ; 48 un Master II et 8 ont déjà un Doctorat/PhD. Ainsi, le pourcentage des diplômés qui détiennent un Master I est relativement le plus élevé : 62,93%. La figure 4.3 donne une représentation graphique de cette distribution.

Tableau 4.3: Distribution des diplômés selon le diplôme le plus élevé

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Degree/Licence	83	22,13	22,13
Master I	236	62,93	85,07
Master II	48	12,80	97,87
Doctorat/PhD	8	2,13	100,00
Total	375	100,00	

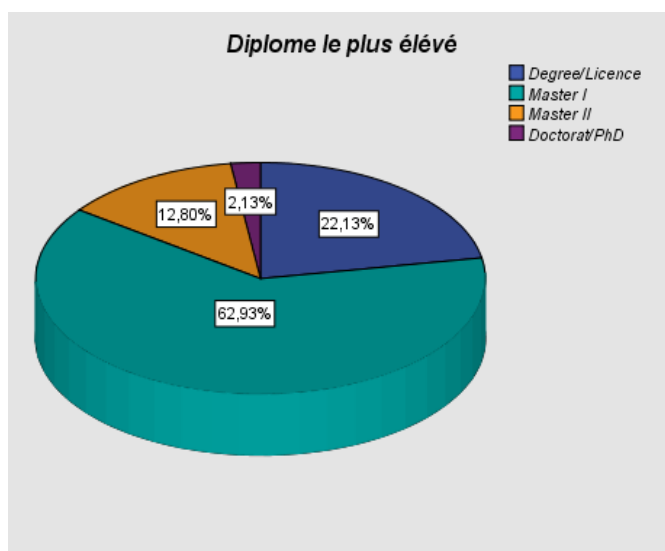


Figure 4.3: Distribution des diplômés selon le diplôme le plus élevé

4.1.4. Distribution des diplômés selon le type de formation

Le tableau 4.4 présente la répartition des diplômés selon le type de formation. Il en découle que à l'UYII, sur un total de 235, les diplômés les plus nombreux sont ceux qui ont une formation en Sciences économiques et de gestions, lesquels ont un effectif égal à 164 contre 71 en Droit/Administration, soit un pourcentage de 43,73% contre 18,93 ; quant à l'UYI sur un total de 120 diplômés, 116 ont une formation en Sciences exactes contre 24 en sciences humaines/sociales soit un pourcentage de 30,93%. Généralement, les diplômés ayant une formation en sciences économiques et des gestions restent les plus nombreux sur l'ensemble de l'effectif des diplômés. La figure 4.4 donne une représentation graphique de cette distribution.

Tableau 4.4 : Distribution des diplômés selon le type de formation

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Sciences exactes	116	30,93	30,93
Sciences hum./soc	24	6,40	37,33
Droit/Administration	71	18,93	56,27
Sciences éco/gestion	164	43,73	100,00
Total	375	100,00	

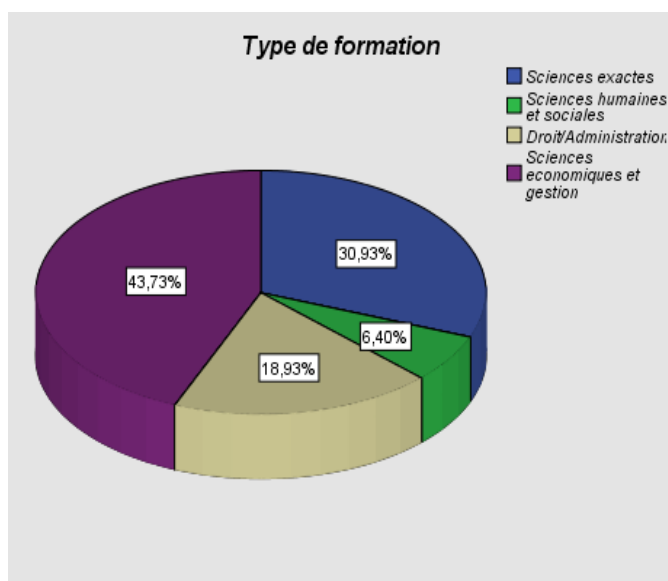


Figure 4.4 : Distribution des diplômés en fonction du type de formation

4.1.5. Distribution des diplômés selon leur âge

Le tableau 4.5 donne la répartition par tranche d'âge. Il en ressort que les diplômés les plus nombreux sont ceux qui ont un âge inférieur ou égal à 25 ans, lesquels ont un effectif égal à 212 sur un total de 375 soit un pourcentage de 56,53%. Le reste se distribue entre 26-30 ans : 34,40% ; 31-35 ans : 6,40% et plus de 35 ans : 2,67%. La figure 4.5 donne une représentation graphique de cette distribution.

Tableau 4.5 : Distribution des diplômés selon la tranche d'âge

	<i>Fréquence</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>Pourcentage cumulé</i>
<i><= 25 ans</i>	<i>212</i>	<i>56,53</i>	<i>56,53</i>
<i>26-30 ans</i>	<i>129</i>	<i>34,40</i>	<i>90,93</i>
<i>31-35 ans</i>	<i>24</i>	<i>6,40</i>	<i>97,33</i>
<i>> 35 ans</i>	<i>10</i>	<i>2,67</i>	<i>100,00</i>
<i>Total</i>	<i>375</i>	<i>100,00</i>	

L'histogramme de la figure 4.5 ci-dessous présente les âges des diplômés, la moyenne d'âge chez les diplômés enquêtés est de 25,7 ans avec un écart type de 3,846 montrant ainsi une relative dispersion entre les âges.

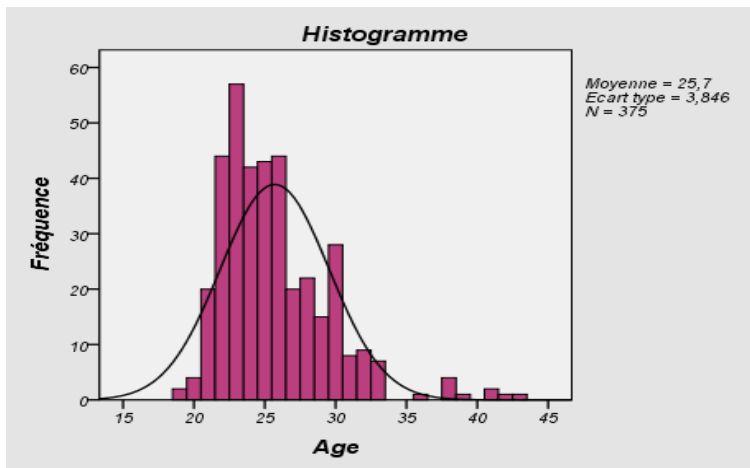


Figure 4.5: Histogramme des âges des diplômés

4.1.6. Distribution des diplômés selon leur sexe

Le tableau 4.6, présente la répartition des enquêtés selon le sexe, observation qui montre que 148 diplômées et 227 diplômés ont participé à l'étude, soit, dans l'ordre, environ 39.5% participants de sexe féminin et 60.5% participants de sexe masculin. Cette représentativité de la gente masculine est due au fait qu'ils étaient plus coopératifs que à la gente féminine. La figure 4.6 donne une représentation graphique de cette distribution.

Tableau 4.6 : Distribution des diplômés selon leur sexe

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Masculin	227	60,5	60,5
Féminin	148	39,5	100,0
Total	375	100,0	

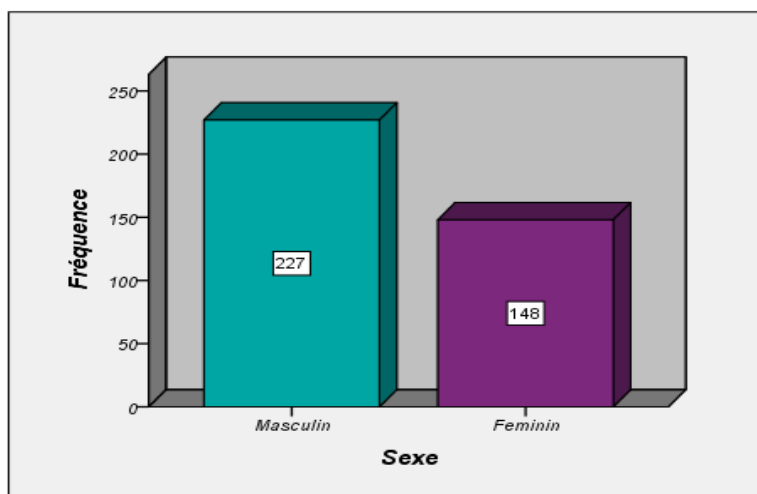


Figure 4.6: Distribution des diplômés en fonction leur sexe

4.2. Distribution croisée des variables sociodémographiques

Il s'agit ici de croiser les caractéristiques personnelles entre elles.

4.2.1. Distribution des diplômés par Université fréquentée en fonction de la première langue officielle

Le tableau 4.7 présente la répartition des diplômés par Université fréquentée en fonction de la première langue officielle. Il ressort clairement que l'UYII dénombre un plus grands nombre de diplômés (235) parmi lesquels 208 francophones soit un pourcentage de 88,51% et 27 anglophones soit un pourcentage de 11,49%; l'UYI pour sa part compte 140 diplômés parmi lesquels 129 diplômés soit un pourcentage de 140,00% et 11 anglophones soit un pourcentage de 7,86%. L'on remarque que les francophones sont en majorité dans les deux Universités.

Tableau 4.7 : Distribution des diplômés par Université fréquentée en fonction de la première langue officielle

			Université fréquentée		Total
			Univ. de Ydé I	Univ. de Ydé II	
Première langue officielle	Anglais	Effectif	11,00	27,00	38,00
		%	7,86	11,49	10,13
	Français	Effectif	129,00	208,00	337,00
		%	92,14	88,51	89,87
Total		Effectif	140,00	235,00	375,00
		%	100,00	100,00	100,00

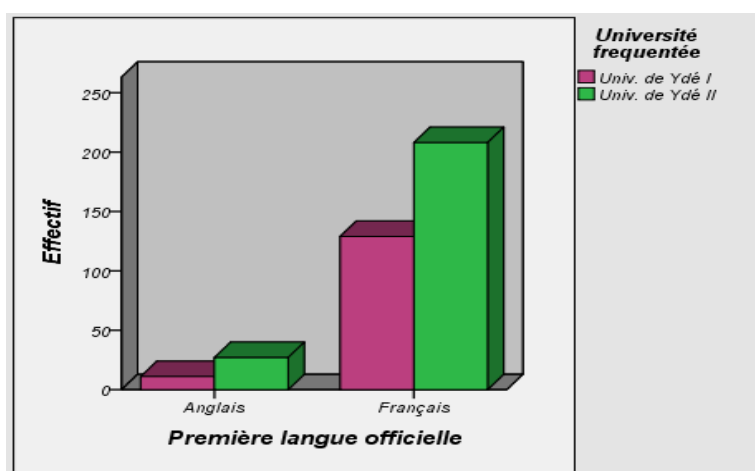


Figure 4.7 : Distribution des diplômés par université fréquentée en fonction de la première langue officielle

4.2.2. Distribution des diplômés par Université fréquentée en fonction du sexe

Le tableau 4.8 présente la répartition des diplômés par Université fréquentée en fonction du sexe. Il ressort clairement que l'UYII dénombre un plus grand nombre de diplômés (235) parmi lesquels 140 hommes soit un pourcentage de 59,57% et 95 femmes soit un pourcentage de 40,43% ; l'UYI pour sa part compte 140 diplômés parmi lesquels 87 hommes soit un pourcentage de 62,14% et 53 femmes soit un pourcentage de 37,86. L'on remarque que les hommes sont en majorité dans les deux Universités.

Tableau 4.8 : Distribution des diplômés par université fréquentée en fonction de la première langue officielle

			Université fréquentée		Total
			Univ. de Ydé I	Univ. de Ydé II	
Sexe	Masculin	Effectif	87	140	227
		%	62,14	59,57	60,53
	Féminin	Effectif	53	95	148
		%	37,86	40,43	39,47
Total		Effectif	140	235	375
		%	100	100	100

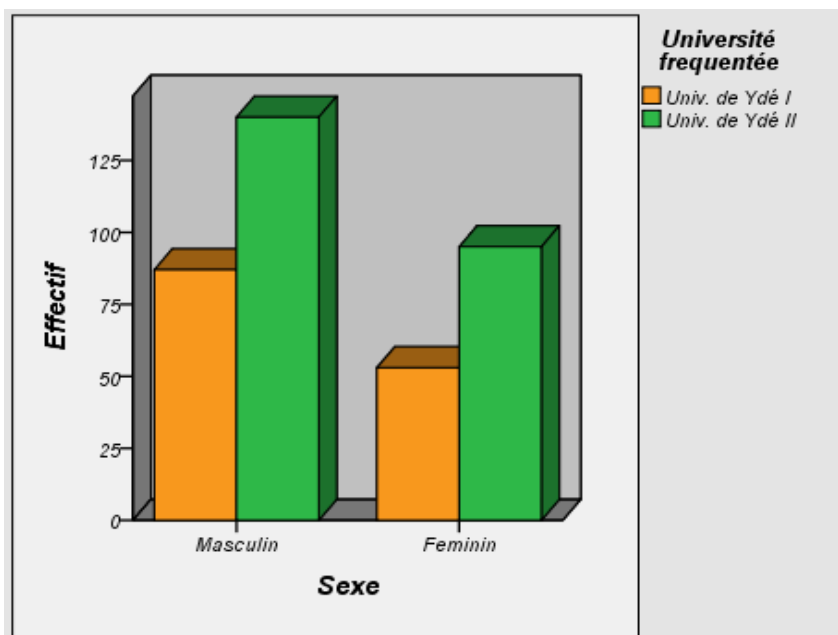


Figure 4.8 : Distribution des diplômés par université fréquentée en fonction sexe.

4.2.3. Distribution des diplômés par Université fréquentée en fonction du diplôme le plus élevé

Le tableau 4.9 donne la répartition des enquêtés par Université fréquentée en fonction du diplôme le plus élevé. Le constat est que les enquêtés les plus nombreux sont ceux dont le diplôme le plus élevé est le Master I. à l'UYI l'on dénombre 111 diplômés détenant un Master I soit un pourcentage de 79,29% et à l'UYII ils sont au nombre de 125 soit 53,19%.

Tableau 4.9 : Distribution des diplômés par université fréquentée en fonction diplôme le plus élevé

			Université fréquentée		Total
			Univ. de Ydé I	Univ. de Ydé II	
Diplôme le plus élevé	Degree/Licence	Effectif	14	69	83
		%	10,00	29,36	22,13
	Master I	Effectif	111	125	236
		%	79,29	53,19	62,93
	Master II	Effectif	11	37	48
		%	7,86	15,74	12,80
	Doctorat/PhD	Effectif	4	4	8
		%	2,86	1,70	2,13
	Total	Effectif	140	235	375
		%	100	100	100

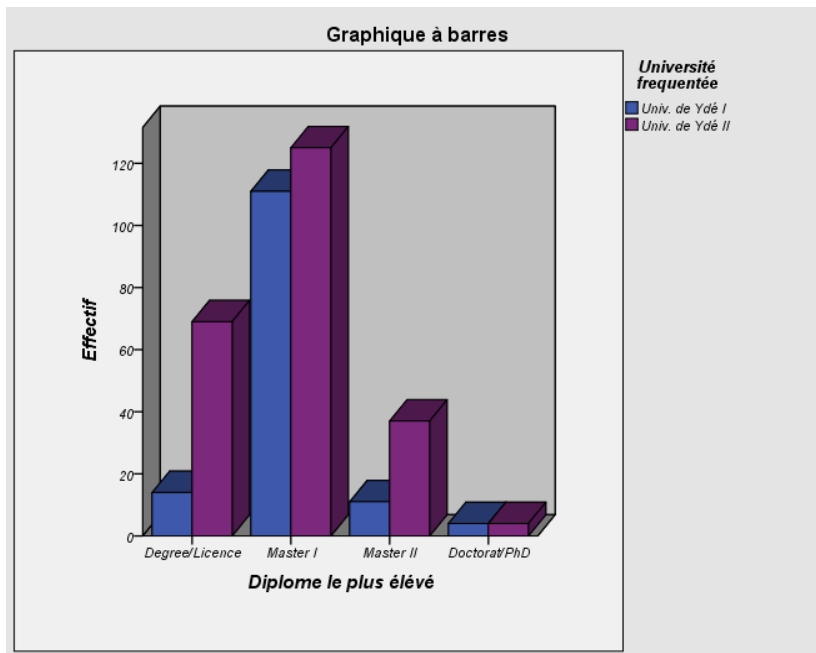


Figure 4.9 : Distribution des diplômés par université fréquentée en fonction du diplôme le plus élevé

4.2.4. Distribution des diplômés par sexe en fonction de la langue officielle.

Le tableau 4.10 donne la répartition des enquêtés par sexe en fonction de la langue officielle. L'on constate que chez les hommes comme chez les femmes les diplômés d'expression française sont dominants soit respectivement un pourcentage de 92,95% et 89,87%.

Tableau 4.10 : Distribution des diplômés par sexe en fonction de la langue officielle

			Sexe		Total
			Masculin	Féminin	
Première langue officielle	Anglais	Effectif	16	22	38
		%	7,05	14,86	10,13
	Français	Effectif	211	126	337
		%	92,95	85,14	89,87
Total		Effectif	227	148	375
		%	100,00	100	100

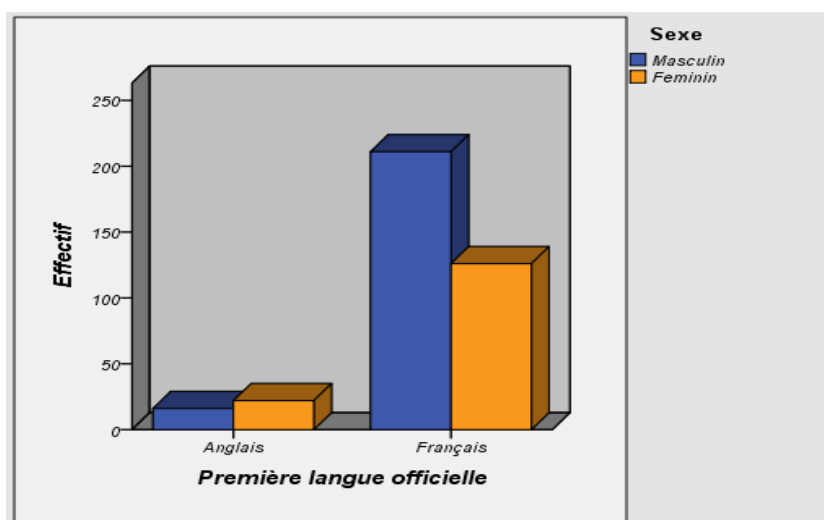


Figure 4. 10 : Distribution des diplômés par sexe en fonction de la langue officielle

4.2.5. Distribution des diplômés par sexe en fonction du diplôme le plus élevé

Le tableau 4.11 donne la répartition des enquêtés par sexe en fonction du diplôme le plus élevé. L'on constate que chez les hommes comme chez les femmes le plus grand nombre de diplômés détiennent le Master I ; sur 236 Master, 140 sont des hommes (61,67%) et 96 des femmes (62,93%). ensuite vient la licence : sur un total 83, 48 sont des hommes (21,15%) et 35 sont des femmes (23,65%). en ce qui concerne le Master II, sur un total de 48, 33 sont des hommes (14,54) et 15 des femmes (10,14). on a enfin ceux ayant un Doctorat qui sont très peu : sur un total de 8 diplômés, 6 sont des hommes (2,64%) et 2 des femmes (1,35). mais à tous les niveaux, les hommes dominent.

