

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE

L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DE D'INGENIERIE

ÉDUCATIVE

CENTRE DE RECHERCHE ET DE

FORMATION

DOCTORALE (CRFD) EN SCIENCES

HUMAINES, SOCIALES ET

ÉDUCATIVES



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF

EDUCATION

DEPARTMENT OF OF
EDUCATIONAL ENGINEERING

DOCTORAL RESEARCH AND

TRAINING

CENTRE (CRFD) IN SOCIAL AND

EDUCATIONAL SCIENCES

**PERCEPTION DES CURRICULA ET
INTENTION ENTREPRENEURIALE DES
ÉTUDIANTS CAMEROUNAIS DANS LE
CADRE DU SYSTÈME LMD**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Master
en Sciences de
l'Éducation et Ingénierie éducative

Par : **Aurélié NGADJUI WENGUELALE**

Licenciée en Psychologie

Sous la direction de

Dr Henri Rodrigue NJENGOUE NGAMALEU

Chargé de Cours à l'Université de Yaoundé I

Année Académique : 2017



À

mes parents papa Wenguelale Hubert et maman Deudjui Marie Louise.

REMERCIEMENTS

Au moment de déposer enfin ce travail certes laborieux pour les trois longues années d'endurance pendant lesquelles il nous aura pratiquement tenue captive, mais combien exaltant et riche d'enseignements pour l'ouverture d'esprit qu'il nous aura procurée, nous avons le sentiment d'une véritable dette de reconnaissance envers quelques personnes sans l'aide desquelles il n'aurait jamais été achevé. Nous aimerions ainsi exprimer notre gratitude :

- à notre directeur M. le Dr Henri Rodrigue Njengoue Ngamaleu, Chargé de Cours au Département de Psychologie de l'Université de Yaoundé I, pour sa grande disponibilité, sa patience, ses conseils précieux ;
- à tous les enseignants du département de psychologie et des sciences de l'éducation de l'UYI à qui nous devons notre formation ;
- à mon époux le Dr Gabriel Ngueutchoua et nos enfants Alan, Christelle, Ralph, Manuel, Kévine pour toute leur compréhension et attention durant cette période éprouvante ;
- à M. Christophe Kalla Tcheuffa aîné académique pour le soutien, les critiques multiformes et la documentation ;
- au Dr Chaffi Cyrille pour sa disponibilité et son encouragement ;
- à tous les camarades et amis particulièrement Djomo Yakam Hervé, Meli Caroline, Gamgne Edith Laure, Choupo Ferdinand, Meffo Delphine et Seumo Delphine;
- à mes frères et sœurs Wenguelale Augustine, Wenguelale Lucien, Wenguelale Elisabeth, Wenguelale Roseline, Wenguelale Raphaël, Wenguelale Gisèle, Teyang Guy Bertrand, pour leurs conseils, leur soutien financier, moral et qui m'ont donné le sens des valeurs familiales et amicales, je leur loue un amour incommensurable ;
- à mes cousines Tsabock Odette épouse Nancy, Bomda Victorine et mon cousin Tchouameni Isidore pour leurs encouragements ;
- à mes neveux et nièces pour leurs prières ;
- aux camarades de promotion pour leurs remarques, suggestions et collaboration amicales ;
- à mes nourrices : Ngalani rose, qui m'a inculqué l'amour du travail bien fait ; Kuipo véronique et Mani de Tibati pour leurs conseils et soutien psychologique.

Enfin, nous disons Merci à tous ceux qui, de près ou de loin ont participé à la réussite de ce mémoire.

SOMMAIRE

DÉDICACE.....	i
REMERCIEMENTS.....	ii
SOMMAIRE	iii
LISTE DES TABLEAUX	v
LISTE DES GRAPHIQUES	vii
RÉSUME.....	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PREMIÈRE PARTIE :CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL DE L'ÉTUDE.....	7
CHAPITRE 1 : CONTEXTE, PROBLÉMATIQUE ET CONCEPTS MAJEURS DE L'ÉTUDE	8
1.1. CONTEXTE DE L'ÉTUDE.....	8
1.2. PROBLÉMATIQUE	11
CHAPITRE 2 : APPROCHE CURRICULAIRE DU SYSTEME LMD ET THEORIES EXPLICATIVES DU SUJET.....	17
2.1. LE SYSTÈME LMD EN QUESTION.....	17
2.2. LES THÉORIES EXPLICATIVES DU SUJET	50
DEUXIÈME PARTIE :CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE DE L'ÉTUDE	58
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE	59
3.1. RAPPEL DE L'OBJET D'ÉTUDE, DE LA QUESTION DE RECHERCHE ET DES HYPOTHÈSES	59
3.2. PRÉSENTATION DU SITE D'ENQUÊTE	64
3.3. POPULATION D'ÉTUDE ET ÉCHANTILLON	64
3.4. INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES	65
3.5. PRÉ-ENQUÊTE ET DÉROULEMENT DE L'ENQUÊTE	65
3.6. INSTRUMENT D'ANALYSE	66
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES	67
4.1. PRÉSENTATION DES DONNÉES	67
4.2. ANALYSE INFÉRENTIELLE DES RÉSULTATS.....	97

CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS D'ANALYSE	105
5.1 : L'EFFECTIVITE DE LA FORMATION A L'ENTREPREUNARIAT DANS LE SYSTEME LMD.....	105
5.2. L'ATTRACTION PROFESSIONNELLE DES APPRENANTS DANS LE CADRE DU SYSTEME LMD.....	106
5.3. LA VALORISATION SOCIALE DES APPRENANTS DANS LE SYSTEME LMD.	107
5.4. LA CAPACITE ENTREPRENEURIALE DES APPRENANTS DANS LE SYSTEME LMD	108
5.5. QUELQUES SUGGESTIONS ET RECOMMANDATIONS	109
CONCLUSION GÉNÉRALE	111
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	115
ANNEXES.....	xv

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Tableau synoptique des hypothèses, variables et indicateurs	62
Tableau 2 : Formation à l'entrepreneuriat soutenue.....	67
Tableau 3 : Cours pratiques dispensés sur la création d'entreprise.....	68
Tableau 4 : Management des projets est enseigné de manière sérieuse.....	69
Tableau 5 : Organisation des séminaires sur l'entrepreneuriat	70
Tableau 6 : Opportunités de rencontre avec les entrepreneurs offertes.	71
Tableau 7 : Partenariat remarquable créé avec les institutions qui promeuvent l'entrepreneuriat.	72
Tableau 8 : Formateurs préparant l'étudiant à s'auto-employer à la fin de sa formation.	73
Tableau 9 : Emploi salarié dans la fonction publique	74
Tableau 10 : Emploi salarié dans les grandes entreprises	75
Tableau 11 : Attraction pour la profession libérale.....	76
Tableau 12 : Attraction pour la profession libérale.....	77
Tableau 13 : Etre entrepreneur comporte plus d'avantages que d'inconvénients.....	78
Tableau 14 : Attraction par une carrière d'entrepreneur	79
Tableau 15 : Création d'entreprise selon l'opportunité et les ressources.....	80
Tableau 16 : Face à plusieurs choix possibles, l'étudiant préférerait devenir entrepreneur	81
Tableau 17 : Approbation par les membres de la famille de la mutation dans le système LMD82	
Tableau 18 : Approbation de la mutation dans le système LMD par leurs amis	83
Tableau 19 : Approbation de la mutation dans le système LMD par leurs collègues et camarades.....	84
Tableau 20 : Approbation des proches sur leur idée de créer leur entreprise	85
Tableau 21 : Répondants prêts à créer une entreprise viable	86
Tableau 22 : Répondants maîtrisant le processus de création d'une nouvelle entreprise	87
Tableau 23 : Les répondants connaissent les détails pratiques pour créer une entreprise	88
Tableau 24 : Les répondants savent comment développer un projet entrepreneurial	89
Tableau 25 : Les possibilités de succès seraient grands si les répondants essayaient de créer une entreprise.	90
Tableau 26 : Distribution des répondants selon qu'ils sont prêts à tout faire pour devenir un entrepreneur	91

Tableau 27 : Les ambitions professionnelles des répondants sont celles de devenir entrepreneur	92
Tableau 28 : Les répondants feront tous les efforts possibles pour créer et gérer leur propre entreprise	93
Tableau 29 : Les répondants sont déterminés à créer une entreprise dans le futur	94
Tableau 30: Répondants ayant des idées précises dans la création d'une entreprise	95
Tableau 31 : Répondants ayant la ferme intention de créer une entreprise un jour	96
Tableau 32 : Synthèse des résultats de la vérification des hypothèses.....	104