Tableau 4. 11 : Distribution des diplômés par sexe en fonction du diplôme le plus élevé

		Sexe		Total	
		Masculin	Féminin		
Diplôme le plus élevé	Degree/Licence	Effectif	48	35	83
		%	21,15	23,65	22,13
	Master I	Effectif	140,00	96,00	236
		%	61,67	64,86	62,93
	Master II	Effectif	33	15	48
		%	14,54	10,14	12,80
	Doctorat/PhD	Effectif	6	2	8
		%	2,64	1,35	2,13
	Total	Effectif	227	148	375
		%	100	100	100

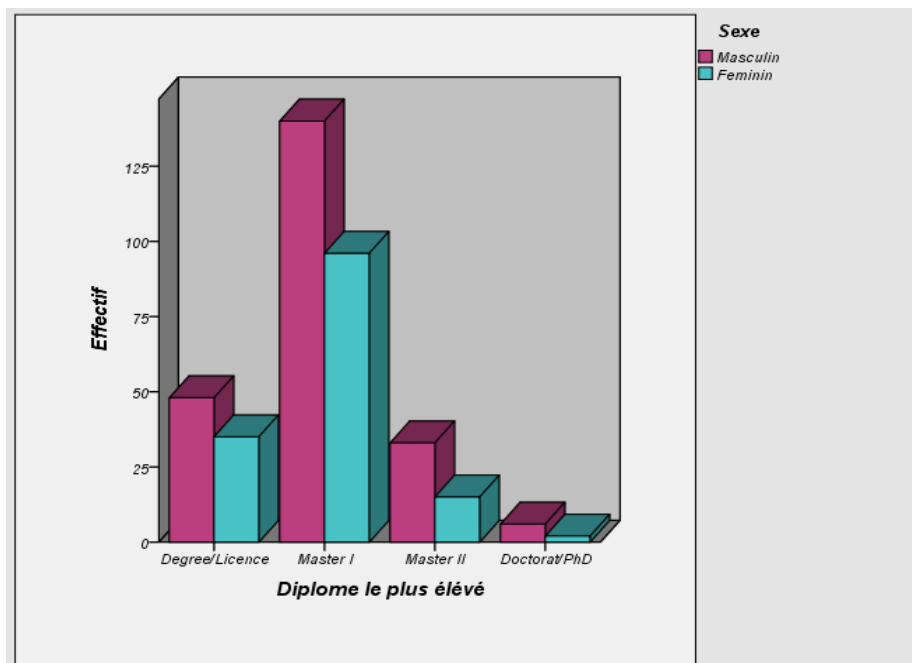


Figure 4. 11 : Distribution des diplômés par sexe en fonction du diplôme le plus élevé

4.2.6. Distribution des diplômés par type de formation en fonction sexe

Le tableau 4.12 donne la répartition des enquêtés par type de formation en fonction du sexe. L'on constate que chez les hommes comme chez les femmes le plus grand nombre de diplômés ont fait les sciences économiques et gestions (SECO) : sur 164 diplômés en SECO, 100 sont des hommes (44,05%) et 64 des femmes (43,24%). Ensuite viennent les Sciences Exactes (SE) : sur un total 116, 75 sont des hommes (33,04%) et 41 sont des femmes (30,93%). En ce qui concerne le Droit/ Administration, sur un total de 71, 41 sont des hommes (18,06%) et 30 des femmes (20,27%). On a enfin les Sciences Humaines et sociales(SHS) qui sont très peu, sur un total de 24 en SHS, 11 sont des hommes (4,85%) et 13 des femmes (8,78%). En SHS, l'on compte plus de femmes que d'hommes.

Tableau 4. 12 : Distribution des diplômés par type de formation en fonction sexe

			Sexe		Total
			Masculin	Féminin	
Type de formation	Sciences exactes	Effectif	75,00	41,00	116,00
		%	33,04	27,70	30,93
	Sciences humaines et sociales	Effectif	11,00	13,00	24,00
		%	4,85	8,78	6,40
	Droit/Administration	Effectif	41,00	30,00	71,00
		%	18,06	20,27	18,93
	Sciences éco et gestion	Effectif	100,00	64,00	164,00
		%	44,05	43,24	43,73
	Total	Effectif	227,00	148,00	375,00
		%	100,00	100,00	100,00

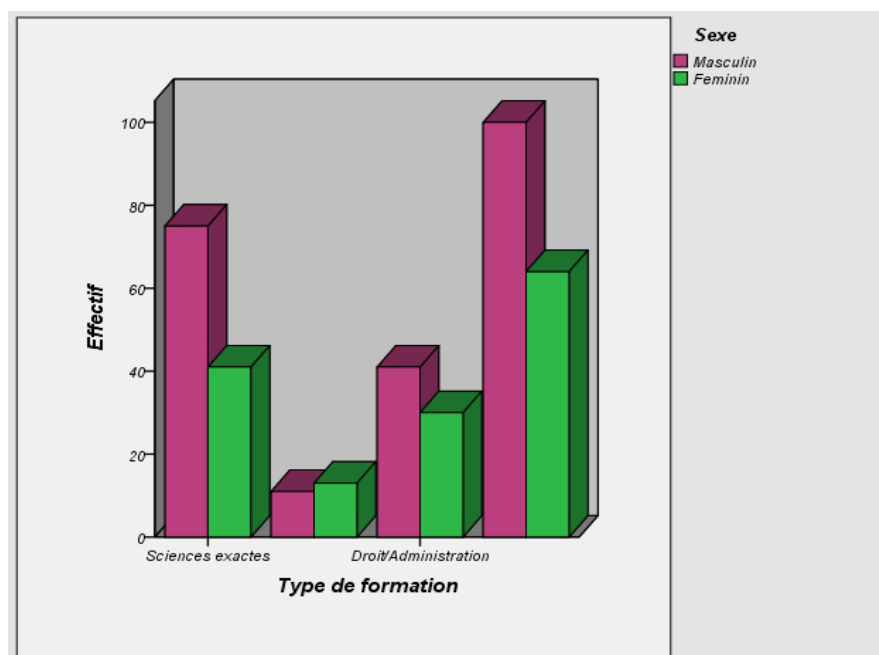


Figure 4. 12 : Distribution des diplômés par type de formation en fonction sexe

4.2.7. Distribution des diplômés par tranche d'âge en fonction du sexe

Le tableau 4.13 donne la répartition des enquêtés par tranche d'âge en fonction du sexe. L'on constate que chez les hommes comme chez les femmes le plus grand nombre de diplômés ont 25 ans: sur 212 diplômés dans cette tranche d'âge, 118 sont des hommes (51,98%) et 94 des femmes (56,53%). Ensuite vient la tranche 26-30 ans : sur un total 129, 88 sont des hommes (38,77%) et 41 sont des femmes (27,70%). En ce qui concerne la tranche d'âge 31-35, sur un total de 24, 15 sont des hommes (6,61%) et 9 des femmes (6,08%). On a enfin ceux ayant plus de 35 ans qui sont très peu : sur un total de 10, 6 sont des hommes (2,64%) et 4 sont des femmes (2,70%). Les hommes dominent dans toutes les tranches d'âge.

Tableau 4. 13 : Distribution des diplômés par tranche d'âge en fonction du sexe

			Sexe		Total
			Masculin	Féminin	
Tranches d'âge	<= 25 ans	Effectif	118	94	212
		%	51,98	63,51	56,53
	26-30 ans	Effectif	88	41	129
		%	38,77	27,70	34,40
	31-35 ans	Effectif	15	9	24
		%	6,61	6,08	6,40
	> 35 ans	Effectif	6	4	10
		%	2,64	2,70	2,67
	Total	Effectif	227	148	375
		%	100	100	100

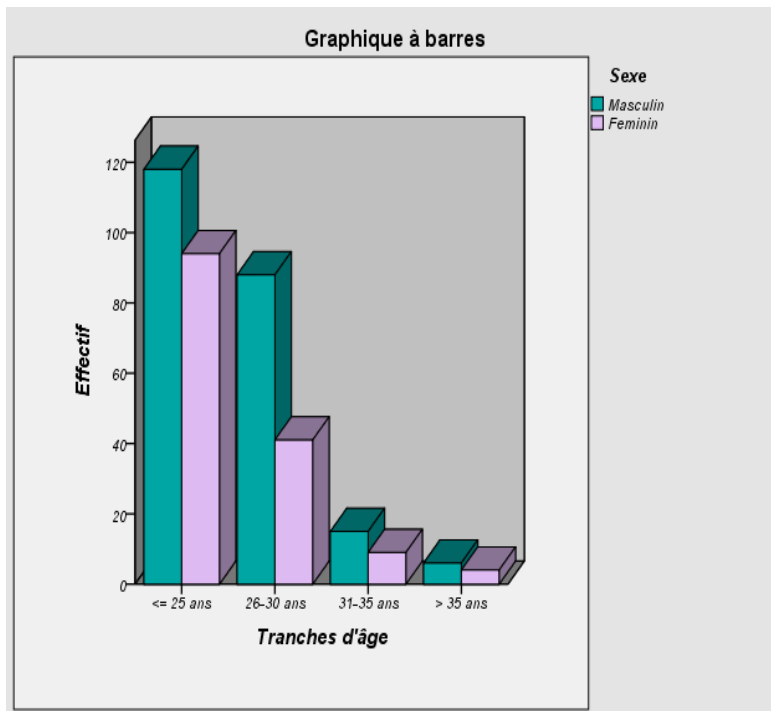


Figure 4. 13 : Distribution des diplômés par tranche d'âge en fonction sexe

4.3. Distribution des diplômés selon leurs opinions sur les différentes échelles

Cette sous partie présente la répartition des diplômés sur leur opinion sur l'actualisation des pédagogies Universitaires, sur les PP, sur les stages académiques et sur l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur.

4.3.1. Distribution des diplômés selon leurs opinions sur l'actualisation des pédagogies Universitaires

Le tableau 4.14 présente les opinions des diplômés sur l'actualisation des pédagogies universitaires. Il montre que les enseignements reçus ont apporté aux diplômés, suffisamment de connaissances théoriques ($M=3,78$). En ce sens, les diplômés révèlent que les séances de travaux dirigés étaient orientées vers la mise en application effective des cours théoriques ($M=3,56$), dans le but d'atteindre les objectifs précis formulés au début des enseignements. Par contre l'on peut constater d'après le tableau que les enseignements proposés ne sont pas toujours orientés vers l'application pratique des connaissances en situation ($M=2,26$). Ainsi, bien que les enseignements apportent suffisamment de connaissances théoriques à ces diplômés, ils ne permettent pas à ces derniers d'acquérir des compétences nécessaires pour l'intégration professionnelle ($M=2,32$) et ils ne préparent pas de façon générale l'étudiant à l'intégration du marché de l'emploi.

Tableau4.14 : Distribution des diplômés selon leurs opinions l'actualisation des pédagogies Universitaires

	Moyenne	Ecart type
Les enseignements proposés apportent suffisamment des connaissances théoriques.	3,78	1,165
Les enseignements proposés sont orientés vers l'application pratique en situation.	2,26	1,257
Les enseignements sont dispensés selon des objectifs bien précis, formulés au début.	3,35	1,377
Les contenus des enseignements permettent à l'étudiant d'acquérir des compétences nécessaires pour l'intégration professionnelle.	2,32	1,327
Les enseignements universitaires vous ont préparés de façon générale à intégrer les marchés de l'emploi.	2,42	1,374
Les séances de travaux dirigés sont orientées effectivement vers la mise en application des cours théoriques.	3,56	1,417
Comment se déroulent les enseignements dans votre département (objectifs et contenus) ?		
N = 375,		

Les avis recueillis chez des diplômés révèlent que les méthodes d'enseignement demeurent encore traditionnelles dans l'ensemble et accordent peu d'importance à la professionnalisation d'une part et la spécialisation d'autre part. Cette tendance observée dans les données semblent émergée des propos d'un diplômés qui affirme que

Je pense que beaucoup de choses restent à faire en ce qui concerne les méthodes d'enseignement. Depuis qu'on a professionnalisé les enseignements, ce n'est que cette année qu'on a instauré la spécialisation comme condition d'entrée en PHD. Mais cette spécialisation n'est pas bien implémenté, parce que malgré la spécialisation, nous faisons encore trop de théories, les étudiants ne sont pas bien encadrés, pas d'orientation ni suivi à moins que tu ais la chance d'avoir quelqu'un qui t'aide. Il ne suffit pas de dire qu'il faut se spécialiser mais on doit insister sur la pratique pour permettre à l'étudiant d'être compétent, la transparence dans les débouchés de ces filières de spécialisation. (Diplômés≠1).

L'on comprend par les propos de cet étudiant que les méthodes d'enseignement n'intègrent pas les normes prescrites par la professionnalisation ; ce qui s'accorde avec les autres résultats. Ces opinions laissent percevoir que les défis liés à la professionnalisation

des enseignements demeurent un important chantier à surmonter au niveau de la mise en pratique des enseignements théoriques reçus.

4.3.2. Distribution des diplômés selon leurs opinions sur le projet professionnel

Les opinions des diplômés concernant le PP est présentés dans le tableau 4.15. Au regard de ce dernier, l'on se rend compte que le choix de la filière par les diplômés s'est fait en fonction de leurs aspirations (M=4,30), puisqu'ils savaient exactement les options de métiers pour leur avenir (M=3,59). L'on remarque que le fait que les diplômés possèdent relativement assez d'informations sur les filières et leurs débouchés (M=3,52), semble les amener à accorder peu d'importance au service d'orientation au sein de l'Université (M=2,20) : car pour eux, ce service d'orientation est quasi inexistante au sein de l'Université. Une proportion des diplômés affirme avoir choisi leur filière en fonction de leurs aspirations et des débouchés qu'offraient ces filières, et très peu s'accordent sur le fait que les enseignements reçus préparent au marché de l'emploi.

Tableau 4.15 : Distribution des diplômés selon leurs opinions sur le projet professionnel

	Moyenne	Ecart type
Votre choix de filière s'est fait en fonction de vos aspirations (aptitudes, goûts et intérêts).	4,30	1,121
A votre entrée à l'université, vous disposiez des informations sur les filières d'études et leurs débouchés.	3,52	1,442
Au cours de la formation universitaire, vous saviez exactement les options de métiers pour votre avenir.	3,59	1,354
Les enseignements reçus vous ont permis de bâtir votre profil professionnel.	3,13	1,349
Il existe un service au sein de votre faculté pour accompagner l'étudiant dans son choix professionnel.	2,20	1,312
Vous aviez défini un objectif professionnel pour vous guider dans votre formation.	3,36	1,322
Les enseignements reçus ne vous apportaient pas toujours ce dont vous aviez besoin pour le monde du travail.	2,75	1,356
Que pensez-vous des rôles des projets professionnels dans les parcours de formation Universitaire ?		
N = 375		

Cette tendance des résultats montre que certains diplômés avaient un PP à leur entrée à l'université mais que celui-ci s'est modifié au fur et à mesure qu'ils avançaient dans leur formation, tel que le révèle le discours d'un diplômé : « *Mon projet professionnel s'est modifié au fur et à mesure que j'évoluais.* » (Diplômés≠2). Par contre, d'autres affirment qu'ils ont bâti leur PP au cours de leur cursus universitaire malgré les difficultés à le réaliser,

comme le déclare un diplômé : « *Pour dire vrai je n'avais pas de projet professionnel. Mais aujourd'hui je veux continuer dans ce que je fais, mais si une opportunité d'emploi s'offre à moi je n'hésiterai pas.* » (Diplômés=3)

Si les résultats du questionnaire montrent qu'une majorité affirment avoir un Projet Professionnel, ces résultats contrastent avec les avis rédigés de plusieurs qui affirment avoir bâti leur Projet Professionnel au cours de leur formation universitaire. Par contre tous pensent que le Projet Professionnel est très important dans une formation professionnalisante en vue d'une insertion professionnelle harmonieuse. L'on s'interroge si les diplômés savent ce que c'est qu'un Projet Professionnel. Il se pourrait qu'ils aient une confusion à ce propos.

4.3.3. Distribution des diplômés selon leurs opinions sur les stages académiques

En considérant le tableau 4.16, l'on se rend compte que les diplômés se prononcent difficilement sur les questions concernant les stages. Par exemple ils accordent très peu d'importance sur la question de savoir s'ils ont effectué des stages académiques au cours de leur formation (avec une moyenne de 2,32). Ils sont confus à ce niveau du fait peut être que l'université n'organise pas les stages académiques, il y a un manque de collaboration entre l'université et le marché de l'emploi:

« *Je n'ai jamais fait un stage et je pense qu'à partir du niveau 3 on devrait beaucoup plus insister sur les stages* » (Diplômés=4) ;

« *Normalement dans les pays européens les stages sont obligatoires car cela permet à l'étudiant de mettre en pratique la formation théorique reçue. Ici au Cameroun, la formation est très théorique, on « bombarde » l'étudiant des cours théoriques.* » (Diplômés=5).

Le petit nombre qui se prononce affirme que l'université ne facilite pas l'obtention de stages (1,85) : « *Ici au département de géographie il y a des séances de pratiques mais pas encore de stages. Mais les plus performants peuvent décrocher des stages sur recommandation de leurs encadreurs.* » (Diplômés=6).

La majorité affirme que les stages sont absolument nécessaires pour faciliter leur intégration dans le monde professionnel (3,92) : « *La formation n'est pas suffisante mais si on accentue avec les stages cela serait possible car je connais ceux qui ont la chance d'effectuer les stages se sont insérés*(Diplômés=7). Il y a une concordance entre les réponses des questions fermée et celles des questions ouvertes.

Tableau 4.16: Distribution des diplômés selon leurs opinions sur les stages académiques en entreprise

	Moyenne	Ecart type
Au cours de votre formation, vous avez effectué des stages académiques.	2,32	1,650
Les stages avaient un lien avec la formation reçue à l'Université.	2,18	1,492
L'université facilite l'obtention des stages pour ses étudiants	1,85	1,138
Vous n'avez jamais effectué de stages depuis votre accès à l'Université.	2,35	1,734
Le stage vous a permis de mettre en pratique vos connaissances théoriques.	2,34	1,514
Vous trouvez les stages absolument nécessaires pour faciliter votre intégration harmonieuse dans le monde professionnel.	3,92	1,516
Que pensez-vous des stages dans la formation et l'insertion professionnelle ?		
N = 375		

4.3.4. Distribution des diplômés selon leurs opinions sur l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur

En considérant le tableau 4.17 qui présente les opinions des diplômés sur l'insertion professionnelle, on se rend compte que beaucoup de diplômés affirment que les difficultés qui entravent leur parcours dans la recherche de l'emploi sont dues à un manque d'expérience professionnelle (3.76) ; un manque de réseau, c'est dire des personnes pour les guider ou pour les conseiller et pour les connecter (3.45 et 3,63); une formation insuffisante (3.32); des difficultés à trouver des offres d'emploi (3.31), des difficultés à « se vendre » sur le marché de l'emploi (3,16). Le niveau d'étude n'influence pas l'employabilité (2,21) mais le manque de PP ou le domaine de formation peuvent parfois causer des difficultés (2,51 et 2,58). Les expressions des enquêtés le confirme: « *Le plus gros problème d'emploi des diplômés c'est le manque d'expérience professionnelle, et je pense que si notre formation était accompagnée des stages, la probabilité à s'insérer après la formation serait élevé.* (Diplômés=8). Au vu des résultats décrits plus haut, ceci n'est pas surprenant.

Tableau 4.17 : Distribution des diplômés selon leurs opinions sur l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur

	Moyenne	Ecart type
Votre type ou domaine de formation	2,58	1,495
Votre niveau d'études	2,21	1,406
L'insuffisance de votre formation	3,32	1,523
Votre manque d'expérience professionnelle	3,76	1,383
Vos difficultés à trouver des offres d'emploi	3,31	1,476
L'absence de réseaux (des personnes pour vous guider ou conseiller)	3,45	1,481
Votre niveau d'implication en tant que chercheur d'emploi	2,78	1,392
Vous n'aviez pas de projet professionnel	2,51	1,467
Votre découragement	2,20	1,337
Vos difficultés à décrocher des entretiens	2,66	1,447
Vos difficultés à vous "vendre" au cours des entretiens	3,16	1,541
L'insuffisance de réseaux (personnes pour vous connecter)	3,63	1,487
Quel regard jetez-vous sur la difficulté de l'employabilité des diplômés ?		
N = 375		

4.4. Variabilité de l'insertion professionnelle en fonction des caractéristiques personnelles

Cette section examine l'effet des caractéristiques personnelles telles que l'Université fréquentée, la première langue officielle, le diplôme le plus élevé, le type de formation, la tranche d'âge, et le sexe sur l'employabilité des diplômés de l'ES. L'objectif d'examiner les caractéristiques personnelles permet de voir si l'employabilité varie en fonction des caractéristiques personnelles. C'est-à-dire vérifier si les variables d'identité personnelle affectent l'employabilité. Il s'agit donc de tester les hypothèses émergentes pour contrôler s'il existe d'autres sources de variations que celles utilisées dans cette étude qui influent sur l'employabilité. En ce sens, le logiciel SPSS - 23.0 Windows® - permet d'effectuer les calculs par une approche probabiliste pour le traitement statistique des données, les tests qui permettront de vérifier la significativité sont celui du t de student ou de l'ANOVA. Le premier est utilisé dans le cas où l'on a deux groupes et le second dans le cas où l'on a plus de deux groupes.

4.4.1. Variabilité de l'insertion professionnelle en fonction de l'université fréquentée

L'hypothèse (H_0) stipule que l'employabilité des diplômés de l'ES ne varie pas en fonction de l'Université fréquentée, naturellement l'hypothèse alternative (H_1) est la suivante : il existe un rapport de variation entre ces deux variables. Etant donné que nous nous trouvons dans un cas de comparaison de moyennes entre deux groupes, le test t unilatéral est plus judicieux. Les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 4.18 : Le test t comparant l'employabilité en fonction de l'université fréquentée.

Employabilité des diplômés de l'ES	Statistiques de groupes					Test t pour égalité des moyennes		
	Université fréquentée	N	Moyenne	Ecart type	Erreur std Moy.	t	ddl	p
	Univ. de Ydé I	140	2,793	,4871	,0412	-,874	373	,383
Univ. de Ydé II	235	2,842	,5418	,0353				

Note: N = 375; F=,892, p > .05 (les variances sont égales lorsque P est supérieur à 0,05).

Ce tableau présente les statistiques de groupe comparant l'employabilité des diplômés par université fréquentée. En supposant l'égalité des moyennes, l'on remarque qu'en moyenne, l'employabilité des diplômés de l'UYI (M = 2.793, ET = 0.4871), n'est pas significativement différente de celle des diplômés de l'UYII (M = 2.842, ET = 0.5418), avec $t(375) = -0.874$ et $p > 0.05$. Nous pouvons conclure que l'Université fréquentée n'influence pas l'employabilité des diplômés. En d'autres termes, les diplômés des deux universités éprouvent relativement les mêmes difficultés face à la recherche de l'emploi.

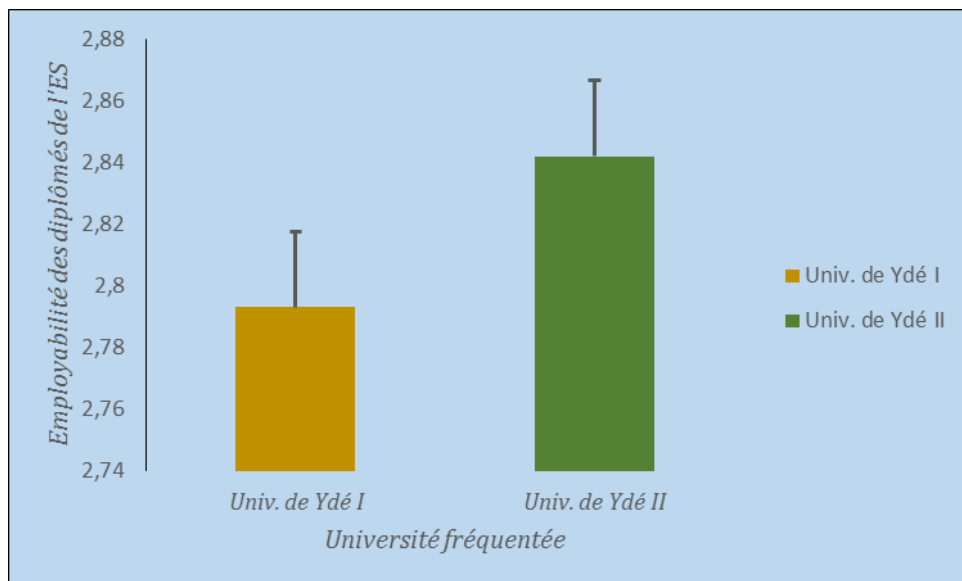


Figure 4.14: Moyenne de l'employabilité des diplômés en fonction de l'Université fréquentée

La figure 4.14 présente graphiquement les moyennes des 2 groupes. Malgré le fait qu'on observe une différence entre ces moyennes, cette dernière n'est pas significative. Ainsi, les diplômés des universités de Yaoundé I et Yaoundé II (l'UYI-II) seraient relativement confronté aux mêmes défis liés à l'employabilité.

4.4.2. Variabilité de l'employabilité des diplômés en fonction de la langue officielle

L'on pose d'emblée que l'employabilité des diplômés de l'ES ne varie pas en fonction de la langue officielle du diplômés (H_0), naturellement l'hypothèse alternative (H_1) est qu'il existe un rapport de variation entre ces deux variables. Etant donné qu'on se trouve dans un cas de comparaison de moyennes entre deux groupes, le test de t unilatéral est plus judicieux. Les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 4.19 : Le test t comparant l'employabilité en fonction de la langue officielle.

Employabilité des diplômés de l'ES	Première langue officielle	Statistiques de groupes				Test t pour égalité des moyennes		
		N	Moyenne	Ecart type	Erreur stdMoy.	t	df	p
	Anglais	38	2,9734	,64579	,10476	1,870	373	,062
	Français	337	2,8069	,50452	,02748			
Note: N = 375; F=,627 ; p > .05								

Le tableau 4.19 présente les statistiques de groupe comparant l'employabilité des diplômés selon la langue officielle parlée et le test t comparant les moyennes. En supposant l'égalité des moyennes, l'on constate qu'en moyenne l'employabilité des diplômés d'expression anglaise ($M = 2.9734$, $ET = 0.64579$), n'est pas significativement différente de celle des diplômés d'expression française ($M = 2.8069$, $ET = 0.50452$), avec $t(375) = 1,870$ et $p > 0.05$. Au regard de ces résultats, l'on conclure que la première langue officielle parlée n'affecte pas l'employabilité des diplômés. En d'autres termes, les diplômés d'expression anglaise et française rencontrent relativement les mêmes difficultés face à la recherche de l'emploi.

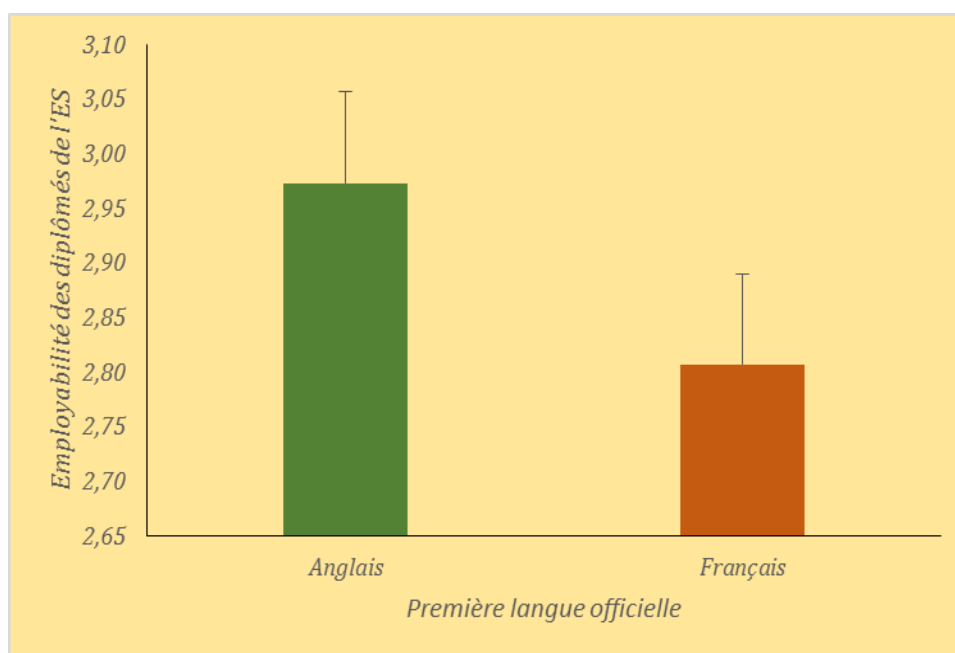


Figure 4.15: Moyenne de l'employabilité des diplômés en fonction de la langue officielle

La figure 4.15 illustre graphiquement les moyennes des 2 groupes et révèle une relative différence entre les diplômés d'expression anglaise et française ; mais cette différence n'est pas significative. Ainsi les diplômés d'expression anglaise seraient relativement confrontés aux mêmes problèmes de l'employabilité que les diplômés d'expression française.

4.4.3. Variabilité de l'employabilité des diplômés en fonction du diplôme le plus élevé

L'hypothèse nulle (H_0) stipule que l'employabilité des diplômés de l'ES ne varie pas en fonction du niveau d'étude, naturellement l'hypothèse alternative (H_1) est : il existe un rapport de variation entre ces variables. Etant donné qu'on se trouve dans un cas de

comparaison de moyennes entre plusieurs groupes, le test de l'ANOVA est plus judicieux. Les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 4.20: Tableau de l'ANOVA vérifiant la significativité de l'employabilité des diplômés en fonction du diplôme le plus élevé

Statistiques descriptives de groupe					Test de l'ANOVA	
Diplôme le plus élevé	N	Moyenne	Ecart type	Erreur std	dll	F
Degree/Licence	83	2,7497	,54914	,06028	(3, 371)	1,438 ns
Master I	236	2,8233	,51597	,03359		
Master II	48	2,9290	,50968	,07357		
Doctorat/PhD	8	2,9755	,41975	,14840		
Total	375	2,8238	,52199	,02696		

Note : N = 375, ns (p > .05) (NS=non significativité c'est-à-dire p calculé=0,231 est sup à 0,05)

Le tableau 4.20 permet de noter une relative différence des moyennes dans l'employabilité des diplômés de l'ES en fonction de leur niveau d'étude mais cette différence n'est pas significative. Le résultat du test de l'analyse des variances révèle que $F(3, 371) = 1,438$, $p > 0.05$. Ces résultats montrent que le niveau du diplômé n'affecte pas significativement son employabilité. .

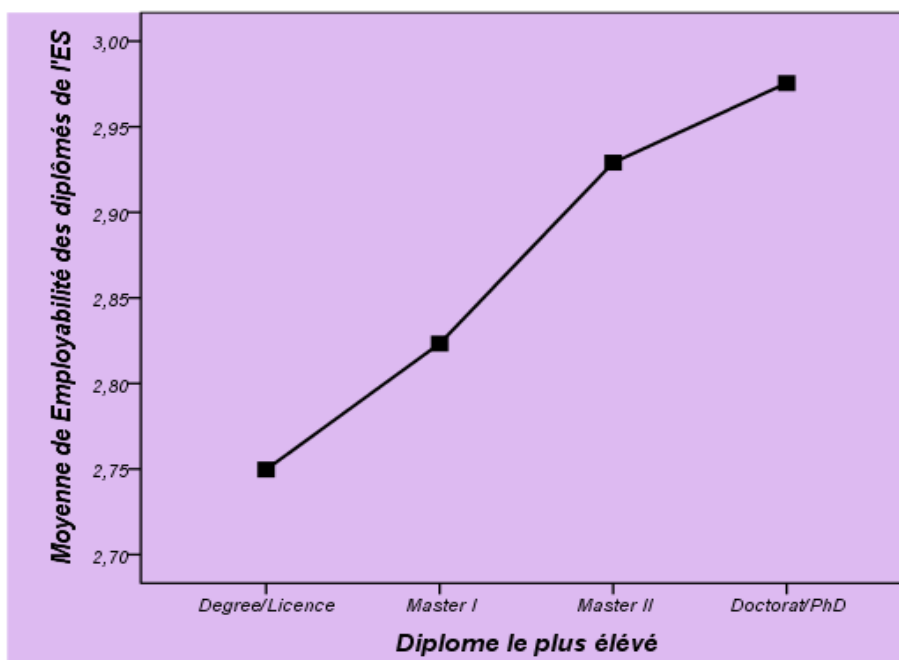


Figure 4.16: Représentation de l'employabilité en fonction du diplôme le plus élevé

La figure 4.16 donne une représentation graphique de la moyenne de l'employabilité des diplômés en fonction du diplôme le plus élevé. On observe une relative différence des moyennes bien que celle-ci ne soit pas significative. L'on comprend que les difficultés face à l'employabilité serait relativement la même pour les différents niveaux d'étude.

4.4.4. Variabilité de l'employabilité des diplômés en fonction du type de formation

L'hypothèse nulle (H_0) stipule que l'employabilité des diplômés de l'ES ne varie pas en fonction du type de formation, naturellement l'hypothèse alternative (H_1) est : il existe un rapport de variation entre ces variables. Etant donné qu'on se trouve dans un cas de comparaison de moyennes entre plusieurs groupes, le test de l'ANOVA est plus judicieux.

Tableau 4.21: Tableau de l'ANOVA vérifiant la significativité de l'employabilité des diplômés en fonction du type de formation

Statistiques descriptives de groupe					Test de l'ANOVA	
Type de formation	N	Moyenne	Ecart type	Erreur std	dll	F
Sciences exactes	116	2,7814	,46561	,04323	(3, 371)	,479 ns
Sciences hum/soc	24	2,9064	,57332	,11703		
Droit/Administration	71	2,7849	,57407	,06813		
Sciences éco/gestion	164	2,8585	,52931	,04133		
Total	375	2,8238	,52199	,02696		

Note : N = 375, ns ($p > .05$) (p calculé=0,479)

Les résultats présentés dans le tableau ci-dessus montrent une relative différence des moyennes dans l'employabilité des diplômés de l'ES en fonction du type de formation. Le test de l'analyse des variances donne les résultats suivant $F(3, 371) = 0,479$, $p > 0.05$: ces résultats confirment bien que le type de formation n'affecte pas significativement l'employabilité du diplômé.

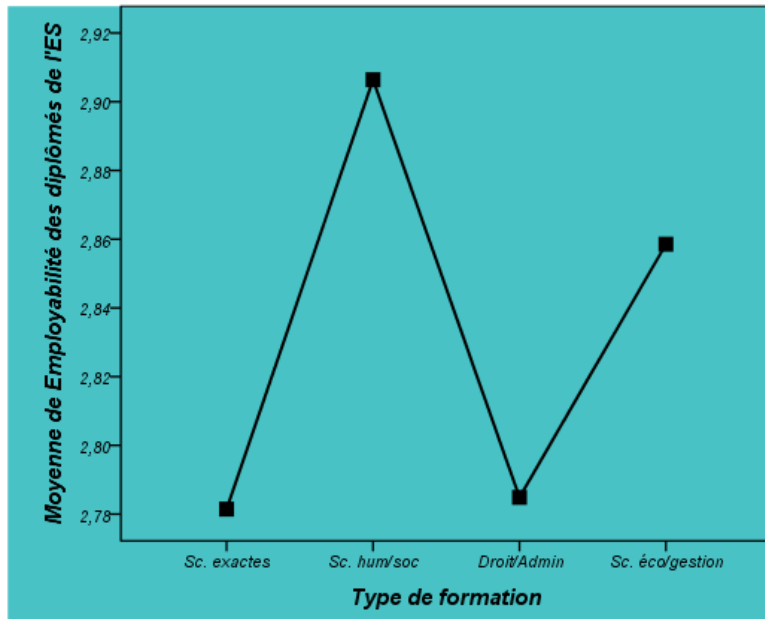


Figure 4.17: Représentation de l'employabilité en fonction du type de formation

La figure 4.17 présente une représentation graphique des moyennes de groupe. Bien que celle-ci ne soit pas significative, on observe une relative différence des moyennes. L'on peut donc conclure que les difficultés liées à l'employabilité seraient relativement la même pour les différents types de formation

4.4.5. Variabilité de l'employabilité des diplômés en fonction du sexe

Soient les hypothèses suivantes : H_0 stipule que l'employabilité des diplômés de l'ES ne varie pas en fonction du sexe des diplômés, naturellement l'hypothèse alternative H_1 sera qu'il existe un rapport de variation entre ces deux variables. Le test de t bilatéral est plus judicieux étant donné que c'est un cas de comparaison de moyennes entre deux groupes. Les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 4.22: Le test t comparant l'employabilité en fonction du sexe.

Employabilité des diplômés de l'ES	Statistiques de groupes					Test t pour égalité des moyennes		
	Sexe	N	Moyenne	Ecart type (e.t)	Moy. erreur std	t	df	p
	Masculin	227	2,8198	,48991	,03252	-,183	373	,855
	Féminin	148	2,8299	,56936	,04680			
Note: N = 375; F= ,892 ; p > .05								

Le tableau 4.22 présente les statistiques de groupe comparant l'employabilité des diplômés selon le sexe et le test t comparant les moyennes. Si l'on suppose l'égalité des moyennes, on dira qu'en moyenne l'employabilité des diplômés hommes ($M = 2.81$, $ET = 0.48$), n'est pas significativement différente de celle des diplômés de sexe féminin ($M = 2.82$, $ET = 0.56$), $t(375) = -0.183$, $p > 0.05$. L'on peut donc conclure au regard de ces résultats que le sexe n'affecte pas l'employabilité des diplômés. Autrement dit, les garçons et les filles rencontrent les mêmes difficultés face à la recherche de l'emploi.

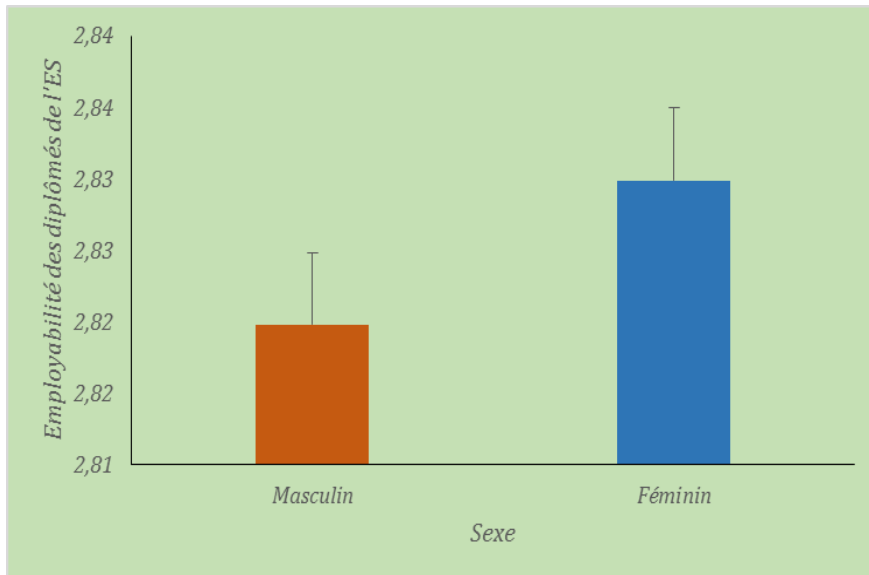


Figure 4.18: Moyenne de l'employabilité des diplômés en fonction du sexe

La figure 4.18 présente graphiquement les moyennes des 2 groupes. On observe une différence entre les moyennes mais cette différence n'est pas significative. Ainsi, les filles et les garçons seraient relativement liés aux mêmes défis face à l'emploi.