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1: Distribution des répondants selon que les programmes intègrent une formation à l'entrepreneuriat soutenue	68
Graphique 2: Distribution des répondants selon que les cours pratiques sur la création d'entreprise sont dispensés	69
Graphique 3: Distribution des répondants selon que le management des projets est enseigné de manière sérieuse.....	70
Graphique 4: Distribution des sujets selon leur avis sur l'organisation des séminaires sur l'entrepreneuriat.....	71
Graphique 5: Distribution des répondants selon que les opportunités de rencontre avec les entrepreneurs sont offertes.....	72
Graphique 6: Distribution des répondants selon le fait qu'un partenariat remarquable est créé avec les institutions qui promeuvent l'entrepreneuriat.	73
Graphique 7: Distribution des répondants selon que les formateurs préparent l'étudiant à s'auto-employer à la fin de sa formation.	74
Graphique 8: Distribution des répondants en fonction de l'emploi salarié dans la fonction publique	75
Graphique 9: Distribution des répondants selon l'emploi salarié dans les grandes entreprises	76
Graphique 10: Distribution des sujets selon l'attraction pour la profession libérale	77
Graphique 11: Attraction pour la profession libérale.....	78
Graphique 12: Distribution des répondants selon qu'ils considèrent qu'être entrepreneur comporte plus d'avantages que d'inconvénients pour eux.	79
Graphique 13: Distribution des répondants selon leur attraction par une carrière d'entrepreneur.....	80
Graphique 14: Création d'entreprises selon l'opportunité et les ressources	81
Graphique 16 : Distribution des répondants en fonction de l'approbation de la mutation dans le système LMD par les membres de leur famille	83
Graphique 17: Distribution des répondants en fonction de l'approbation de la mutation dans le système LMD par leurs amis	84
Graphique 18: Distribution des répondants en fonction de l'approbation de la mutation dans le système LMD par leurs collègues et camarades.....	85
Graphique 19: Distribution des répondants en fonction de l'approbation des proches sur leur idée de créer leur entreprise.....	86
Graphique 20 : Distribution des répondants selon qu'ils sont prêts à créer une entreprise viable	87

Graphique 22: Distribution des répondants selon qu'ils connaissent les détails pratiques pour créer une entreprise.....	89
Graphique 23: Distribution des répondants selon qu'ils savent comment développer un projet entrepreneurial	90
Graphique 24: Distribution des répondants selon que les possibilités de succès seraient grand s'ils essayaient de créer une entreprise.	91
Graphique 25: Distribution des répondants selon qu'ils sont prêts à tout faire pour devenir un entrepreneur	92
Graphique 26 : Distribution des répondants selon que les ambitions professionnelles sont celles de devenir entrepreneur	93
Graphique 27 : Distribution des répondants selon qu'ils feront tous les efforts possibles pour créer et gérer leur propre entreprise.....	94
Graphique 28 : Distribution des répondants selon qu'ils sont déterminés à créer une entreprise dans le futur	95
Graphique 29: Distribution des répondants selon qu'ils ont des idées précises dans la création d'une entreprise	96
Graphique 30: Distribution des répondants selon qu'ils ont la ferme intention de créer une entreprise un jour	97

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

APA	: American Psychological Association
APC	: Approche par les Compétences
APO	: Approche par Objectifs
BAIPE	: Bureau d'aide à l'Intégration Professionnelle des Etudiants
BMD	: Bachelor Master Doctorat
CERFAP	: Cercle de Recherche de Formation Appliquée
CFA	: Centre de Formation d'Apprentissage
CV	: Curriculum Vitae
DPSCE	: Document de Politique de Stratégie pour Croissance et Emploi
DSCE	: Document de Stratégie pour Croissance et Emploi
LMD	: Licence Master Doctorat
UYI	: Université de Yaoundé I
ONG	: Organisme Non Gouvernemental
DEUG	: Diplôme d'Etude Universitaire Général
DEUST	: Diplôme d'Etude Universitaire Sciences Technique
DUT	: Diplôme Universitaire Technique
EEA	: Électronique Électrotechnique-Automatique
UE	: Unité d'Enseignement
ECTS	: European Credit Transfer System
EC	:Eléments Constitutifs
ENSP	: Ecole Normale Supérieure Polytechnique
ENS	:Ecole Normale Supérieure
ESSEC	:Ecole Supérieure des Sciences Economique et Commerciale
FALSH	: Faculté des Arts et Lettre et Sciences Humaines
FEM (W.E.F)	: Word Economic Forum
FMSB	: Faculté de Médecines et Sciences Biomédicales
FSCED	: Faculté des Sciences de l'Education
FS	: Faculté des Sciences
HR1	: Hypothèse de Recherche 1
HR2	: Hypothèse de Recherche 2
HR3	: Hypothèse de Recherche 3
HR4	: Hypothèse de Recherche 4

IUT	: Institut Universitaire de Technologie
MEDEF	: Ministère d'Enseignement Supérieure et de la Recherche en Entreprise
MINEDUB	: Ministère de l'Education de Base
MINSEC	: Ministère des Enseignements Secondaires
MINJEC	: Ministère de la Jeunesse et de l'Education Civique
MINCOM	: Ministère de la Communication
MINATD	: Ministère de l'Administration Territoriale et de la Décentralisation
MINEFOP	: Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle
MSG	:Maitrise en Science Générale
MST	: Maitrise en Science Technique
NSF	: Nomenclature des Spécialités de Formation
ONG	: Organisations Non Gouvernementales
OS1	: Objectifs Spécifique 1
OS2	: Objectifs Spécifique 2
OS3	: Objectifs Spécifique 3
OS4	: Objectifs Spécifique 4
OVE	: Observation de la Vie Etudiante
PPE	: Projet Professionnel de l'Etudiant
PPP	: Projets Pédagogique Professionnels
PIFMAS	: Projet insertion socio-économique des ...par la création des micro entreprises de fabrication du matériel
SCUIO-IP	: Service Commun Universitaire d'Information et d'Orientation Insertion Professionnelle
TCP	: Théorie du Comportement Planifié
UFA	: Unité de Formation en Apprentissage
UY I	: Université de Yaoundé I
VAE	: Validation des Acquis de l'Expérience
VD	: Variable dépendante
VI	: Variable indépendante