4.5. Vérification des hypothèses de recherche

Cette section, s'intéresse à la vérification des hypothèses de recherche. Le coefficient de corrélation de Bravais-Pearson ainsi que l'analyse de régressions multiples sont utilisés pour examiner la nature prédictive de la professionnalisation sur l'employabilité des diplômés des UYI et II. Le traitement statistique a été effectué avec le logiciel SPSS 23.0 pour Windows) tels que le présente le tableau et les figures ci-dessous.

Tableau 4.23: Matrice qui présente la corrélation des Moyennes, écart-types et les corrélations entre les variables de l'étude

no	Variabiles	1	2	3	4
1	Actualisation des pédagogies	1			
2	Projets professionnels	,410***	1		
3	Stages académiques	,171***	,211***	1	
4	Employabilité des diplômés de l'ES	,306***	,236***	,366***	1
Moyenne		2,940	3,270	2,512	2,823
Ecart-type		,807	,715	,839	,5219
Note : N = 375 ; *** (p <.001)					

Le tableau 4.23 présente une matrice symétrique des coefficients de corrélation entre les variables qui présente les moyennes, les écart-types et les corrélations entre les variables de notre étude. Les résultats montrent de fortes corrélations entre les différentes variables de l'étude, précisément entre les variables indépendantes (actualisation des pédagogies, PP et stages académique) et la variable dépendante (employabilité des diplômés).

4.5.1. Vérification de HS1 -l'actualisation des pédagogies influence l'employabilité des diplômés

La première hypothèse de recherche (HS1) stipule que l'actualisation des pédagogies influe de façon significative l'employabilité des diplômés des UYI et II. En d'autres termes, il existe une corrélation significative entre l'actualisation des pédagogies et l'employabilité des diplômés des UYI et II (H_1). L'hypothèse nulle (H_0) suppose qu'il n'existe pas de corrélation significative entre l'actualisation des pédagogies et l'employabilité des diplômés des UYI et II. La figure 4.19. présente cette corrélation

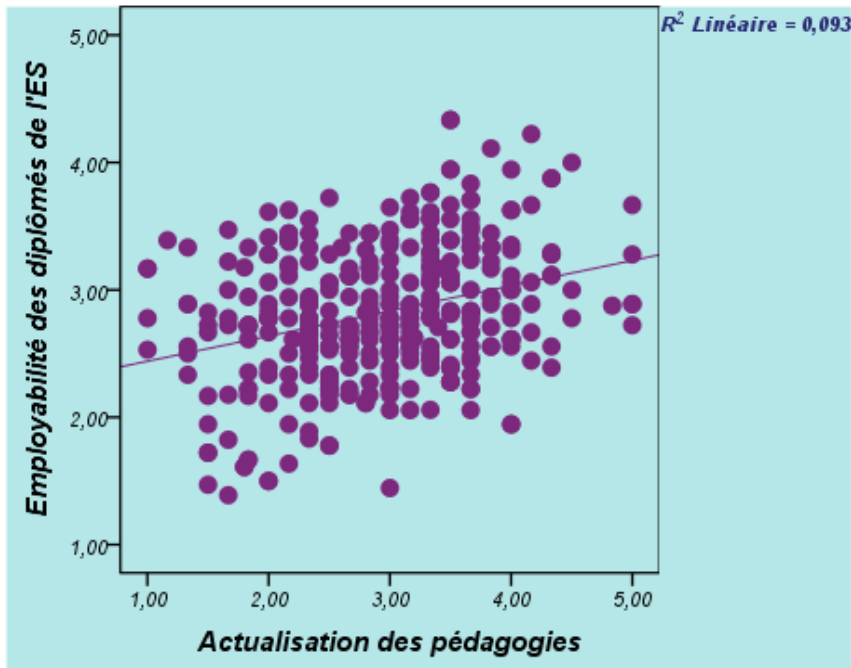


Figure 4.19: Nuage des points montrant la corrélation entre l'actualisation des pédagogies et l'employabilité

Les résultats du tableau 4.23 montrent qu'il y a une corrélation positivement significative entre l'actualisation des pédagogies et l'employabilité des diplômés des UYI et II, $r(375) = 0.306$, ($p < 0.001$), bilatérale. Le nuage des points de la figure 4.19 montre l'allure de la corrélation entre l'actualisation des pédagogies et l'employabilité qui est matérialisée par la droite de régression avec sa pente positive $R^2 = (0,306)^2 = 0,093$. La valeur du coefficient de détermination est de 0,093 montre que la proportion de variance commune entre les deux variables. Ce qui signifie que l'actualisation des pédagogies compte pour 9,3% dans la variation de l'employabilité, cette variation est faible.

4.5.2. Vérification de HS2 – Les projets professionnels (PP) influencent l'employabilité des diplômés

La deuxième hypothèse de recherche (HS2) stipule que les PP influent de façon significative l'employabilité des diplômés des UYI et II. En d'autres termes, il existe une corrélation significative entre les PP et l'employabilité des diplômés des UYI et II (H_1). L'hypothèse nulle (H_0) suppose donc qu'il n'existe pas de corrélation significative entre ces deux variables. La figure 4.20 présente cette corrélation.

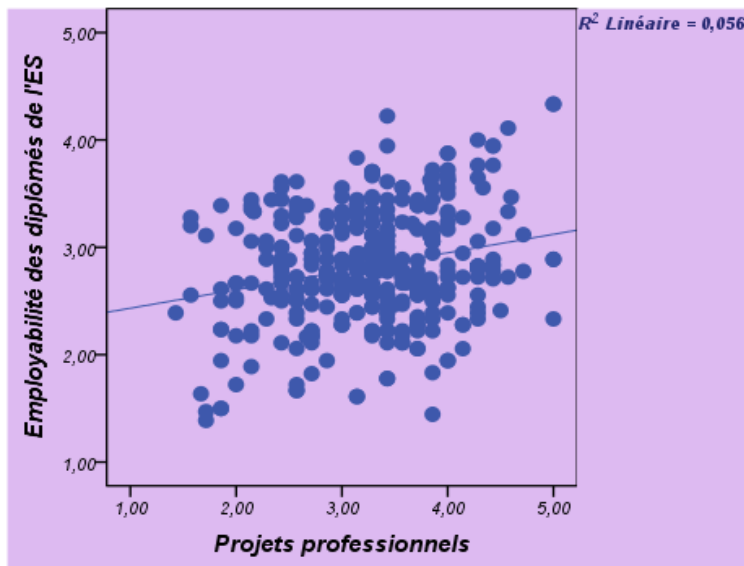


Figure 4.20: Nuage des points montrant la corrélation entre Les projets professionnels (PP) et l'employabilité des diplômés

Les résultats du tableau 4.23 montrent qu'il y a une corrélation positivement significative entre les PP et l'employabilité des diplômés des UYI et II, $r(375) = 0,236$, ($p < 0,001$), bilatérale. Le nuage des points de la figure 4.20 montre l'allure de la corrélation entre les PP et l'employabilité qui est matérialisée par la droite de régression avec une pente positive $R^2 = (0,236)^2 = 0,056$. La valeur du coefficient de détermination est de 0,056 montrant la proportion de variance commune entre les deux variables. Ce qui signifie que les PP comptent pour 5,6% dans la variation de l'employabilité, cette variation est faible.

4.5.3. Vérification de HS3 – Les stages académiques influencent l'employabilité des diplômés

La troisième hypothèse secondaire (HS2) stipule que les stages académiques influent de façon significative l'employabilité des diplômés des UYI et II. En d'autres termes, il existe une corrélation significative entre les stages académiques et l'employabilité des diplômés des UYI et II (H_1). L'hypothèse nulle (H_0) suppose donc qu'il n'existe pas de corrélation significative entre ces deux variables. La figure 4.21 présente cette corrélation.

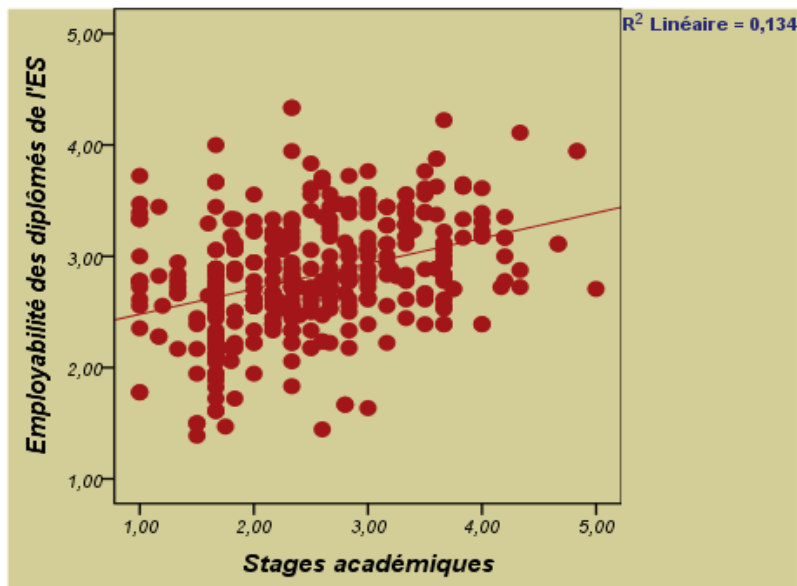


Figure 4.21: Nuage des points montrant la corrélation les stages académiques et l'employabilité des diplômés

Les résultats du tableau 4.23 montrent qu'il y a une corrélation positivement significative entre les stages académiques et l'employabilité des diplômés des UYI et II, $r(375) = 0.366$, ($p < 0.001$), bilatérale. Le nuage des points de la figure 4.21 montre l'allure de la corrélation entre les stages académiques et l'employabilité qui est matérialisée par la droite de régression avec une pente positive $R^2 = (0,366)^2 = 0,134$. La valeur du coefficient de détermination est de 0,134 montrant la proportion de variance commune entre les deux variables. Ce qui signifie que les PP comptent pour 13,4% dans la variation de l'employabilité.

Tableau 4.24 : Tableau récapitulatif des résultats

H ₀	Valeur du coef. (r _{xy})	Valeur Critique (r _{crit})	Valeur (P)	Décision	Amplitude	Coefficient de détermination (r ² _{xy})	Observations
H _{S1}	0.306	0.1130	0.000	Rejet de H ₀	Corrélation modérée	0.093	Variation faible
H _{S2}	0.236	0.1130	0.000	Rejet de H ₀	Corrélation faible	0.056	Variation faible
H _{S3}	0.366	0.1130	0.000	Rejet de H ₀	Corrélation modérée	0.134	Variation faible
N = 375; dll = 352; $\alpha = 0.05$							

4.6. Prédiction de l'employabilité des diplômés de l'ES

Plusieurs diplômés ont insisté sur l'actualisation des pédagogies et les stages académiques pour une meilleure amélioration de l'employabilité des diplômés ; dans le but de mieux cerner des deux variables laquelle est plus importante, il a été nécessaire de faire une analyse de régression multiple hiérarchique pour déceler la variable qui émerge comme meilleur prédicteur de l'employabilité des diplômés de l'ES. Selon Amin (2005), l'analyse de régression multiple consiste dans l'utilisation de plusieurs prédicteurs pour déterminer une variable critère. Le tableau suivant présente les paramètres du modèle de l'employabilité des diplômés.

Tableau 4.25 : Régression hiérarchique de l'intention consultation des services d'orientation

Modèle		<i>B</i>	<i>ES B</i>	β	<i>t</i>	<i>R</i> ²	ΔR^2
1	(Constante)	2,251	,079		28,34	,134***	,134***
	Stages académiques	,228	,030	,366***	7,604		
2	(Constante)	1,842	,109		16,91	,195***	,061***
	Stages académiques	,201	,029	,324***	6,853		
	Actualisation des pédagogies	,162	,031	,250***	5,304		

Note :N= 375; *** = (p<.001)

Le tableau 4.25, présente deux modèles. Dans le premier modèle, le coefficient de la corrélation multiple de Pearson est $R = 0,366$ et $R^2 = 0,134$ qui signifie que la variable prédictrice stage académique compte pour 13,4% dans la variabilité de l'employabilité des diplômés des UYI et II. Également, le second modèle qui ajoute une autre variable : actualisation des pédagogies, améliore la corrélation du premier modèle, de $\Delta R^2 = 0,061$, $p < 0,001$, avec $R^2 = 0,195$ qui signifie que les variables prédictrices (stages académiques et actualisation des pédagogies) comptent pour 19,50% dans la variabilité de l'employabilité chez les diplômés. Ainsi, les stages académiques, contribuent significativement à l'employabilité des diplômés ($\beta = 0,334$, $p < 0,001$) ; Également, l'actualisation des pédagogies favoriserait de manière significative l'employabilité des diplômés ($\beta = 0,250$, $p < 0,05$) ; les stages académiques et l'actualisation des pédagogies émergent comme les meilleures prédicteurs de l'employabilité chez les diplômés. L'on comprend que la

professionnalisation des enseignements Universitaires doit beaucoup insister sur ces deux indicateurs pour une meilleure préparation à l'employabilité des clients de l'ES.

CONCLUSION

Le chapitre 4 de cette étude avait pour but la présentation des données collectées auprès des diplômés des Universités de Yaoundé 1 et 2. Étant donné la quantité importante des informations, la nécessité de transformer en données analytiques a été importante. Ensuite les résultats obtenus ont été synthétisés pour une fluidité dans des tableaux et graphiques. Les tests de Student et de l'ANOVA ont été effectués en vue de mesurer la significativité des hypothèses posées au départ en passant par les hypothèses émergentes (caractéristique personnelle de l'enquêté). Trois choses importantes doivent être retenues dans ce chapitre : la première est que les tests effectués sur les variables émergentes sont non significatifs et l'on conclure que cette non significativité peut être due à un fait du hasard ; la deuxième est la vérification des hypothèses secondaires de cette étude qui montre une corrélation parfaite entre les variables (VI et VD) ; et enfin la troisième est que les deux meilleurs indicateurs de la VI qui permettent une meilleure explication de la VD sont les stages académiques et l'actualisation des pédagogie. Ainsi la professionnalisation des enseignements universitaires devrait insister sur ces deux indicateurs pour améliorer l'employabilité des diplômés. Ceci reste vrai malgré la faible corrélation.

CHAPITRE 5: INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS, SUGGESTIONS ET CONCLUSION

5.0. INTRODUCTION

Il s'agit dans cette partie de présenter les résultats obtenus après analyse des données, de les discuter au regard de la grille de lecture théorique de l'étude. En d'autres termes il s'agit de faire un commentaire ou de fournir des explications relatives au thème développé. Cette phase d'interprétation permet non seulement de tirer des conclusions à de faire des inférences sur les résultats obtenus par rapport aux objectifs et hypothèses de départ, mais aussi à dégager des suggestions permettant d'améliorer la professionnalisation des enseignements universitaires afin de garantir l'employabilité des diplômés au Cameroun au regard de ceux des Universités de Yaoundé I et II.

5.1. Présentation de résultats de l'étude

Les résultats sont présentés suivant les caractéristiques personnelles des répondants et ensuite suivant les différentes variables de VI.

5.1.1. Variabilité de l'employabilité sous l'effet des caractéristiques personnelles des diplômés

L'étude a impliqué 10,13% des diplômés de version anglaise et 89,87% des diplômés de version française. Le niveau d'étude varie entre la Licence et le Doctorat/PhD mais les diplômés interrogés ont en majorité un Master I (62,93%). Les quatre types de formation sont représentés mais la plus part des diplômés ont une formation en Science économique et gestion (SECO) (43,73%). Ils sont en majorité âgés de 25 ans et le sexe masculin est prépondérant (60.5%).

Contrairement à ce qui pourrait être logiquement attendu au regard des caractéristiques personnelles des diplômés, ni la langue officielle parlée, ni le niveau d'étude, ni le type de formation, ni l'âge, ni le sexe n'ont pas d'effet sur l'employabilité. Des diplômés. Pourtant ces caractéristiques peuvent faciliter l'employabilité des diplômés. Par exemple les femmes ont plus de chance de trouver les emplois que les hommes.

5.1.2. Vérification de H₁ : Actualisation des pédagogies et employabilité des diplômés

Dans la première hypothèse de recherche, l'on voudrait examiner l'influence des contenus d'enseignement sur l'employabilité des diplômés de l'ES. L'actualisation des pédagogies influence significative l'employabilité des diplômés des UYI-II, $r(375) = 0.306$, ($p < 0.001$). Le tableau 4.23 décrit clairement ces résultats, au seuil de 5% il y a une significativité positive entre l'actualisation des pédagogies et l'employabilité des diplômés des UYI-II. Ce résultat montre que les enseignements universitaires devraient tenir compte des réalités économiques. C'est le lieu de signaler que l'ESC continue de former des savoir savant, au lieu de former des personnes prêtes à l'emploi comme le prévoit la nouvelle donne.

Ce n'est pas étonnant car selon les résultats du tableau 4.14, les enseignements universitaires ne préparent pas à l'intégration du diplômé sur le marché de l'emploi (2,32). Certes ils apportent assez de connaissances théoriques mais celles-ci restent théoriques sans application pratique. Les conclusions des travaux de Fonkoua (2006, p.20) confirment ces résultats :

Le constat actuel est que le système éducatif des pays du Sud, inféodé par les systèmes éducatifs classiques des pays colonisateurs produisent plus de demandeurs d'emplois que des créateurs d'emploi. La situation de l'emploi des jeunes, particulièrement dans les pays en développement est aujourd'hui de manière générale hypothéquée par la vision traditionnelle de l'organisation du travail et de la formation. Or de nos jours, dans les pays du Sud, la formation est restée purement traditionnelle. Elle est restée très théorique, loin des préoccupations du monde du travail qui est devenu de plus en plus complexe et changeant.

On peut donc comprendre que La mise en place effective des nouvelles pédagogies permettrait alors d'augmenter les capacités de sortir du chômage des diplômés, ainsi elle devrait tenir compte des savoir-faire pratiques hier marginalisés. L'accent doit être mis sur les contenus des enseignements comme cela est le cas mais aussi leur application directe sur le plan économique. Garrigo (1967, p.136) dans ses travaux s'est intéressé au contenu d'enseignement comme facteur important dans la formation des diplômés. D'ailleurs, il stipule que : « *les contenus des enseignements devraient armer l'étudiant des connaissances susceptibles de répondre aux besoins de la société en matière de développement, tout en tenant compte des besoins contextuels* ».

L'aspect pédagogique tarde à se démarquer à l'ESC :

Ici chez nous en faculté, il y a certains enseignants qui donnent les objectifs des unités d'enseignements et comment cela peut être utilisé dans la vie quotidienne. Mais par contre d'autre ne le font pas. Mais même s'ils le font cela reste théorique car nous n'avons pas de laboratoire pour pratiquer et du coup nous sommes handicapés dans l'application. Le laboratoire aujourd'hui est une formalité, ce n'est pas une réalité car normalement, dans les programmes cela devrait être appliqué pourtant cela n'est pas réellement le cas. (Diplômé#9).