RÉSUMÉ

Le présent mémoire porte sur l'intention entrepreneuriale dans les universités camerounaises et se veut une contribution à l'éveil de l'initiative entrepreneuriale chez l'étudiant. présumant le déficit volitionnel de créer une entreprise au sortir du parcours universitaire dans une connaissance seulement parcellaire du système LMD, dûment conçu pourtant pour encourager l'élan de professionnalisation des apprenants dans l'enseignement supérieur ; notre travail nous l'avons intitulé : **Perception des curricula et intention entrepreneuriale des étudiants camerounais dans le cadre du système LMD**. Les théories de la motivation de Maslow qui sont à la base des théories humanistes où l'homme est fondamentalement bon cherchant son épanouissement, complétée par celle du comportement planifié d'Ajzen dont le postulat de base est que l'intention d'un individu de se comporter d'une façon particulière est un déterminant immédiat de son action. Ces deux approches théoriques ont été complétées par la théorie de l'auto-efficacité de Bandura, et celle de l'engagement social de Kiesler. Pour nous aider à faire une lecture théorique de la manière dont peut naître dans le système LMD, la vocation entrepreneuriale chez l'étudiant. Enfin, il est apparu nécessaire de scruter la théorie de l'intention entrepreneuriale chez les étudiants et comment ils pourraient effectivement passer à l'acte en mettant leurs projets à exécution. Aussi avons-nous émis l'hypothèse générale suivante :

HG : La perception des curricula dans le cadre du système LMD détermine l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant Camerounais.

Laquelle a été fractionnée en 4 hypothèses de recherches ainsi formulées :

Hr1 : L'effectivité de la formation à l'entrepreneuriat dans le cadre du système LMD détermine l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant camerounais.

Hr2 : L'attraction professionnelle des apprenants dans le cadre du système LMD détermine l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant Camerounais.

Hr3 : La valorisation sociale des apprenants dans le cadre du système LMD détermine l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant Camerounais.

Hr4 : la capacité entrepreneuriale des apprenants dans le cadre du système LMD détermine l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant Camerounais.

Pour mettre à l'épreuve ces hypothèses, nous avons construit un questionnaire à 36 items fermés conçus sur le modèle de l'échelle de Likert que nous avons soumis à un échantillon de 300 étudiants choisis au hasard à l'UY I. L'analyse des données s'est faite grâce à l'outil statistique du SPSS et au test de corrélation de Pearson pour l'analyse inférentielle. Il est ressorti que toutes nos hypothèses de recherches, et notre hypothèse générale ont été confirmées. Aussi avons-nous fait des recommandations auprès des instances universitaires pour une bonne vulgarisation des principes du LMD auprès des étudiants, des parents et même du public.

ABSTRACT

This dissertation focuses on entrepreneurial intention in the framework of Cameroonian universities and aims at contributing to the awareness of entrepreneurial initiative in students. Presuming the volitional lack of the initiative spirit at the end of the university course due to superficial mastery of the BMD system, instead duly designed to foster the enthusiasm of professionalised learners; and having foreseen a profitable change in students' attitudes in case they have a profound acquaintance with the principles of the system, we have entitled it: **Perception of curricula and cameroonian students' entrepreneurial intention in the framework of the BMD system.** Theories like the motivation by Maslow which are at the basis of the humanistic theories, and according to which human being is perceived as a fundamentally good creature seeking for its full contentment, has been urged for the scientific lecture of the problem. It has been completed by the one of the planned behaviour by Ajzen, the postulate of which is that the intention of an individual to behave in a particular maner is an immediate determinant of his action. In other words, is the immediate predictor of the action. These two approaches have been completed by the theory of the self-efficiency by Bandura, and that of the social commitment by Kiesler, have been summoned to help us make a theoretical analysis on the manner which students' entrepreneurial intention could arise from the BMD system; and on how they could actually take action by implementing their projects. Thus, we have stated the general hypothesis below: The perception of the BMD system curricula determines entrepreneurial intention with the Cameroonian student.

The above-mentioned hypothesis has been split into four research hypotheses:

RH1: The effectivity of training to entrepreneurship in the BMD system, determines entrepreneurial intention of the Cameroonian student.

RH2: The professional attraction of learners in the BMD system, determines entrepreneurial intention of the Cameroonian student.

RH3: The social valorization of learners in the BMD system, determines entrepreneurial intention of the Cameroonian student.

RH4: The entrepreneurial capacity of learners in the BMD system determines entrepreneurial intention of the Cameroonian student.