Tout étudiant quel que soit son domaine de formation doit pouvoir trouver son compte dans sa spécialité ou 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 :

« Il faut introduire depuis le niveau I les UE réellement professionnelles. Par exemple une UE comme montage et suivi des projets devrait être introduite depuis le niveau I et tout au long de son parcours, l'étudiant s'adapterait à monter des projets dans son domaine. Mais ce qu'on observe aujourd'hui, cette UE est introduite au niveau 4 (technique et création d'entreprise). En un semestre comment l'étudiant pourra-t-il acquérir les armes nécessaires ? En plus de cela n'est même pas effectif car l'enseignant n'est pas régulier. Comment peut-on demander à un étudiant de Master II-histoire de monter un projet d'élevage, de fabrication du savon. Il n'y a pas du sérieux parce que l'étudiant le fait juste pour valider ; ce n'est pas son domaine et il n'a aucune base. Si depuis le niveau I on lui montrait les types de projets adaptés à sa formation de base, en Master, il serait apte à le faire et monter son propre projet. Par exemple en tant qu'historien, il y a des projets tels que le montage des magazines, montage d'une entreprise touristique. Bref on a professionnalisé les enseignements mais cela reste encore superficiel et manque d'orientation pour les étudiants. Car l'orientation devrait commencer depuis le niveau I en aidant l'étudiant à suivre son projet professionnel ou à le développer». (Diplômé#10).

L'université doit doter les départements des infrastructures divers : des laboratoires pour soutenir les nouvelles méthodes d'enseignements ; des enseignants qualifiés, sérieux qui sont nécessairement de diverses professions, et qui apprennent aux étudiants ce qu'ils pratiquent eux même au quotidien afin d'assurer la qualité des enseignements et garantir l'assurance qualité tant décriée. Les diplômés confirment que lorsqu'ils sont organisés, les TP sont effectivement, la mise en pratique des enseignements théoriques. Mais ces séances de TP

sont rarissimes, les étudiants ont besoin d'encadrement pour mieux implémenter les connaissances théoriques qu'ils reçoivent :

« Depuis qu'on a professionnalisé les enseignements, ce n'est que cette année qu'on a instauré la spécialisation comme condition d'entrée en PHD. Mais cette spécialisation n'est pas bien implémentée, parce que malgré la spécialisation, nous faisons encore trop de théories, les étudiants ne sont pas bien encadrés, pas d'orientation ni suivi à moins que tu as la chance d'avoir quelqu'un qui t'aide. » (Diplômé#11).

Une décennie après la professionnalisation des enseignements universitaires au Cameroun, avec l'adoption du système LMD depuis 2007 les méthodes d'enseignement restent inchangées et la pédagogie en vigueur dans nos universités reste « traditionnelle » : elle prône encore la transmission des connaissances théoriques. Les pédagogies dites « traditionnelles » centrées sur les savoirs à transmettre et sur le maître qui enseigne : « Magistrocentrisme » restent dominantes. Cette méthode de formation a une faible rentabilité. L'étudiant doit être acteur de sa formation : c'est-à-dire qu'il faut recourir à des méthodes interactives, ludiques, inspirées du vécu ; il faut favoriser les travaux de groupe, les travaux de longue haleine ; il faut favoriser l'auto-évaluation et s'approprier positivement les changements. Ces pédagogies innovantes sont traduites par l'apprentissage basé sur les conceptions, le magistral interactif, l'étude de cas, le groupe d'apprentissage coopératif ou le travail en sous-groupes, l'exposé oral, l'utilisation des situations-problèmes, l'apprentissage par problème, l'enseignement par projet, l'apprentissage par exploitation de l'erreur, la didactique convergente, l'enseignement basé sur les technologies de l'information et la communication.

5.1.3. Vérification de H₂ : Projets professionnel et employabilité des diplômés

La deuxième hypothèse de cette étude voudrait mesurer l'influence des PP sur l'employabilité des diplômés des Universités de Yaoundé I et II UYI-II). Le tableau 4.23 montre qu'il y a une corrélation significativement positive entre les PP et l'employabilité des diplômés (EMDI) des UYI-II au seuil de 5%, $r(375) = 0.236$, ($p < 0.001$). Ce résultat montre simplement que les PP sont très importants dans la réussite de la formation d'un étudiant. Lorsqu'un étudiant a des aspirations sur un métier d'avenir, il est très difficile de l'en détourner de cela, il se donnera les moyens pour y arriver. Le PP se compare ici à un rêve, comme un choix, lequel l'on se fixe des objectifs et se donne des moyens pour les réaliser. Ainsi le choix de filière ne se fait pas au hasard par les étudiants sinon cela aura un impact

dans leur parcours et dans leur insertion professionnelle. Cet argument est soutenu par les propos de ces auteurs:

« Les objectifs sont des éléments omniprésents, mais généralement implicites, dans les théories du choix et de la prise de décision professionnelle. Les concepts de projets professionnels, de décisions, d'aspirations et de choix exprimés relèvent tous de mécanismes orientés par des objectifs. Dans chacun de ces cas, leur contribution provient de leur rôle présumé dans la motivation du comportement (ou dans la symbolisation du comportement envisagé) ; les distinctions entre ces différents termes utilisés pour désigner un but sont liées principalement à leur degré de spécificité et de proximité temporelle de la mise en œuvre du choix véritable. Par exemple, on a souvent qualifié les objectifs professionnels d'aspirations ou de rêves professionnels lorsqu'ils sont évalués longtemps avant l'entrée dans une profession, lorsqu'ils n'exigent pas d'investissements ou n'impliquent pas de conséquences réelles et lorsqu'ils n'exigent pas que la personne prenne en considération certains aspects de la réalité, comme par exemple les réalités du marché du travail. Les objectifs professionnels sont plutôt qualifiés de choix exprimés, de plans ou de décisions lorsqu'ils impliquent des intentions spécifiques (par exemple, la détermination à s'engager dans un domaine professionnel ou un rôle particulier), lorsqu'ils sont évalués peu de temps avant ou au moment de l'entrée dans la vie professionnelle et lorsqu'ils exigent un engagement. » (Lent et al., 1994, p. 85).

Les opinions recueillis auprès des étudiants montrent bien une divergence d'opinions. Certains affirment que leur choix de filière s'est fait en fonction de leurs aspirations et des débouchés qu'offraient ces filières ; parmi ceux-ci, beaucoup disent que leur PP s'est modifié au fur et à mesure qu'ils avançaient dans leur formation : *« Mon projet professionnel s'est modifié au fur et à mesure que j'évoluais. »* (Diplômé#12).

Par contre d'autres affirment qu'ils n'avaient aucun projet dès le départ mais qu'ils l'ont bâti au courant de leur cursus universitaire malgré les difficultés à le maintenir : *« Pour dire vrai je n'avais pas de projet professionnel. Mais aujourd'hui je veux continuer dans ce que je fais, mais si une opportunité d'emploi s'offre à moi je n'hésiterai pas. »* (Diplômé#13)..

Mais tous reconnaissent l'importance du PP dans la réussite de leur parcours universitaire jusqu'à l'insertion professionnelle mais dénonce plutôt le manque d'orientation et d'encadrement des étudiants à suivre ce PP. Cela signifie que dans la réalité, les enquêtés pour la plupart ne définissent pas d'objectif professionnel et n'élaborent non plus de projet professionnel. Pourtant les projets professionnels sont des préalables garantissant l'efficacité de la réussite de la transition entre l'école et l'emploi. Autrement dit, les diplômés du supérieur ayant participé à l'étude ne ciblent pas formellement une formation en fonction de leurs aspirations avenir. s'il n'y a pas d'objectif clairement décliné, c'est qu'il n'y a pas de but formel à la formation. Grâce à leurs habiletés autorégulatrices, ils sont toutefois capables de saisir les opportunités lorsqu'elles se présentent, de faire émerger un projet professionnel du parcours qui les aura conduits ou ils sont. C'est dire qu'il n'est pas exclu que certains diplômés n'aient pris conscience de la pertinence d'un projet professionnel pour la réussite de leur employabilité qu'au moment où le questionnaire leur a été soumis. On peut donc conclure que la majorité comme les résultats et les informations recueillies sur le terrain l'indiquent, à leur arrivée à l'Université avaient pour objectifs de décrocher un diplôme académique et faire un concours d'entrée dans l'administration. Beaucoup de diplômés ont bâti leur PP après plusieurs balbutiements, à leur entrée à l'université ils ont certes une idée de leur métier d'avenir mais non fondée ; leur première idée est la réussite à un concours de la fonction publique. C'est après plusieurs tentatives sans succès qu'ils s'accrochent quelque part soit à leur projet de départ, soit à une formation leur permettant de se positionner ou alors rechercher le doctorat. Et partir de leur capacité d'adaptation, ils réussissent à s'en sortir:

« Beaucoup d'étudiant n'ont pas de projet professionnel au départ, rares sont ceux qui savent ce qu'ils veulent faire. J'ai beaucoup d'amis (enseignants, policiers etc) qui sont arrivés où ils sont après plusieurs tentatives dans différents concours, ils se sont lancés dans la quête des concours, c'est ce que l'on appelle aujourd'hui « la quête du matricule. ». (Diplômé#14).

« Le concours n'est qu'un moyen d'assurance, ce n'est pas une affinité car si je suis bien formé je serais compétitif sur le marché de l'emploi et je pourrais même m'auto employer. »(Diplômé#15)

5.1.4. Vérification de H₃ : Stages académiques et employabilité des diplômés

La troisième hypothèse de recherche, voudrait vérifier l'influence des stages académiques (STAC) sur l'employabilité des diplômés (EMDI) des Universités de Yaoundé I et II (UYI-II). Les résultats ont confirmé cette hypothèse, c'est-à-dire qu'il y a une corrélation significative entre STAC et EMDI des UYI-II, $r(375) = 0.366$, ($p < 0.001$), cette significativité est positive. Le tableau 4.23 décrit clairement ces résultats. Ils confirment bien qu'au seuil de 5% les stages académiques influencent sur l'EMDI des UYI-II.

Les résultats obtenus auprès des enquêtés ont révélé que les diplômés se prononcent difficilement sur les questions concernant les stages académiques en entreprise. Ces résultats reflètent à l'image de l'ESC, l'université n'organise pas les stages académiques, il y a un manque de collaboration entre l'université et le marché de l'emploi. La question sème une confusion chez les enquêtés, on dirait qu'ils sont étonnés du fait que leurs enseignements doivent se suivre des stages. Mais ce n'est pas surprenant car le système n'est pas assez bien organisé. Ces opinions laissent percevoir une pédagogie traditionnelle basée sur la transmission des connaissances plutôt que sur le développement des compétences comme le confirme la première hypothèse de cette étude. Les diplômés ne savent pas quoi dire, l'on a l'impression qu'ils ne se sentent pas concernés par les stages académiques, pour eux leur formation se limite aux connaissances théoriques : « *Je n'ai jamais fait un stage et je pense qu'à partir du niveau 3 on devrait beaucoup plus insister sur les stages* » (Diplômé#16).

L'importance des stages en matière d'accès à l'emploi est connue de tous. L'UNESCO depuis les années 90, vu l'état dans lequel se trouvaient les diplômés sortis du système universitaire a pensé à mettre sur pied un programme dénommé Partenariats Scientifiques Université Industrie (PSUI) qui consiste essentiellement à soutenir les collaborations entre les chercheurs africains et l'industrie. Cette décision a amené certaines industries à fournir aux étudiants des instituts supérieurs techniques des stages de formation qui leur permettent de terminer leurs études avec une expérience de travail. La matérialisation n'est pas effective sur le terrain car il n'existe presque pas de partenariats entre les Universités et les entreprises. Un étudiant l'affirme bien : « *Normalement dans les pays européens les stages sont obligatoires car cela permet à l'étudiant de mettre en pratique la formation théorique reçue. Ici au Cameroun, la formation est très théorique, on « bombarde » l'étudiant des cours théoriques.* » ((Diplômé#17)

Les diplômés affirment que l'université ne facilite pas l'obtention de stages : « *Ici au département de géographie il y a des séances de pratiques mais pas encore de stages. Mais*

les plus performants peuvent décrocher des stages sur recommandation de leurs encadreurs. » (Diplômé#18). La majorité affirme que les stages sont absolument nécessaires pour faciliter leur intégration dans le monde professionnel (3,92) : *« La formation n'est pas suffisante mais si on accentue avec les stages cela serait possible car j'en connais ceux qui ont la chance d'effectuer les stages se sont insérés sur le marché de l'emploi. »* (Diplômé#19).

L'on n'ignore pas l'importance et l'expérience professionnelle dans la procédure de demande d'emploi C'est à travers les stages que les enseignements reçus peuvent être bien assimilés. En plus cela permet de se familiariser au monde professionnel et d'acquérir les expériences professionnelles. Les propos d'un étudiant le confirment bien : *« Le manque d'expérience professionnelle est un frein pour l'insertion des diplômés, et je pense que si notre formation était accompagnée de stages la probabilité à s'insérer après la formation serait élevée. »* (Diplômés#20). Comment est-ce qu'un diplômé pourrait avoir une expérience en entreprise s'il n'a jamais fait de stage ? Un rapport du Conseil économique et social notait en 2005 que :

« Lorsqu'ils occupent leur premier emploi salarié, 27 % des jeunes sortant de l'enseignement supérieur déclarent ainsi avoir déjà travaillé chez l'employeur qui les recrute, en tant que salarié ou dans le cadre de stages, et en avoir tiré un bénéfice en termes d'insertion. Près d'un tiers des diplômés de DESS ou d'écoles de commerce accèdent à une entreprise dans laquelle ils ont été stagiaires ou employés au cours de leurs études. »

Les travaux dirigés par le CEREQ en 2009 montrent que le stage est un moyen important pour un diplômé de faire son premier pas dans une entreprise. Une enquête menée à ce propos sur les diplômés du supérieur montre que plus du tiers des premiers emplois ont été occupés dans une entreprise où les jeunes avaient déjà travaillé pendant leurs études. Si une bonne part de ce premier passage dans l'entreprise s'est déroulée en tant que salarié ou intérimaire, dans la plupart des cas, c'était en tant que stagiaire (Calmand et al. 2009. Dans son enquête sur l'insertion des jeunes diplômés 2011, la Conférence des grandes écoles observait pour sa part que *« l'immersion professionnelle, à l'instar des stages ou des contrats d'apprentissage, reste le moyen privilégié d'accéder à l'emploi (40 %) »* (Greneche, 2011, p. 18). Cet argument rejoint cette étude car les diplômés pensent que, si les enseignements étaient suivis des séances de pratiques et des stages en entreprise, ils seront des diplômés qualifiés pour intégrer le monde professionnel :

« Théoriquement nous sommes bien formés mais il nous manque la pratique. On devrait nous permettre de faire des stages dans le ministère comme le ministère de l'économie, les entreprises. Pour renforcer la professionnalisation, je pense qu'il faut mettre l'accent sur les partenariats avec le privé et surtout orienter l'étudiant. En dehors de cet aspect, il y a un manque des infrastructures comme une bibliothèque. » (Diplômés#21).

« Pour notre filière je peux dire oui ça peut nous permettre de nous insérer mais il nous manque un plus : la pratique. Si on ajoutait à notre formation des stages je pense que cela nous permettrait de nous positionner sur le marché de l'emploi. L'introduction de l'économie numérique, nous a permis d'être encore un peu professionnels mais ce n'est pas suffisant. » (Diplômés#22).

Il est fort curieux de constater que les quelques collaborations universités-industries qui existent aujourd'hui sur le paysage universitaire camerounais ne concernent que les institutions privées de formation. Ces collaborations sont rares lorsqu'on considère les systèmes universitaires publics en plus les universités d'état recommandent difficilement leurs étudiants à moins que ces derniers aient des affinités avec un encadreur. C'est pourquoi les étudiants de ces institutions de formation ont le dessus sur ceux des facultés et pourtant ils ont les mêmes niveaux d'enseignements à niveau équivalent, la différence se trouve au niveau de la pratique, les premiers sont plus pratiquant donc qualifiés pour des emplois :

« Sur le terrain les étudiants des écoles d'ingénierie comme polytechnique sont plus sollicités car ils sont plus pratiques. Théoriquement nous étudiants des facultés, nous sommes au-dessus d'eux, mais sur le plan pratique nous n'avons pas de niveau. Ici à l'université nous ne pratiquons pas, nous n'avons pas de laboratoire, nous n'avons pas de matériel. Nos camarades de polytechnique, de l'école des travaux, de l'école des postes et de la faculté de génie électronique de Douala par exemple ont l'avantage que leurs directeurs ont déjà des partenariats avec des entreprises et ils leur signent des lettres de recommandation pour le stage. Nous par contre, quand nous exigeons le stage, les entreprises nous demandent des lettres de recommandation, ce qui est très difficile à obtenir au sein de l'université. » (Diplômé#23).

Si beaucoup d'étudiants ont des difficultés face à l'emploi aujourd'hui cela est en partie dû au problème d'expérience professionnelle ; car comme ils disent si bien, les enseignements théoriques ne s'accompagnent pas des séances pratiques sur le terrain, ils resteront toujours des éternels demandeurs de concours.

« Quand nous demandons le stage, les entreprises nous exigent des lettres de recommandation, ce qui est très difficile à obtenir au sein de l'université. Sans stages, nous ne pouvons pas avoir d'expérience professionnelle. C'est la raison pour laquelle j'aspire au concours de l'ENSET pour devenir enseignant comme second option. » (Diplômés#24).

5.2. Interprétation et implication professionnelle

Les résultats sur les diplômés de l'ESC montrent plusieurs aspects de la théorie sociale cognitive et l'assurance qualité à l'ES, appliqués à la professionnalisation et la résolution du problème de chômage des diplômés.

Plusieurs diplômés déclarent que les difficultés qui entravent leur insertion professionnelle sont dues à un manque d'expérience professionnelle; un manque de réseaux c'est dire des personnes pour les guider, pour les conseiller et pour les connecter ; une insuffisance dans la formation ; des difficultés à trouver des offres d'emploi et des difficultés à « se vendre » sur le marché de l'emploi. Ceci confirme tout simplement les résultats des hypothèses formulées au départ. Le manque d'expérience professionnelle est lié au fait que les étudiants n'effectuent pas de stage académique pendant leur formation. Les étudiants affirment qu'à l'université, ils ne sont pas encadrés par leurs enseignants ou leurs aînés académiques. Ceci est une frustration vis à vis de ces derniers. Ils n'ont aucune orientation sur les structures vers lesquelles ils peuvent mettre en pratique leurs enseignements et si cela était le cas comment faire pour intégrer celles-ci étant donné le manque de partenariat avec l'Université. L'obtention d'un stage se passe par affinité avec un encadreur, qui recommande le diplômé. Si l'ES tenait une statistique sur le mouvement des diplômés, il saurait combien sont formés et combien parviennent à s'insérer chaque année. L'Université pourrait même permettre à ceux qui ont déjà réussi leur insertion d'organiser des séances de discussion et de conseils en faculté sur leur parcours pour donner des directions et des motivations aux autres

« Nous sommes repoussés par les entreprises car disent-elles, elles ne nous connaissent pas, notre faculté n'a pas de partenariat avec elles, elles préfèrent les étudiants de polytechnique qui ont fait des stages avec elles. Bref je dirais que notre formation n'est pas valorisée auprès de ces structures. » (Diplômés#25). « Nous faisons encore trop de théories, les étudiants ne sont pas bien encadrés, pas d'orientation ni suivi à moins que tu aies la chance d'avoir quelqu'un qui t'aide de façon particulière. Il ne suffit pas de dire qu'il faut se spécialiser mais on doit insister sur la pratique pour permettre à l'étudiant d'être compétent. » (Diplômés#26).

Les propos de Lecoutre (2003) confirme cette argumentation : « *Si le stage est un élément d'information sur la valeur des candidats pour l'employeur, pour les jeunes, il est également un moyen de nouer des relations dans un cadre d'activités professionnelles, des relations les plus efficaces en matière d'accès à l'emploi.* »

Le niveau d'étude ne fait pas problème dans l'employabilité des diplômés (2,21) mais le PP ou le type de formation peut parfois causer des difficultés. Autrement dit la plupart des problèmes de chômage des diplômés de l'ES est liée à la qualité de formation et le manque d'objectifs professionnels. Lorsqu'on pose la question à un licencié en droit ou en Espagnol de ce qu'il peut faire avec son diplôme, il dira « je me prépare pour le concours » ; sinon « ou est-ce que je peux travailler avec une licence en Droit ou en Espagnol ? ». Peut-être qu'il a raison car il ne sait même pas quelles sont les débouchés de sa filière. De plus le choix de sa filière ne s'est pas fait sur la base d'un PP, si oui l'admission à un concours.

le PP est un outil pour tout étudiant qui fait son entrée à l'université comme « la machette l'est pour le cultivateur », si possible il doit le bâtir depuis le secondaire. C'est un guide visant à le conduire dans la réussite de son employabilité futur. S'il n'a pas de PP, cela signifie qu'il n'a pas d'objectif et il constitue, sauf fait du hasard, un potentiel chômeur. Il faut ajouter le fait que malgré la possession d'un PP, l'étudiant a besoin d'orientation et d'encadrement de la part de ses encadreurs pour garantir sa réussite professionnelle. La lecture des résultats du tableau 4.23 montre bien qu'il y a une corrélation entre l'actualisation des pédagogies, les (PP) et les stages académiques. Cette corrélation insinue que l'actualisation des pédagogies va de pair avec les PP et les stages académiques. Par exemple, comme on l'a si bien démontré ci-dessus, si les contenus des cours sont révisés et que la mise en pratique n'est pas assurée, cela n'a aucune importance. Guichard et Huteau (2006) montrent qu'il devient difficile de prédire l'emploi à partir de la formation reçue ou de la qualification acquise mais qu'à cela ne tienne, le PP est une boussole, un guide dans la mesure où il a un aspect d'ajustement en fonction des fluctuations constatées sur le marché du travail, d'où nous voyons son importance.

Les jeunes diplômés mettent de plus en plus du temps à trouver un emploi. Mais il est fort curieux de constater que les quelques collaborations universités-industries qui existent aujourd'hui sur le paysage universitaire camerounais ne concernent que les institutions privées de formation. Ces collaborations sont rares lorsqu'on considère les systèmes universitaires publics. Des efforts ont été réalisés à Buea (en droit, les étudiants suivent un

stage par an dès la première année), à Maroua (deux stages obligatoires, l'un en première année, l'autre avant le fin de la licence).

5.3. Implications théoriques et pratiques des résultats

L'étude menée auprès des diplômés des UYI-II visait à préciser l'influence de la professionnalisation des enseignements universitaires sur l'employabilité des diplômés de l'ES. Des trois hypothèses de recherche formulées, toutes ont été confirmées, à savoir HS1 : l'actualisation des pédagogies influe de façon significative l'employabilité des diplômés de l'ES ; HS2 : les PP influent de façon significative l'employabilité des diplômés de l'ES ; HS3 : les stages académiques influent de façon significative l'employabilité des diplômés de l'ES. Le fait que ces variables se révèlent significatives démontre suffisamment qu'elles sont d'une importance capitale dans le processus de formation et d'apprentissage. La TSC de Lent *et al.* (1994) appliquée dans le domaine de l'éducation et l'assurance qualité à l'ES sont adaptées pour mieux appréhender cette situation.

Vieira et Coimbra ont pris la peine de faire un lien avec la question de l'insertion professionnelle des étudiants. Ils étudient les relations entre les sentiments d'efficacité à l'égard de la transition vers l'emploi, les attentes de résultats relatifs au comportement de recherche d'emploi et les objectifs professionnels. Le modèle sociocognitif de Lent *et al.* permet de mieux appréhender le processus de transition entre les études supérieures et la préparation à l'employabilité. La TSC postule l'existence d'importantes relations réciproques entre auto-efficacité, l'attente des résultats et des systèmes d'objectifs. Ainsi, la réussite du parcours universitaire et professionnel demande à l'étudiant un sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Le SEP traduit ici le sentiment de contrôle global et de développement personnel dans un domaine considéré (Betz, 2000) ; il donne la capacité de gérer les tâches génériques nécessaires pour la préparation de carrière, l'entrée, l'ajustement, ou le changement à travers des trajectoires professionnelles diverses. Le SEP permet de contrôler et de développer les capacités personnelles de l'étudiant dans le domaine où il aimerait être. Un étudiant à partir de son projet professionnel, de ses convictions personnelles, et des orientations qu'il reçoit de ses encadreurs réussit facilement son insertion professionnelle. Mais le meilleur moyen pour lui de développer son projet sera de se frotter à des aînés et des professionnels dans son domaine. D'après François (2000): « *Le meilleur moyen de développer un sentiment d'efficacité personnelle est de vivre des expériences qu'on maîtrise et réussit.* »

C'est la raison pour laquelle les stages sont incontournables dans le développement de l'employabilité des diplômés, il en est de même pour des expériences acquises tout au long de leur parcours de vie par le biais de la socialisation. Les diplômés développent des attentes par rapport à différentes filières universitaires ou professionnelles à partir d'une variété d'expériences d'apprentissage direct ou d'apprentissage par observation (par exemple les stages académiques) et à partir de l'information qu'ils ont acquise auprès d'autres personnes dans différents domaines professionnels. Les stages académiques en entreprise influent de façon significative sur l'employabilité des diplômés. Cette relation laisse comprendre que c'est au moyen de réseaux de soutien que l'apprentissage du métier se déploie aisément.

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) renvoie selon Bandura (1986) aux jugements que les personnes font à propos de leur capacité à organiser et réaliser des ensembles d'actions requises pour atteindre des types de performances attendues, mais aussi aux croyances à propos de leurs capacités à mobiliser la motivation, les ressources cognitives et les comportements nécessaires pour exercer un contrôle sur les événements de la vie). En particulier, le SEP est supposé aider les gens à choisir leurs activités et leur environnement et détermine la dépense d'efforts, leur persistance, et influe positivement sur la performance.

La deuxième théorie explicative de ce phénomène est celle de l'assurance qualité à l'Université, dans les implications de la qualité des enseignements et des programmes. Un service constitue une transformation qui peut porter sur des objets, des informations ou sur des personnes (Gadrey, 1988). Donc, un enseignement peut être considéré comme un service qui peut se définir au premier abord comme l'acte pédagogique d'un enseignant visant une transformation de ressources humaines, c'est-à-dire la transformation des étudiants qui en bénéficient. Ce n'est pas seulement le cours qui caractérise l'enseignement mais aussi son processus de réalisation, c'est-à-dire la nature des problèmes qu'il permet de traiter et les conditions de sa mise à la disposition des étudiants. De plus, le cours ne constitue pas le résultat final de l'enseignement qui dépend de la consommation du service et des « effets sociaux de cette consommation » (Gadrey, 1988). Ceci passe par la mise en place des méthodes d'enseignement et dont la pédagogie. Pour avoir des diplômés bien formés, prêt à l'emploi, cela passera par le respect des stratégies mis en place par la professionnalisation. Un enseignement ne peut être appréhendé ni comme un produit ni comme un service comme les autres car, dans ce domaine à forte intensité de connaissance, il y a co-production active entre l'enseignant et l'étudiant ; l'étudiant est un acteur de sa formation. Un étudiant qui travaille peu au cours d'un enseignement acquiert moins de

connaissances et de compétences qu'un autre qui s'y est fortement investi. L'étudiant participe aussi au contrôle de la performance en se prêtant aux examens.

Autrement dit, il ne suffit pas d'un engagement de moyens par l'enseignant pour être assuré de la bonne qualité d'un enseignement. Il lui est également impossible de s'engager sur un résultat qui dépend certes de sa compétence, de sa qualification et de sa capacité à mettre en œuvre les moyens de production du service, mais également de l'engagement de l'étudiant et de sa capacité à coproduire (Mayère et al.). Il est actif si et seulement s'il a des objectifs bien définis c'est-à-dire s'il a un PP. Les enseignements qu'il reçoit l'accompagne juste à suivre cet objectif bien évidemment ceci doit s'accompagner des stages académiques.

Ainsi, la qualité des enseignements pose fondamentalement des problèmes d'évaluation de ses effets bien que des pratiques tendent à se développer aujourd'hui au travers des démarches et d'outils s'efforçant d'apprécier la qualité de cette co-production, c'est-à-dire à apprécier en même temps la façon dont les enseignants dispensent les cours et celle dont les étudiants apprennent (Dejean, 2002). L'approche de la qualité comme transformation amène de ce point de vue à considérer les analyses de Kohler (2003). L'un des apports essentiels est à la fois de mettre en relief explicitement la qualité et les résultats que doivent poursuivre les programmes d'études (Dejean, 2004). Lors d'une conférence internationale sur l'enseignement supérieur en Europe, se centrant sur les programmes d'études, Kohler (2003) déclare: « *la qualité des programmes d'études est essentiellement la qualité des résultats* ». Bien entendu le résultat est le diplômé prêt à l'emploi.

Interprétant la Déclaration de Bologne et le Communiqué de Prague, l'auteur ajoute que l'enseignement supérieur vise trois résultats principaux, tous les autres étant secondaires : (i) « *la qualité académique* » c'est-à-dire l'excellence de la recherche et de l'enseignement mais aussi le développement personnel de l'étudiant ; (ii) « *l'employabilité* » dans un contexte transnational ; (iii) « *la mobilité* » du point de vue de l'espace et du temps.

Kohler insiste sur la nécessité de prendre en compte prioritairement les résultats de l'apprentissage tels que l'acquisition de connaissances et plus encore l'acquisition de compétences qui est le centre du problème de l'employabilité. La question de la qualité des programmes nécessite donc de prendre en compte, au-delà d'aspects pédagogiques importants, les exigences multiples des parties prenantes.

« *La qualité des résultats signifie avant tout que c'est le résultat de l'expérience d'apprentissage qui fournit l'étalon. L'établissement de cet étalon, en échange, signifie en principal que le contenu pédagogique n'est pas l'aspect essentiel pour l'évaluation de la*

qualité, bien que la qualité du contenu pédagogique aide sans doute à obtenir la qualité du résultat ». Kohler (2003)

L'auteur ajoute également que la qualité des résultats de l'apprentissage est relative. Elle est orientée sur les partenaires. Cette orientation sur les partenaires signifie de prendre en compte « le développement personnel de l'étudiant » mais aussi « l'employabilité » comme une exigence prioritaire « cet aspect étant considéré comme une nécessité par les étudiants, les employeurs et la société ». Comme le montrent également Plaza et al, (1996), le problème de l'évaluation d'un programme se complexifie dès lors que ce ne sont pas seulement les étudiants mais aussi et surtout les employeurs qui apprécient les acquis de connaissances et de compétences. La validation et la visibilité d'un diplôme peuvent dans certains cas, être plus importantes que les compétences mêmes que la formation présume. En fait :

« Les compétences des étudiants-formés sont évaluées par les clients finaux (les employeurs) lors des processus de sélection selon des éléments observables interprétés comme des indicateurs de compétences, parmi lesquels la validation et la visibilité du diplôme jouent un rôle important » (Plaza, et al, 1996).

Enfin, Kohler considère que d'autres aspects économiques ainsi que d'autres acteurs peuvent jouer un rôle important dans l'obtention d'un résultat de qualité : « Lorsqu'on traite de l'apport qualitatif, il ne faut pas négliger les aspects liés au rapport qualité-prix et au rapport qualité-temps consacré. Il faut évoquer ici la manière dont ces aspects sont souvent politiquement liés à l'obligation de rendre compte dans un sens économique étroit ». En France, plusieurs départements d'université (par exemple des IUT ou des services de formation continue) ont fait certifier leur système d'assurance qualité selon la norme ISO 9001

5.4. Limites du travail

Tout au long de la rédaction de ce travail de recherche, une rigueur scientifique a été respectée aussi bien par rapport aux éléments théoriques mobilisés qu'au niveau de la méthodologie de recherche utilisée. Mais certaines limites sous-jacentes à sa réalisation devront tout de même être signalées.

5.4.1. Limites théoriques

Il a été montré que certains facteurs que l'inadéquation formation emploi influençaient l'employabilité des diplômés. Le modèle adopté s'est centré sur un nombre

réduit d'indicateurs de la professionnalisation. En effet ce modèle peut s'étendre dans un système plus large. Ces indicateurs ont été choisis comme variables explicatives au détriment des autres. En outre, il est évident que d'autres variables que celles considérées exercent une influence plus ou moins significative sur l'employabilité des diplômés et participeraient à l'amélioration de l'employabilité des diplômés.

Il a été posé au départ que les différences qu'impliquent les caractéristiques personnelles (langue, niveau d'études type de formation par exemple), n'influent pas l'employabilité des diplômés. Ce parti pris d'emblée constitue en soi un frein à la portée des résultats. Dans la même logique, les différents axes d'analyse adoptée ont certainement réduit le champ de découverte. Car au-delà des dimensions de la professionnalisation choisies, l'on sait qu'entre autres facteurs, le niveau de maîtrise de la langue, le niveau d'étude, le sexe, peuvent améliorer l'employabilité des diplômés.

Certes les résultats ont été vérifiés mais ils ne contrôlent pas complètement les aspects de la TSC et la qualité des enseignements universitaires. Car même si certaines questions ont ciblé la perception que les participants ont sur la qualité de leurs formations, des compétences amassées et le lien entre cette formation et l'employabilité (rapport qualité/prix), les réponses relevées n'en demeurent pas moins l'objet de leur interprétation du moment correspondant à l'enquête. Ces interprétations en général sont porteuses de biais différents en fonction des contextes puisque selon Kouabenan (1999) : « *la culture peut constituer une source éventuelle de biais dans l'explication donnée aux événements* »

On comprend que l'employabilité ne dépend pas des seuls déterminants de la professionnalisation cités, mais pour une part non négligeable de l'association entre le secteur public et privé, de la vitesse des investissements. Il va donc sans dire combien il est importante, voire incontournable de considérer la place des opérateurs économiques dans l'amélioration de l'employabilité des diplômés.

5.4.2. Limites méthodologiques

Ce travail ne prétend pas avoir épuisé l'étude des relations causales entre les différentes variables considérées dans le modèle. Par exemple, l'étude des relations entre les PP, les stages académiques et l'amélioration de l'employabilité des diplômés pourrait être approfondie en examinant l'éventualité d'une relation inverse à celle testée dans ce travail. En même temps, la méthode scientifique proscrit de manière générale les approches visant à

étudier un objet dans sa totalité. Plus un objet d'étude s'appesantirait sur les détails, moins les résultats auraient une portée scientifique. A contrario, une approche générale et globalisante de l'objet ou d'un concept étudié, garantirait l'irréfutabilité des résultats. Les différentes méthodes statistiques au moyen desquelles ce travail a abouti ne constituent en aucun cas ni des piliers inébranlables, ni des certitudes absolues sur lesquelles des conclusions peuvent être fondées de façon carrées, arrêtées. Certes le choix des méthodes a permis d'appréhender au mieux la problématique mais un autre aurait peut être été meilleur que celui-ci. .

La majorité des questions de ce travail de recherche demeure fermées. Dans le même ordre d'idées, la limite la plus importante de ce travail est certainement l'outil de recueil de données. car une méthodes mixtes aurait permis de mieux appréhender le phénomène étudié car comme l'indique Moss (1999) cité par Ndior (2013), affirment que « *ces deux approches lorsqu'elle sont jumelées permettent d'avoir une vision plus complète et plus nuancée du phénomène qu'on cherche à comprendre.* » La collecte des données par questionnaire selon Fennetou (2007 :87) cité par Ndior invite à faire attention sur la méconnaissance des capacités cognitives des individus interrogés. C'est pourquoi il a été ajouté à chaque échelle une question ouverte, mais cela reste insuffisant.

5.5. Perspectives

Cette étude a contribué à lever certaines interrogations tout en engendrant de nouvelles. Les limites de ce travail constituent un prétexte à la poursuite de la réflexion. A la suite de cette recherche, il sera souhaitable d'identifier plus précisément la relation entre l'implication du secteur privé (acteurs économiques), la vitesse des investissements et l'employabilité des diplômés. Cette étude montre que les diplômés issus du supérieur sans distinction éprouvent les mêmes difficultés quant à leur employabilité. Il serait souhaitable d'approfondir la recherche sur les caractéristiques personnelles et l'implication des opérateurs économiques dans les programmes de formation Universitaires comme indicateurs de l'employabilité des diplômés.

CONCLUSION

Ce chapitre avait pour objectif d'interpréter les résultats obtenus dans les enquêtes. L'on s'est basé non seulement sur des résultats statistiques mais sur les réponses issues des questions ouvertes. Les réponses données par les diplômés étaient très enrichissantes et ont contribué à appuyer les résultats statistiques. Les interprétations se sont faites sur trois pans qui représentent les trois variables (actualisation des pédagogies, stages académiques et PP) de la VI. Certes tous ces indicateurs influent sur l'employabilité des diplômés (VD), mais mis ensemble, le résultat serait encore très satisfaisant. Un seul n'arriverait pas rendre effectif la professionnalisation car il existe une corrélation très forte entre eux.

CONCLUSION GENERALE

L'objectif de cette étude était celui d'évaluer l'influence de la professionnalisation des enseignements sur l'employabilité des diplômés de l'ES au Cameroun. Pour atteindre cet objectif, l'on est passé par la formulation d'une question de recherche, celle de savoir Dans quelle mesure la professionnalisation des enseignements influence-t-elle l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur au Cameroun ? La réponse préalable a été affirmative. Ceci s'est vérifié par les résultats de l'étude qui ont montrés que pour réussir son employabilité, il est souhaitable de mettre l'accent sur certains aspects de la professionnalisation tels que l'actualisation des pédagogies, les PP et les stages académiques. Le souhait a été de vérifier l'applicabilité de la TSC et de la théorie de la NPM sur la réussite de l'employabilité des diplômés au Cameroun c'est-à-dire la transition entre l'université et le marché de l'emploi.

Cette étude s'est appuyée sur deux principaux concepts : la professionnalisation et l'employabilité des diplômés encore abordé sur la thématique de formation/emploi dans la littérature. Le concept d'employabilité des diplômés du supérieur est cristallisé dans des définitions formelles qu'il est difficile de transcender, y compris des modèles qui résulte de différents contextes. Qu'est-ce que l'employabilité des diplômés malgré la grande clarté des définitions fournies par les chercheurs ? (Gazier, 1999 ; Finot, 2000 ; Granovetter, 2000 ; Hategekimana et Roger, 2002 ; Livian, 2002 ; Dietrich, 2006, etc.). L'employabilité désigne « l'espérance objective ou la probabilité plus ou moins élevée que peut avoir une personne à la recherche d'un emploi d'en trouver un. » (Gazier, 1990). Quant à Granovetter (2000) c'est « 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 ». Hategekimana et Roger (2002) vont plus loin en soulignant deux éléments : la créativité et la responsabilité (productivité) individuelle ainsi que la capacité à construire et à mobiliser des réseaux sociaux. Malgré l'incertitude liée à la multitude des définitions autour de ce concept, cette étude a tenté de formuler une définition simple : « l'employabilité des diplômés de l'ES est l'ensemble des facilités qu'ils ont à s'insérer sur le marché de l'emploi ou encore les facilités qu'ils ont à sortir du chômage à partir des caractéristiques (compétences, qualifications, capacité, etc.) que leurs offrent le système universitaire. » Ces facilités viennent de trois choses : les nouvelles pédagogies, les PP et les stages académiques.

Ainsi le travail commence chez le diplômé lui-même par la définition de ses aspirations futures. Elle se poursuit chez les acteurs éducatifs par la mise sur pieds des « bonnes » politiques éducatives ; ensuite viennent les enseignants et les encadreurs par les méthodes d'enseignement et l'encadrement apporté aux diplômés et enfin la création des partenariats université/entreprise par des chefs d'établissement pour la mise en pratiques de ces enseignements à travers les stages. L'un des constats qui émerge de cette étude est qu'il est possible de trouver des liens entre les dimensions de la TSC, de la NPM et la réussite de l'employabilité des diplômés de l'ESC.