To verify these hypotheses, we have set a questionnaire of 36 closed items made under the model of Liker scale which we have subjected to a sample of 300 students haphazardly chosen at the UYI. The analysis of data collected was done by means of the SPSS statistics and Pearson's correlation test for inferential analysis. After this analysis and interpretation of results, it appeared that all our main hypotheses were confirmed. Henceforth, we have put forward recommendations to university institutions for a good popularisation of the BMD system principles to students, parents and the public as well.



INTRODUCTION GÉNÉRALE

Les changements en cours dans l'économie mondiale, le marché du travail et les politiques de l'emploi connaissent au XXIème siècle des mutations à nulles autres pareilles, notamment avec l'avènement de la crise financière. Dans la plupart des pays du monde, les Etats et le secteur privé formel sont en bute à l'accroissement au fil des années des demandeurs d'emploi et font face à une incapacité notoire à résorber le chômage des diplômés que le système éducatif en général et l'enseignement supérieur en particulier met à la disposition du marché du travail.

Cette situation de crise de l'emploi est gravement ressentie au Cameroun où elle constitue une préoccupation tant pour les pouvoirs publics et les ONGs (CERFAP, CRADIF, CREDACAM, ...) que pour les confessions religieuses. Tous, dans un surcroît d'effort tentent de multiplier des actions dans le but de réduire le taux de sous-emploi qui se situe actuellement autour de 8,9% chez les jeunes âgés de 15-34 ans (DPSCE, 2012). En 2010, l'INS a estimé la population active constituée des chômeurs et des actifs occupés à environ 9 401 652 personnes, dont 8 851 652 d'actifs occupés et 550 000 de chômeurs. Le taux de chômage est plus élevé chez les jeunes de 15-34 ans (8,9%) que chez les personnes de 35-64 ans (2,9%) et chez les personnes de 65 ans et plus (0,2%). Il est plus accentué en milieu urbain (INS, OP. Cit.). Le chômage est donc un phénomène urbain et les femmes et les jeunes sont les plus affectés par ce phénomène avec des taux très élevés respectivement 4,6% et 5,8% en milieu urbain. Ces taux de chômage sans cesse croissant, montre clairement que l'Etat n'est plus à mesure d'employer tout le monde. D'où la nécessité de penser, de créer de nouvelles opportunités d'emploi. Dans cet élan de lutte contre le chômage des jeunes, de nouvelles stratégies et politiques ont été adoptées et consignées dans le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE, 2009), accordant ainsi la priorité à l'auto-emploi qui deviendrait alors l'un des principaux pourvoyeurs d'emploi. Cette nouvelle vision de création d'emploi ouvrirait les portes à l'avènement d'une nouvelle ère : celle de l'entrepreneuriat.

Mais il faut se rendre à l'évidence qu'une orientation académique vers le développement de l'esprit entrepreneuriale serait vouée à l'échec si elle ne se fondait avant tout sur une reconsidération des programmes d'enseignement jadis construits dans une perspective quasi théorique. En effet, selon Njaleu (2009), les débuts de l'école au Cameroun, à l'époque coloniale et à l'aube des indépendances avaient pour finalité majeure de former les fonctionnaires appelés à accompagner ou à remplacer les colons dans leurs tâches administratives. Après les indépendances et le départ de ceux-ci, les réformes scolaires ne

connaissent que de timides tentatives et participent à la construction de l'Etat-nation et du parti unique. L'anglais et le français sont adoptés comme langues officielles d'égale valeur dans le champ éducatif. L'idéal scolaire comporte outre la promotion du bilinguisme, la préservation et le renforcement de l'unité nationale et la contribution au développement économique et social. L'école s'inscrit alors dans une visée universelle qui intègre les notions d'instruction, de connaissance, et davantage de savoir-être que de savoir-faire.

Cette situation, certes pas inconvenante à cette époque va rapidement se heurter dans les années 1990 à 2000 à la crise sociétale multiforme qui revêt des aspects à la fois politiques, culturels, démographiques, économiques et éducatifs etc. Une réforme profonde de l'enseignement va alors s'imposer dans tout le système éducatif et en particulier dans le système universitaire avec l'instauration du système LMD (Njiale, 2009).

Mais depuis l'arrimage en 2005 des études universitaires de notre pays à ce nouveau système impulsé par le processus de Boulogne, et grandement célébré au regard des perspectives prometteuses qui l'accompagnaient (résorption du chômage et du sous-emploi), le comportement des diplômés de l'enseignement supérieur vis-à-vis de l'initiative entrepreneuriale ne semble pas avoir vraiment changé comme on s'y attendait. C'est encore la même incertitude des étudiants à la fin de leur formation, le même rêve existentiel et viscéral de réussir un concours (n'importe lequel) afin de se « caser » dans un emploi salarié, et au-delà de tout ce comportement dubitatif, le manque total de la moindre initiative de création d'entreprise. Ce qui n'est pas sans susciter de nombreuses interrogations !

Dans son propos introductif d'un rapport commis en 2009, Klaus Schwab, fondateur et président exécutif (founder and executive chairman) du forum économique mondial (WORLD ECONOMIC FORUM), soutient que l'entrepreneuriat et l'éducation sont deux immenses opportunités dont la promotion, le développement et l'interconnexion peuvent favoriser l'émergence du capital humain capable de construire la société du futur (Volkman et al, 2007). La médiation entre l'environnement, l'entrepreneuriat et les dimensions culturelles se fait à travers les individus. Ainsi, la culture est importante car elle est susceptible d'influencer les motivations, les valeurs et les croyances des individus. Ce qui corrobore l'hypothèse émise en 2006 par Bayad et Malet de l'existence d'un lien entre la culture et le taux de création d'entreprises. Dans cette perspective, la promotion d'une culture entrepreneuriale et l'aménagement d'un environnement favorable à l'initiative

entrepreneuriale peut motiver la créativité des porteurs de projets et pallier considérablement à la crise de l'employabilité.

Si la prise en compte de l'influence culturelle est déterminante sur les motivations entrepreneuriales des individus, celle du système éducatif l'est davantage en tant que, comme le soulignent Goupil et Lusignan (1993), les contenus des programmes scolaires déterminent les types de comportement voulus par la société. Aussi, les Sciences de l'Education dans leur mission régaliennne de conception et de promulgation des programmes éducatifs assortis aux attentes de la société ont-elles la lourde tâche d'apporter des solutions adéquates aux problèmes de l'heure, à savoir l'adéquation entre la formation et l'emploi. L'institution universitaire en particulier jadis conçue comme le lieu de l'élaboration du savoir et de la transmission d'un savoir en construction sera désormais interrogée sur sa capacité à insérer les étudiants dans le monde de l'emploi ou tout au moins à les préparer aux nouvelles exigences du marché de l'emploi ; c'est-à-dire arrimer ses différents enseignements universitaires aux impératifs socio-économiques de la société. Pour reprendre Thys-Clément (2009 :56) cité par Ovah (2012),

Les étudiants réclament un enseignement à la hauteur de leurs attentes professionnelles, sociales et culturelles et les entreprises les considèrent comme fournisseurs de compétences dont elles attendent à la fois des rendements immédiats et une capacité d'adaptation des diplômés à long terme ».

Ce qui est perceptible de nos jours aux Etats-Unis, au Canada, de plus en plus en Europe et dans certains pays d'Asie (Pelletier, 2007 ; Volkmann et al.,2009).

L'approche par les compétences qui est à l'ordre du jour aujourd'hui dans notre système éducatif est considérée de plus en plus comme une clef vitale pour assurer l'employabilité. De nombreuses études démontrent que l'acquisition d'une éducation et des compétences entrepreneuriales au cours de la formation favorise l'intention et l'action entrepreneuriale des diplômés et offre des repères pour relever le défis de la création de la richesse (Lin an, 2004 ; Morino et Zarnowska, 2008 ; European Commission 2006).

Il va sans dire comme le stipule les théoriciens de l'intentionnalité, que tout comportement comme toute action d'entreprendre est précédée d'une prise de décision, d'un engagement ou d'une résolution ferme, laquelle est la résultante d'une intention qui elle-même est un prédicteur unique et orienté dans cette perspective. La théorie du comportement

planifié (TCP) rend compte de cette décision d'agir. Les Sciences de l'Education certes ont pour objectif de veiller sur le lien entre les programmes scolaires et les attentes sociétales, mais le domaine de l'emploi étant davantage inscrit dans le champ de la psychologie du travail et des organisations, les programmes scolaires se doivent de s'inspirer de cette dernière qui s'intéresse au phénomène entrepreneurial avant même que l'action d'entreprendre ne soit engagée (Linan et Moriono, 2007). D'où l'intérêt accordée au contenu des programmes académiques considérés de ce fait comme un indicateur objectif de prédiction de l'action entrepreneuriale.

Le phénomène de l'entrepreneuriat, la vulgarisation et l'ampleur de la formation d'une culture entrepreneuriale digne de ce nom à soutenir auprès des étudiants de l'Afrique Noire en générale et du Cameroun en particulier peut théoriquement s'évaluer à l'aune de l'intentionnalité qui est la leur.

L'université est par conséquent au centre d'un grand enjeu, à savoir le contrôle, la régulation, la décision à partir du monopole des secteurs avancés de la connaissance scientifique et de la créativité. Le système LMD participe de cet enjeu. Depuis son instauration en 2005, bien des promesses ont été faites et des rêves de création d'emploi caressés. Mais force est de constater que 10 ans après, l'engouement des étudiants vis-à-vis de l'initiative entrepreneuriale reste encore dérisoire. Aussi dans le cadre de notre diplôme de Master en Sciences de l'Education, spécialité de mesure et évaluation, avons-nous jugé qu'il fallait chercher les causes de cet état des faits dans la non compréhension ou la mauvaise lecture des programmes de ce système qui jouit du reste sur la planète d'une crédibilité incontestable.