En effet, même si les nouvelles pédagogies, le projet professionnel (PP) et les stages apparaissent comme déterminants dans le management d'une employabilité réussie, les résultats de cette étude donnent à penser que les stages académiques seraient majoritairement déterminants pour l'employabilité, chose pas étonnante. Dans cette perspective, la compétence se renforcerait sous l'effet des expériences professionnelles. Ainsi, l'une des revendications des participants c'est la mise en pratique des enseignements reçus, ce qui permet de comprendre l'importance de cet aspect de la professionnalisation dans l'employabilité des diplômés. Il convient non seulement de poursuivre la professionnalisation des enseignements universitaires dans les discours médiatiques, les papiers mais aussi d'évaluer son opérationnalisation et son efficacité. Ceci passe par l'effectivité des mesures d'accompagnement, l'orientation et l'encadrement des diplômés.

L'on apprend à partir de ce travail de recherche que les diplômés du supérieur, sans distinction d'Université, de la langue officielle, de niveau, de type de formation, de sexe, vivent les mêmes difficultés liées à l'emploi au Cameroun. Ces difficultés sont liées à un manque de qualification pour décrocher un emploi. Mais elle peut être contournée par la présence des réseaux (relations personnelles) et des connections (affinités). La motivation qui semble prévaloir aux yeux des diplômés serait le désir de voir leur formation valorisée. Ceci passera par la création des partenariats Université-entreprise, l'octroi des recommandations pour des stages, l'orientation et l'encadrement dans le choix et le développement de leur PP.

La professionnalisation visant à accroître les possibilités d'accès au marché du travail est en général présentée par les professionnels comme une sorte de « trousseau » plus ou moins complet pour améliorer l'employabilité des diplômés. Aussi élaboré et pointu puisse apparaître la professionnalisation, la finalité est de faciliter l'insertion professionnelle des diplômés. De ce fait, il y a tout intérêt à aider ces derniers au début à identifier un PP. Une

fois le PP formulé, l'encadrement et l'orientation sont les bienvenues par la mise en place des services d'orientation ainsi que des bonnes pédagogies et les stages académiques en entreprise.

La mise en place effective de la professionnalisation garantirait l'employabilité des diplômés. Malgré la vérification des hypothèses définies dans cette étude, la corrélation existant entre les variables reste faible. Cela signifie qu'il existe d'autres variables de la professionnalisation qui influent sur l'employabilité des diplômés de l'ES que cette étude n'a pas développées, par exemple l'implication des acteurs économiques dans les programmes universitaires. Il serait donc judicieux d'y penser, cela fera l'objet des prochaines études.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUE

- Agulhon, C. (2007). La professionnalisation à l'université, une réponse à la demande sociale. *Recherche et formation*, 54, 11-27. doi : 10.4000/rechercheformation.928.
- Alecian, S. et Foucher, D. (2002). *Le management dans le service public*. Paris: Édition d'Organisation.
- Altet, M. (1994). Le cours magistral universitaire : un discours scientifico-pédagogique sans articulation enseignement- apprentissage. *Recherche et formation*, 15, 35-44.
- Amin, E.M. (2005). *Social Sciences: Research conceptions, methodology and analysis*. Kampala: Makerere University Printery.
- Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Montréal: Centre Éducatif et culturel.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action*. Prentice hall: Englewood cliffs.
- Bartoli, A. (2005). *Le management dans les organisations publiques*. Paris: Dunod.
- Becker, G.S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. New York: National Bureau of Economic Research.
- Berrouche, Z. et Berkane, Y. (2007). La mise en place du système LMD en Algérie : entre la nécessité d'une réforme et les difficultés du terrain. *Revue des Sciences Économiques et de Gestion*, 7, 1-14
- Betz, N. E. (2000). Self-efficacy theory as a basis for career assessment. *Journal of Career Assessment*, 8(3), 205-222.
- Betz, N.E. et Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy to perceived career options in college women and men. *Journal of counseling psychology*, 28, 399-410.
- Bireaud, A. (1990). Pédagogie et méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur. *Revue française de pédagogie*, 91, 13-91. doi : 10.3406/rfp.1990.1384
- Blandin, B. (2002). *La construction du social par les objets*. Paris: Presses universitaires de France.
- Botha, J. (2000). Conception of quality and Web-based learning in high education. *University of Stellenbosch, paper read at the CITTE, conference in Port Elizabeth*.
- Boyer, R. et Cordian, C. (2002). L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissage. *Revue française de Pédagogie*, 97-136. doi : 10.3406/rfp.2001.2829

- Bricler, M. (2006), *Rapport de recherche/action sur la qualité appliquée aux Compétences d'Employabilité Durable*, Conseil Régional de Franche-Comté. Récupéré le 15 février 2017 du site: <http://www.cairn.info/revue/projectiqu2009-3.htm>.
- Brio, R. (2004). *Dictionnaire historique de langue française*. Paris : Editions Robert.
- Bru, M. (2001). *Les pratiques enseignantes: une visée, des regards. Les Dossiers des sciences de l'éducation*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- Bru, M. (2006). *Les méthodes en pédagogie. Que sais-je*. Paris : Presses universitaires de France.
- Brucy, G. (2005). *De Jules Ferry aux Trente Glorieuses : regard historique sur l'adéquation*, dans Giret, 2005 (b), p. 27-46
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Havard University Press.
- Bryman, A. (1989). *Quantity and Quality in Social Research*. London: Unwin Hyman.
- Calmand, J., et Hallier, P. (2008). Être diplômé de l'enseignement supérieur, un atout pour entrer dans la vie active. *CÉREQ. Bref*, 253.
- Carr, M.K.V. (1999). Evaluating the impact of research for development: Tea in Tanzania. *Experimental agriculture*, 35(3), 247-264.
- Castel, R. (2003). *L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé ?*, Paris : Le Seuil.
- CEREQ (2008). Génération 2004, des jeunes pénalisés par la conjoncture. *Bref*, 248
- Christensen, T. et Laegreid, P. (2001). New Public Management: The Transformation of Ideas and Practice. *Public Management Review*, 3(1), 73-94.
- Clanet, J. (2001). Etude des organisations des pratiques enseignantes à l'université. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 327-352.
- Coimbra (2001). *Introduction aux sciences de l'éducation*. MTI, 12-13.
- Coulon, A. (2005). *Le métier de l'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*. Paris: Economica, Anthropolos.
- Curdel, F. (2007). *Réflexion sur le projet profession dans le cadre du dispositif « seconde carrière »*. Groupe AISSE- académie de Rouen décembre 2007. Récupéré le 15/01/2017 du site www.ac-rouen.fr
- Curie, J. (1993). Faire face au chômage. *Orientation scolaire et professionnelle*, 22(4), 295-303.
- Dany, F. et Levian, Y.F (2002). *La nouvelle génération des cadres : employabilité, individualisation et vie au travail : Vuiber*. Récupéré le 15/01/2017 du site www.agrh.fr/assets/actes/2011fall.pdf
- Dasilva, E. (1998). University-Industry collaboration in Biotechnology: A catalyst for self-reliant development. *World journal of microbiology and biotechnology*, 14, 155-161.

- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire et de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dehalu, P. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants débutants en communauté française de Belgique. *Revue des HER*, 8,77-98.
- Dietrich, A. (2006). L'employabilité à l'épreuve de la RSE ou la RSE à l'épreuve de l'employabilité ? *8e université de printemps de l'audit social*, Dakar. Récupéré le 15/01/2017 du site www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2011-8-page-14
- Djouda Feudjio, Y.B. (2009). L'adoption du « système LMD » par les universités du Cameroun : enjeux, contraintes et perspectives. *La Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, 7(1,2), 141-157.
- Duru-Bellat, M. (1995). Des tentatives de prédiction aux écueils de la prévention en matière d'échec en première année d'université. *Savoir, éducation, formation*, 3, 399-416.
- Edou Ovono, S. (2004). *L'emploi étudiant : le cas des étudiants en maîtrise de sciences de l'éducation*. (Thèse de doctorat, Université de Picardie Jules Verne (UPJV), promotion 2003/2004, sous la direction de M. Brucy Guy).
- Erlich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants*. Paris : Armand Collin.
- Fave-Bonnet, M.-F. (2004). Le métier d'enseignant chercheur : des missions contradictoires. *Recherche et formation*, 15 (1), 11-34.
- Fédération des syndicats de l'enseignement. (2008). *Insertion professionnelle: Une tournée stimulante pour la FSE*. Récupéré le 18 janvier 2017 du [http://www.fse.qc.net/fileadmin/user_upload documents/PE/INSERProf-rapport2.pdf](http://www.fse.qc.net/fileadmin/user_upload/documents/PE/INSERProf-rapport2.pdf).
- Félouzis, G. et Sembel, N. (1997). *La construction de projets à l'université. Le cas de quatre*
- Felouzis, G. (2001). *La condition étudiante : Sociologie des étudiants et de l'université* (1^{re} éd). Paris : Presses universitaires de France.
- Felouzis, G. (2003). Les mutations actuelles de l'université (1^{re} éd). Paris : Presses universitaires de France. *Filières de masse. Formation emploi*, 3, 45-59.
- Finot, A. (2000). *Développer l'employabilité*. Paris : Insep Consulting Éditions.
- Fohopa, R., Garro, O. et Mortelette, J. P. (2006). *L'emploi et la formation au Cameroun : L'enquête génération 2000*. Yaoundé : Editions de proximité.
- Fonkoua, P. (2005). *Les dispositifs de formation des enseignants. Dans les institutions de formation des enseignants en Afrique Sub-saharienne pour un renforcement des capacités*. Paris : UNESCO.
- Fonkoua, P. (2006). *Quels futurs pour l'éducation en Afrique?* Paris : L'Harmattan.
- Fonkoua, P. (2007). *Quels futurs pour l'éducation en Afrique*. Paris : L'Harmattan.

- Fouda Njodo, M. et Awono Owona, C. (2012). *Réformes de gouvernance dans l'enseignement supérieur : Quelles politiques avec quels effets*. Pré conférence de l'IIPE à Dakar le 14 Novembre 2012 : Unesco.
- Freyssenet, M. (1978). *Peut-on parvenir à une définition unique de la qualification?* In *Commissariat Général du Plan, La qualification du travail, de quoi parle-t-on*. Paris : La Documentation française, p. 67-79.
- Gadio, A. (2002). *Enseignement supérieur et emploi ; problématique de l'insertion socioprofessionnelle des diplômés en socio de l'université Gaston Berger : cas des cinq premières promotions*. Université Gaston Berger
- Garvin, D. (1988), *Managing Quality*. *The Free Press*, New York.
- Gazier, B. (1990). L'employabilité : brève radiographie d'un concept en mutation, *Sociologie du Travail*, XXXII/4/90, p. 575-584.
- Gelpe, D. (2009). Processus d'autorégulation chez des sujets engagés dans un dispositif d'aide à la recherche d'emploi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38(4), 499-520. doi:10.4000/osp.2337
- Gendron, B. (2001). « *Les enjeux de la reconnaissance et validation des compétences dans la perspective européenne de la qualification tout au long de la vie* », Colloque International de l'Institut de Recherches en Histories Economiques, Sociales et Culturelles, Paris, novembre-décembre
- Gibbons, M. et al. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London, New Delhi: Sage publications.
- Giret J.-F. et Issehnane, S. (2010). L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle. *Net.Doc*, 71, 25-40.
- Giret, J.-F. (2005). De la thèse à l'emploi. Les débuts professionnels des jeunes titulaires d'un doctorat, *Bref* n°220, Marseille : CEREQ.
- Gonnin-Bolo, A. (2005). *Entreprise et écoles : Une rencontre de professionnels*. Lyon : INRP *Institut National de Recherche Pédagogique (INRP)*.
- Gravel, R. (1978). *Guide méthodologique de la recherche*. Québec : Presse universitaire.
- Gueye, A. (1997). *Emploi et insertion sur le marché du travail dans un contexte de crise : cas de la ville de Yaoundé*, (mémoire de DESS de Démographie, IFORD, Université de Yaoundé II, non publié).
- Guichard, J. et Huteau, M. (2007). *Orientation et insertion professionnelle : 75 concepts clés*. Paris, France : Dunod.
- Guillon, S. (2010). *Le chômage des diplômés de l'enseignement supérieur à la réunion : Méthodes plurielles et trajectoires hétérogènes*. Paris: L'Harmattan.
- Havey, L. et Green, D. (1993). *Defining Quality, Assessment and Evaluation in Hight Education*. vol. 18 N° 1, PP 9-13.

- Hutmacher, W. (2002). *L'université et les enjeux de la professionnalisation. Politique d'éducation et de formalisation. Analyse et comparaison internationale*. Récupéré le 15/01/2017 du site www.cereq.fr/cereq/netdoc35.pdf.
- INS (2011). *Jeunes et marché du travail en 2010 : Insertion des jeunes sur le marché du travail au Cameroun en 2010 (EESI 2)*. Yaoundé : Institut National de la Statistique.
- Keynes, J. M. (1936). *Théorie générale de l'emploi, de l'intérêt et de la monnaie*.
- Koch, R. (1997), *La rénovation des formations professionnelles réglementées : instrument majeur de modernisation du système dual depuis les années 1970*. Dans Verdier, 1997, p. 29-44.
- Kohler, J. (2003). *L'assurance de la qualité, l'accréditation de la reconnaissance des diplômes en tant que mécanisme de la réglementation dans l'Espace européen de l'Enseignement Supérieur*. Dans enseignement supérieur en Europe, volXXVIII, N°3, pp317-330.
- Krejcie, R.V et Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities, Educational and psychological measurement. *Sage Publications*, 30, 608.
- Kueh, A. et Day, RL. (1962). *strategy of product quality, the free press New Yorck*.
- Lent et al. (2004). The role of contextuels supports and barriers in the choice of science educational options: A test of social cognitive hypotheses. *Journal of counseling psychology*, 48, 474-483.
- Lopez, A. et Thomas, G. (2006). L'insertion des jeunes sur le marché du travail: le poids des origines socioculturelles. *Données sociales, la Société Française*, 293-305.
- Mansuy, M et al. (2001). Génération 92 : un regard renouvelé sur les parcours de débutants ? Introduction au dossier. *Formation Emploi*, 73, 23-29.
- Manto Jonte, J. J. (2014). *Déterminants sociocognitifs des comportements de recherche d'emploi chez les diplômés de l'enseignement supérieur : comparaison France-Cameroun*. (thèse de doctorat non publiée). Université de Grenode, France.
- Martineau, S. et Vallerand, A-C. (2008). *Les dispositifs pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants*. Québec : ACFAS.
- Mazel, O. (1999). *La France des chômeurs*. Paris : Gallimard.
- Mc Clelland, D.C. (1973). *Testing for competence rather than for intelligence*. Récupéré le 15/01/2017 du site <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-sciences-de-gestion-2012-4-page-129.htm>
- Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche*. Bruxelles : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (2006). *Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant : Guide des éléments d'insertion professionnelle*. Éducation Ontario.

- Ministère de l'Enseignement Supérieur (2001). *La loi n° 005 du 16 avril 2001 portant orientation de l'enseignement supérieur*. Yaoundé : Ministère de l'enseignement supérieur.
- Ministère de l'enseignement supérieur (2008). *Répertoire des institutions privées d'enseignement supérieur du Cameroun*, Yaoundé : Ministère de l'enseignement supérieur.
- Ministère de l'enseignement supérieur (2009). *Annuaire statistique 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.
- Mvesso, A. (2005). *Pour une nouvelle éducation au Cameroun : Les fondements d'une école citoyenne et de développement*. Yaoundé : Presses universitaires de Yaoundé.
- Ndior, B. (2013). *Les Universités Africaines à l'épreuve de la professionnalisation des études dans la réforme LMD* (thèse de doctorat soutenue le 29 Mai 2013 à l'Université de Strasbourg, en France). Strasbourg : Université de Strasbourg.
- 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). Washington : the World Bank.
- Nkodo Minyono, M.-F. (2008). *Expliquez-moi le LMD-CEMAC mis en œuvre dans l'enseignement supérieur au Cameroun*. Yaoundé : Ministère de l'enseignement supérieur
- O'Higgins, N.J. (2008). Teacher professionalism. *Oideas*, 50, 66-78.
- OCDE (2010). *Employment and Labour market statistics*. Paris : OCDE Publishing.
- Ourtau, M. (1997). Opportunité de création ou de rénovation des diplômes et statut de l'expertise dans le modèle français. *Verdier*, p. 129-148.
- Paradeise, C. (2003). Comprendre les professions : l'apport de la sociologie. *Science humaine*, n°139, p.26-29. Récupéré le 15/01/2017 du site <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2008-2-page-9.htm>.
- Perret, P. (2006). De l'échec de la RCB à la LOLF. *Revue Française d'Administration Publique*, 117, 31-42.
- Pirsig, M. (1976). *Zen and the Art Motorcycle : Barton Book*
- Pottier, F. (1992). *L'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur* (rapport de recherche n°82, CEREQ).
- Poulet-Coulibando P. et Zamora P. (2000). Insertion des jeunes : sensible amélioration, surtout chez les diplômés », *Insee Première*, 741, 4-30.

- Provost, M. (1989). *L'employabilité et la gestion de l'exclusion du travail*. Université du Québec à Montréal. Consulté en ligne le 15/01/2017 <https://www.erudit.org/fr/revues/nps/1989-v2-n2-nps1957/301049ar/>
- Revol, R. (dir.). (2002). *Dictionnaire des Sciences économiques et sociales*, Paris : Hachette Education
- Romainville, M. (2004). *Esquisse d'une didactique universitaire*. La Sorbonne : Revue francophone de gestion.
- Rose J. (2003). *L'université en éclats* (rapport de recherche n°83 CEREQ Université de Provence).
- Soulie, C. (2002). L'adaptation aux nouveaux publics de l'enseignement supérieur: auto-analyse d'une pratique d'enseignement magistral en sociologie. *Sociétés contemporaines*, 48, 11-39.
- Stigler, J. (1962). Information in the Labour Market. *Journal of Political Economics*, vol. 70, n°5, p. 94-105.
- Tanguy, L. (1986). *L'introuvable relation formation-emploi. Un état des recherches en France*. Paris: 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*. Yaoundé: 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>, DOI : 10.4000/ trema.3066. Pagination de l'édition papier : p. 42-59.
- 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 ?* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Verdier, E. (2004). L'analyse des relations entre le système éducatif et le monde du travail en sociologie de l'éducation : vers une recomposition du champ d'études ? *Colloque INRP « Education et sociétés. », Document de travail LEST La sociologie de l'éducation à l'épreuve des changements sociaux*, Lyon, 13 et 14 avril 2004.
- Vermande, P. (1994). Partenariat université-industrie-science, in Unesco. *Conférence sur la science et la technologie en Afrique*. Nairobi : Unesco.
- Vernières, M. (1993). *Formation emploi, enjeu économique et social*. Paris : Editions Cujas.

- Vieira, et Coimbra, J.L. (2008). La transition entre l'enseignement supérieur et l'emploi : auto-efficacité, attentes de résultats et objectifs professionnels. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(1), 91-112.
- Vimont, C. (1995). *Le diplôme et l'emploi*. Paris : Économica.
- Walter, J.-L. (2005). *L'insertion professionnelle des jeunes issus de l'enseignement supérieur* (rapport CES n°12). France: Conseil économique et social.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.
- Wood, R.E. et Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of management review*, 14,361-384.
- World Bank (2009). *Dynamique de l'emploi et adéquation de la formation parmi les diplômés universitaires*. Washington: World Bank.

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	i
DEDICACE	iii
REMERCIEMENTS	iv
LISTE DES ABREVIATIONS	v
LISTES DES FIGURES ET TABLEAUX	vii
RESUME	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCTION GENERALE	1
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	4
1.0. Introduction.....	4
1.1. Approche contextuelle de l'étude	4
1.2. Formulation du problème	11
1.3. Question de recherche	13
1.3.1 Question principale.....	13
1.3.2. Questions spécifiques.....	13
1.4. Objectif de l'étude.....	13
1.4.1. Objectif principal.....	13
1.4.2. Objectifs spécifiques.....	13
1.5. Intérêt de l'étude	14
1.5.1. Intérêt académique.....	14
1.5.2. Intérêt économique managérial	14
1.5.3. Intérêt sur le plan de la planification.	14
1.6. Délimitation de l'étude.....	14
1.6.1. Délimitation thématique.....	15
1.6.2. Délimitation temporelle	15
1.6.3. Délimitation géographique.....	15
CONCLUSION	16
CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE	17
2.0. Introduction.....	17
2.1. Définition des concepts	17
2.1.1. L'employabilité	17
2.1.2. La professionnalisation	19
2.1.3. Les projets professionnels (PP)	19

2.1.4. Les Stages Académiques.....	20
2.1.5. Actualisation des Pédagogies	21
2.2. Revue de la littérature.....	22
2.2.1. L’employabilité des diplômés	22
2.2.1.1. Approche historique de notion	22
2.2.1.2. La qualification des diplômés	24
2.2.1.3. Compétence professionnelle	25
2.2.1.4. Adéquation formation emploi	26
2.2.1.5. Le chômage.....	29
2.2.2. La professionnalisation des enseignements	31
2.2.2.1. L’enseignement supérieur Camerounais (ESC).....	32
2.2.2.2. Les formations universitaires	34
2.2.2.3. Actualisation des enseignements.....	37
2.2.2.4. Les projets professionnels.....	38
2.2.2.5. Les stages.....	39
2.3. L’insertion Théorique.....	41
2.3.1. Théorie sociale cognitive (TSC).....	41
2.3.1.1. Le sentiment d’efficacité personnelle (SEP)	41
2.3.1.2. Les buts de l’objectif professionnel	44
2.3.1.3. Réalisation des résultats ou du projet professionnel	44
2.3.1.4. Applications de la TSC à l’employabilité des diplômés.....	47
2.3.2. La new public Management : l’assurance qualité dans l’ES.....	47
2.3.2.1. L’assurance qualité.....	47
2.3.2.2. Différentes conceptions de la qualité dans l’enseignement supérieur (ES).....	49
2.4. Formulation Des Hypothèses et variables	55
2.4.1. Hypothèses	55
2.4.2. Définition des Variables.....	56
2.4.2.1. Variable indépendante (VI)	56
2.4.2.2. La variable dépendante (VD).....	57
2.5. Tableau Synoptique.....	58
CONCLUSION.....	60

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE	61
3.1. Type de recherche	61
3.2. Présentation du site de l'étude	61
3.3. Population de l'étude.....	63
3.3.1. La population cible	63
3.3.2. La population accessible	63
3.4. Taille de l'échantillon et technique d'échantillonnage	63
3.4.1. Echantillon et représentativité	64
3.4.2. Technique d'échantillonnage	64
3.5. Instrument de collecte des données.....	64
3.6. La pré-enquête	66
3.7. La procédure de collecte des données	67
3.8. Technique de dépouillement et d'analyse des données.....	68
CONCLUSION.....	68
CHAPITRE4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES.....	69
4.0. Introduction.....	69
4.1. Présentation descriptive des données	69
4.1.1. Distribution des diplômés selon l'établissement fréquenté.....	69
4.1.2. Distribution des diplômés selon la première langue officielle	70
4.1.3. Distribution des enquêtés selon le diplôme le plus élevé.....	71
4.1.4. Distribution des diplômés selon le type de formation	72
4.1.5. Distribution des diplômés selon leur âge	73
4.1.6. Distribution des diplômés selon leur sexe.....	74
4.2. Distribution croisée des variables sociodémographiques.....	75
4.2.1. Distribution des diplômés par Université fréquentée en fonction de la première langue officielle.....	75
4.2.2. Distribution des diplômés par Université fréquentée en fonction du sexe	76
4.2.3. Distribution des diplômés par Université fréquentée en fonction du diplôme le plus élevé.....	77
4.2.4. Distribution des diplômés par sexe en fonction de la langue officielle.	78
4.2.5. Distribution des diplômés par sexe en fonction du diplôme le plus élevé	79
4.2.6. Distribution des diplômés par type de formation en fonction sexe	80

4.2.7. Distribution des diplômés par tranche d'âge en fonction du sexe	82
4.3. Distribution des diplômés selon leurs opinions sur les différentes échelles.....	83
4.3.1. Distribution des diplômés selon leurs opinions sur l'actualisation des pédagogies Universitaires	83
4.3.2. Distribution des diplômés selon leurs opinions sur le projet professionnel.....	85
4.3.3. Distribution des diplômés selon leurs opinions sur les stages académiques.....	86
4.3.4. Distribution des diplômés selon leurs opinions sur l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur	87
4.4. Variabilité de l'insertion professionnelle en fonction des caractéristiques personnelles ...	88
4.4.1. Variabilité de l'insertion professionnelle en fonction de l'université fréquentée	89
4.4.2. Variabilité de l'employabilité des diplômés en fonction de la langue officielle	90
4.4.3. Variabilité de l'employabilité des diplômés en fonction du diplôme le plus élevé.....	91
4.4.4. Variabilité de l'employabilité des diplômés en fonction du type de formation	93
4.4.5. Variabilité de l'employabilité des diplômés en fonction du sexe.....	94
4.5. Vérification des hypothèses de recherche	95
4.5.1. Vérification de HS1 -l'actualisation des pédagogies influence l'employabilité des diplômés.....	96
4.5.2. Vérification de HS2 – Les projets professionnels (PP) influencent l'employabilité des diplômés.....	97
4.5.3. Vérification de HS3 – Les stages académiques influencent l'employabilité des diplômés.....	98
4.6. Prédiction de l'employabilité des diplômés de l'ES	100
CONCLUSION.....	101
 CHAPITRE 5: INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS, SUGGESTIONS ET CONCLUSION	
5.0. INTRODUCTION.....	102
5.1. Présentation de résultats de l'étude	102
5.1.1. Variabilité de l'employabilité sous l'effet des caractéristiques personnelles des diplômés.....	102
5.1.2. Vérification de H ₁ : Actualisation des pédagogies et employabilité des diplômés ...	103
5.1.3. Vérification de H ₂ : Projets professionnel et employabilité des diplômés	105
5.1.4. Vérification de H ₃ : Stages académiques et employabilité des diplômés	108
5.2. Interprétation et implication professionnelle	111
5.3. Implications théoriques et pratiques des résultats.....	113

5.4. Limites du travail	116
5.4.1. Limites théoriques	116
5.4.2. Limites méthodologiques	117
5.5. Perspectives	118
CONCLUSION.....	119
CONCLUSION GENERALE	120
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	123
TABLE DES MATIERES	131
ANNEXES	136

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire aux diplômés

QUESTIONNAIRE AUX DIPLOMES

Cher(e) Diplômé(e), dans le cadre de la recherche que nous menons en vue de la rédaction de notre mémoire de MASTER en Sciences de l'Education, nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes; il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Seule votre opinion compte. Soyez rassurés que vos réponses ne seront uniquement exploitées qu'à des fins académiques et que votre anonymat sera préservé.

Merci pour votre coopération

I. IDENTIFICATION

Cochez la réponse qui correspond à votre situation.

1. Université fréquentée:

1. Univ. de Ydé I 2. Univ. de Ydé II

2. Première langue officielle:

1. Anglais 2. Français

3. Diplôme le plus élevé:

1. Degree/Licence 2. Master I 3. Master II 4. Doctorat/PhD

4. Type de formation:

1. Sciences exactes 2. Sciences humaines et sociales 3. Droit/Administration
 4. Sciences économiques et gestion

5. Lieu de résidence:

6. Age

7. Sexe:

1. Masculin 2. Féminin

II. ACTUALISATION DES PEDAGOGIES UNIVERSITAIRES

Positionnez-vous sur l'échelle à cinq points (Pas d'accord du tout(1) à Tout à fait d'accord (5))ci-dessous proposée en cochant chacune des affirmations selon qu'elle correspond ou non à votre situation personnelle.

Au cours de votre formation universitaire:

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 8. Les enseignements proposés apportent suffisamment des connaissances théoriques | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Les enseignements proposés sont orientés vers l'application pratique en situation | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Les enseignements sont dispensés selon des objectifs bien précis, formulés au début | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Les contenus des enseignements permettent à l'étudiants d'acquérir des compétences nécessaires pour l'intégration professionnelle | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Les enseignements universitaires vous ont préparés de façon générale à intégrer les marchés de l'emploi | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Les séances de travaux dirigés sont orientés effectivement vers la mise en application des cours théoriques | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Pas d'accord du tout (1), Plutôt pas d'accord (2), Neutre (3), Plutôt d'accord (4), Tout à fait d'accord (5).

14. Comment se déroule les enseignements dans votre département (objectif, contenus, etc) ?

III. PROJETS PROFESSIONNELS

Positionnez-vous sur l'échelle à cinq points (Pas d'accord du tout(1) à Tout à fait d'accord (5))ci-dessous proposée en cochant chacune des affirmations selon qu'elle correspond ou non à votre situation personnelle.

Au cours de votre formation universitaire:		1	2	3	4	5
15. Votre choix de filière s'est fait en fonction de vos aspirations (aptitudes, goûts et intérêts)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. A votre entrée à l'université, vous disposiez des informations sur les filières d'études et leur débouchés		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Au cours de ma formation universitaire, vous saviez exactement les options de métier pour votre avenir		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Les enseignements reçus vous ont permis de bâtir votre profil professionnel		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Il existe un service au sein de votre faculté pour accompagner l'étudiant dans son choix professionnel		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Vous aviez défini un objectif professionnel pour vous guider dans votre formation		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Les enseignements reçus ne vous apportaient toujours ce que vous aviez besoin pour le monde du travail		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pas d'accord du tout (1), Plutôt pas d'accord (2), Neutre (3), Plutôt d'accord (4), Tout à fait d'accord (5).

22. Que pensez vous du projet professionnel dans le parcours de formations Universitaires ?

IV. STAGES ACADEMIQUES

Positionnez-vous sur l'échelle à cinq points (Pas d'accord du tout(1) à Tout à fait d'accord (5))ci-dessous proposée en cochant chacune des affirmations selon qu'elle correspond ou non à votre situation personnelle.

Au cours de votre formation universitaire:		1	2	3	4	5
23. Au cours de votre formation, vous avez effectué des stages académiques		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Les stages avaient un lien avec la formation reçue à l'Université		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. L'université facilite l'obtention des stages pour ses étudiants		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Vous n'avez jamais effectué de stages depuis votre accès à l'Université		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Le stage vous a permis de mettre en pratique vos connaissances théoriques		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Vous trouvez les stages absolument nécessaires pour faciliter votre intégration harmonieuse dans le monde professionnel		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pas d'accord du tout (1), Plutôt pas d'accord (2), Neutre (3), Plutôt d'accord (4), Tout à fait d'accord (5).

29. Que pensez-vous du rôle des stages dans la formation et l'insertion professionnelle des diplômés ?

V. EMPLOYABILITE DES DIPLOMES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEURS

Positionnez-vous sur l'échelle à cinq points (Pas d'accord du tout(1) à Tout à fait d'accord (5))ci-dessous proposée en cochant chacune des affirmations selon qu'elle correspond ou non à votre situation personnelle.

Quelles sont d'après vous les difficultés qui entravent votre parcours de recherche d'emploi?

	1	2	3	4	5
30. Votre type ou domaine de formation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Votre niveau d'études	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. L'insuffisance de votre formation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Votre manque d'expérience professionnelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Vos difficultés à trouver des offres d'emploi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. L'absence de réseaux (des personnes pour vous guider ou conseiller)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Votre niveau d'implication en tant que chercheur d'emploi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Vous n'aviez pas de projet professionnel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Votre découragement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Vos difficultés à décrocher des entretiens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Vos difficultés à vous "vendre" au cours des entretiens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. L'insuffisance de réseaux (personnes pour vous connecter)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pas d'accord du tout (1), Plutôt pas d'accord (2), Neutre (3), Plutôt d'accord (4), Tout à fait d'accord (5).

42. Quelle sont d'après vous les difficultés qui entravent votre parcours de recherche d'emploi ?

Merci pour votre aimable collaboration

Annexe 2 : Table de corrélation de Bravais Pearson

Table de corrélation de Bravais Pearson

Table V

Loi du r de Bravais-Pearson (Probabilités bilatérales)

Seuil d	0.20	0.10	0.05	0.02	0.01	0.001	0.0001	0.00001
1	0.9512	0.9878	0.9971	0.9997	1.0000	1.0000	1.0000	1.0000
2	0.8002	0.9002	0.9502	0.9802	0.9902	0.9992	1.0000	1.0000
3	0.6872	0.8055	0.8785	0.9345	0.9589	0.9913	0.9982	0.9997
4	0.6085	0.7294	0.8116	0.8823	0.9173	0.9742	0.9920	0.9976
5	0.5510	0.6696	0.7546	0.8330	0.8747	0.9510	0.9807	0.9924
6	0.5069	0.6216	0.7069	0.7889	0.8345	0.9251	0.9657	0.9842
7	0.4717	0.5824	0.6665	0.7499	0.7978	0.8984	0.9482	0.9734
8	0.4429	0.5495	0.6320	0.7156	0.7647	0.8723	0.9295	0.9608
9	0.4188	0.5216	0.6022	0.6852	0.7349	0.8472	0.9104	0.9470
10	0.3982	0.4974	0.5761	0.6582	0.7080	0.8235	0.8913	0.9324
11	0.3804	0.4763	0.5531	0.6340	0.6837	0.8011	0.8726	0.9176
12	0.3647	0.4577	0.5326	0.6122	0.6615	0.7801	0.8545	0.9027
13	0.3508	0.4410	0.5141	0.5924	0.6413	0.7605	0.8370	0.8879
14	0.3384	0.4261	0.4975	0.5744	0.6227	0.7421	0.8203	0.8734
15	0.3273	0.4125	0.4823	0.5579	0.6057	0.7248	0.8043	0.8593
16	0.3171	0.4002	0.4684	0.5427	0.5899	0.7086	0.7890	0.8455
17	0.3079	0.3889	0.4557	0.5287	0.5752	0.6933	0.7744	0.8322
18	0.2994	0.3785	0.4439	0.5157	0.5616	0.6789	0.7604	0.8193
19	0.2915	0.3689	0.4330	0.5035	0.5489	0.6654	0.7471	0.8068
20	0.2843	0.3600	0.4229	0.4922	0.5369	0.6525	0.7344	0.7948
21	0.2776	0.3517	0.4134	0.4817	0.5258	0.6404	0.7223	0.7832
22	0.2713	0.3439	0.4045	0.4717	0.5153	0.6289	0.7107	0.7720
23	0.2654	0.3367	0.3962	0.4624	0.5053	0.6179	0.6996	0.7612
24	0.2599	0.3299	0.3884	0.4536	0.4960	0.6075	0.6889	0.7508
25	0.2547	0.3234	0.3810	0.4452	0.4871	0.5976	0.6787	0.7408
26	0.2499	0.3174	0.3740	0.4373	0.4787	0.5881	0.6689	0.7311
27	0.2453	0.3116	0.3674	0.4298	0.4707	0.5791	0.6596	0.7217
28	0.2409	0.3062	0.3612	0.4227	0.4630	0.5705	0.6505	0.7127
29	0.2368	0.3010	0.3552	0.4159	0.4558	0.5622	0.6418	0.7040
30	0.2328	0.2961	0.3495	0.4095	0.4488	0.5543	0.6335	0.6955
31	0.2291	0.2915	0.3441	0.4033	0.4422	0.5467	0.6254	0.6874
32	0.2255	0.2870	0.3389	0.3974	0.4359	0.5394	0.6177	0.6795
33	0.2221	0.2827	0.3340	0.3917	0.4298	0.5323	0.6102	0.6718
34	0.2189	0.2787	0.3293	0.3863	0.4240	0.5256	0.6029	0.6644
35	0.2157	0.2748	0.3247	0.3811	0.4184	0.5190	0.5960	0.6572
36	0.2128	0.2710	0.3204	0.3761	0.4130	0.5128	0.5892	0.6502
37	0.2099	0.2674	0.3162	0.3713	0.4078	0.5067	0.5827	0.6435
38	0.2071	0.2640	0.3122	0.3667	0.4028	0.5009	0.5763	0.6369
39	0.2045	0.2606	0.3083	0.3622	0.3980	0.4952	0.5702	0.6306
40	0.2019	0.2574	0.3045	0.3579	0.3933	0.4897	0.5642	0.6244
50	0.1808	0.2308	0.2734	0.3219	0.3543	0.4434	0.5134	0.5708
60	0.1651	0.2110	0.2502	0.2950	0.3250	0.4080	0.4740	0.5289
70	0.1530	0.1955	0.2320	0.2738	0.3019	0.3799	0.4425	0.4949
80	0.1431	0.1831	0.2173	0.2567	0.2831	0.3570	0.4165	0.4666
90	0.1350	0.1727	0.2051	0.2424	0.2674	0.3377	0.3946	0.4427
100	0.1281	0.1639	0.1948	0.2302	0.2541	0.3212	0.3758	0.4221
200	0.0907	0.1162	0.1382	0.1637	0.1810	0.2300	0.2705	0.3054
300	0.0741	0.0950	0.1130	0.1340	0.1482	0.1886	0.2222	0.2513
400	0.0642	0.0823	0.0980	0.1161	0.1285	0.1637	0.1930	0.2185
500	0.0574	0.0736	0.0877	0.1040	0.1150	0.1466	0.1729	0.1959
1000	0.0407	0.0521	0.0621	0.0736	0.0815	0.1040	0.1227	0.1392

Annexe 3: Determining the size of a random sample (s) for a given population size (N)

Determining the size of a random sample (s) for a given population size (N)

N	S	N	S	N	S
10	10	220	140	1,200	291
15	14	230	144	1,300	297
20	19	240	148	1,400	302
25	24	250	152	1,500	306
30	28	260	155	1,600	310
35	32	270	159	1,700	313
40	36	280	162	1,800	317
45	40	290	165	1,900	320
50	44	300	169	2,000	322
55	48	320	175	2,200	327
60	52	340	181	2,400	331
65	56	360	186	2,600	335
70	59	380	191	2,800	338
75	63	400	196	3,000	341
80	66	420	201	3,500	346
85	70	440	205	4,000	351
90	73	460	210	4,500	354
95	76	480	214	5,000	357
100	80	500	217	6,000	361
110	86	550	226	7,000	364
120	92	600	234	8,000	367
130	97	650	242	9,000	368
140	103	700	248	10,000	370
150	108	750	254	15,000	375
160	113	800	260	20,000	377
170	118	850	265	30,000	379
180	123	900	269	40,000	380
190	127	950	274	50,000	381
200	132	1,000	278	75,000	382
210	136	1,100	285	100,000	384

Note: From R.V. Krejcie and D. W. Morgan (1970), Determining sample size for research activities, Educational and psychological measurement, 30, 608, Sage Publications.

Annexe 4 : Attestation de recherche

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE CURRICULA
ET EVALUATION

Option : Management de
l'Education



UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF CURRICULA
AND EVALUATION

Option : Educational
Management

ATTESTATION DE RECHERHCE

Je soussigné, **Professeur Barnabé MBALA ZE**, Doyende la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que **BIADOU Géraldine**, Matricule 14Y3902 est étudiant en 5^e année (Master II) au Département de Curricula et Evaluation, Option Management de l'Education. Il doit effectuer, pour l'obtention de son diplôme de Master II, et **sous la direction Docteur Andre WAMBA** une recherche portant sur le thème : *« professionnalisation par le LMD et employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur au Cameroun »*.

Je vous saurais gré de lui fournir toutes les informations, assistances et les facilités susceptibles de l'aider dans ses recherches.

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

Fait à Yaoundé, le.....