Au regard de ce qui précède, il apparaît que les questions qui se posent face aux différents enjeux de l'heure où la crise de l'emploi occupent la place centrale et où les contraintes du marché se font de plus en plus âpres doivent en grande partie chercher leur solution dans le système éducatif et particulièrement dans la meilleure compréhension des curricula des programmes universitaires.

Pour conduire notre réflexion, l'étude va se présenter en deux parties : l'une théorique et conceptuelle ; et l'autre méthodologique et opératoire.

Dans la première partie, nous présenterons au chapitre intitulé *contexte et problématique de l'étude*, les circonstances ayant présidé à l'émergence de notre

préoccupation, tant sur les plans social et historique que sur le plan scientifique (contexte de l'étude), ce qui nous permettra de développer l'argumentaire qui mettra en exergue le bien fondé de notre problème et nous conduira à la question de recherche. Dans le même chapitre, nous présenterons nos hypothèses, nos objectifs, les intérêts et les délimitations de notre étude. Enfin le chapitre se terminera sur les clarifications des concepts majeurs auxquels nous aurons recours. Au chapitre 2, intitulé *revue de la littérature et insertion théorique*, il sera question dans un premier temps de faire l'état de la question qui nous préoccupe, c'est-à-dire de voir dans le monde scientifique, ce qui a déjà été dit ou fait concernant le thème qui nous intéresse ; et dans un deuxième temps d'interroger les théories pouvant servir de guide de compréhension à notre sujet.

Dans la deuxième partie, nous présenterons au chapitre 3 intitulé *méthodologie*, la population d'étude, l'échantillon, les instruments d'investigation et les instruments d'analyse. Au chapitre 4 intitulé *présentation des données*, nous ferons une exposition des données recueillies sur le terrain avec commentaire. Le chapitre 5 intitulé *analyse et interprétation* aura pour but d'éprouver nos données et nos hypothèses grâce aux tests statistiques retenus et d'en interpréter les résultats à la lumière des données théoriques engrangées dans le chapitre 1. Enfin une conclusion viendra clôturer notre exposé suivie de quelques recommandations et suggestions.



PREMIÈRE PARTIE :
CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL DE L'ÉTUDE

CHAPITRE 1 : CONTEXTE, PROBLÉMATIQUE ET CONCEPTS MAJEURS DE L'ÉTUDE

Ce chapitre sera consacré dans sa première articulation à la présentation des éléments du contexte de l'étude et à la construction de l'argumentaire qui mettra en exergue la pertinence, le bien-fondé de notre problème, et nous mènera naturellement vers notre question de recherche. Suivra ensuite la deuxième articulation qui portera sur la clarification des concepts majeurs de l'étude.

1.1. CONTEXTE DE L'ÉTUDE

La crise de l'emploi apparue dans les années 1980 a été perçue et décrite par nombre de chercheurs tant en sciences de l'éducation qu'en économie comme l'entame d'une ère nouvelle marquée par la crise économique et la mondialisation tous azimuts. Les progrès technologiques, les politiques de l'emploi, le marché du travail connaissent de profondes mutations sans précédents qui s'accompagnent hélas d'une rarification inquiétante de l'emploi observable dans la plupart des pays de la planète (Fonkoua, 2006, Evola, 2007). En effet, les Etats autant que le secteur privé formel font face à une incapacité notoire de résorber le chômage des diplômés de l'enseignement supérieur. Ces faits se traduisent par diverses transformations dans le monde professionnel. On note également la naissance de nouveaux métiers et la disparition d'autres, notamment en lien avec le déferlement des nouvelles technologies de l'information et de la communication. De toute évidence, la mutation dont il est question dans le monde du travail est impulsée par les progrès scientifiques et technologiques et de ce fait, exige une nouvelle vision en matière d'éducation de manière générale et plus précisément au niveau de l'adaptation d'un système éducatif aux évolutions des besoins sociétaux actuels.

La loi du 16 avril 2001 portant orientation de l'enseignement supérieure et qui en définit les objectifs généraux et spécifiques est interpellée à plus d'un titre, c'est-à-dire former aux savoirs et aux savoir-faire, ses produits et les préparer aux exigences du marché de l'emploi. Ce contexte nous enjoint à dire en toute certitude que nous sommes entrés de plein pied dans l'ère de l'éducation entrepreneuriale. Il va sans dire que des contenus d'enseignement repliés sur des savoirs inappropriés risquent de constituer des facteurs de désadaptation et une entorse à l'employabilité.

Dans une publication faite en 2004, Erkki Liikanen, membre de la commission européenne responsable de la politique d'entreprise de la société de l'information, soutient que les systèmes éducatifs peuvent contribuer à promouvoir l'esprit d'entreprise chez les jeunes étudiants, et partant, favoriser le développement d'une culture entrepreneuriale au sein de notre société. Cette prise de conscience a été à l'origine de l'organisation d'un forum à Nice-Sophia-Antropolis en Octobre 2000 et de l'adoption d'un projet « Procedure Best », et c'est en janvier 2003 que s'est concrétisé l'adoption d'un livre vert intitulé « l'Esprit d'entreprise en Europe » et d'une série de documents annexes de l'école aux évolutions culturelles de la société ou d'accentuer l'inadéquation entre la formation et l'emploi en commettant et maintenant la désillusion des diplômés. Les pays tels que les Etats-Unis, le Canada, et certains pays d'Europe ont initié des programmes de formation à l'entrepreneuriat à travers de vastes réseaux de mobilisation (Volkman et al, 2009 ; Pelletier, 2007). Tout concourt à montrer aux universités, l'évidence qu'elles ne peuvent plus se leurrer d'une évolution en vase clos en restant centrées sur des savoirs théoriques visant la programmation de contenus d'enseignement dont le caractère abstrait ignore tout pragmatisme.

Au nombre des tentatives à encourager, l'Ecole Supérieure des Sciences Economiques et Commerciales (ESSEC) offre à l'université de Douala, toute une formation en entrepreneuriat. Des unités d'enseignement qui portent sur l'auto-emploi et la création d'entreprise sont sporadiquement dispensées dans les facultés. La question qui se pose est de savoir si cela est déjà suffisant au Cameroun pour parler de motivation entrepreneuriale significative chez les étudiants ?

Il va de soi que le système de l'enseignement supérieur ne peut à lui seul générer une culture entrepreneuriale et un climat des affaires motivationnel. La qualité du projet, son management, les traits de personnalité du porteur du projet, la volonté politique, les traditions socio-culturelles, pour ne citer que ces paramètres-là, ne peuvent être en reste.

Si le Cameroun veut effectivement relever le défi de la promotion à travers le système d'une culture entrepreneuriale, il convient de prime abord d'évaluer l'intention entrepreneuriale des diplômés de l'enseignement supérieur en cours de formation.

La perspective comportementaliste peut déjà envisager la prédiction de leur action entrepreneuriale, étant entendue que la culture entrepreneuriale est définie avant tout comme un état d'esprit. En tant que réalité sociale, la libre entreprise et l'auto-emploi font l'objet d'une réappropriation mentale, ce qu'il est convenu d'appeler les cognitions sociales.

Il faut aussi noter que l'approche sociocognitive est devenue dominante en psychologie sociale comme facteur prépondérant dans l'essai de compréhension, d'explication, de production et de d'interventions comportementales. Ce courant sociocognitif dont la psychologie sociale est le fleuron (Bandura, 1987 ; Adams et Boyeer, 1977) met l'accent sur les processus métacognitifs, socialement et culturellement déterminés comme facteurs prépondérants dans l'essai de compréhension et d'explication et de prédiction d'intervention comportementale.

Envisagée dans cette perspective, l'intention est une variable relevant des mécanismes cognitifs communs, prédisposant à passer à l'acte. L'ampleur de la promotion d'une culture entrepreneuriale à initier ou à soutenir auprès des étudiants de l'Afrique Noire en général et du Cameroun en particulier peut théoriquement s'évaluer à l'aune de l'intentionnalité qui est la leur.

Au-delà de tous ces préalables relatifs à notre contexte, notre sujet naît d'un constat : nombreux sont les étudiants qui, à la fin de leur formation universitaire se bousculent à postuler à des concours d'intégration dans la fonction publique ; plus encore essayent-ils de se faire recruter dans une société privée de la place. Le plus récent exemple est le recrutement de 25000 diplômés lancé de manière spéciale sur instructions du Président de la République en 2011 dans la fonction publique, et le nombre élevé des étudiants postulant pour un recrutement dans la police camerounaise où pour 300 places disponibles, il y avait plus de 15000 candidats. La fascination socioculturelle des diplômés par la fonction publique est manifeste ! Cette dernière continue d'être prisée et les concours d'entrée dans les grandes écoles camerounaises y donnant directement accès à l'emploi après la formation sont courus par les étudiants (Njengoué Ngamaleu, 2014). Malgré la bonne volonté des pouvoirs publics et le besoin en ressources humaines, dans le secteur privé, il n'est pas aisé de pouvoir fournir de l'emploi à tous les jeunes diplômés si nombreux au fil des années. Faute de pouvoir trouver un emploi formel, en entreprise, ou dans l'administration publique, ces jeunes diplômés vont grandir les rangs et des candidats au chômage. Devant cette réalité, une invite, une interpellation, à l'invention de nouvelles solutions afin d'assurer la création de la croissance du pays est souhaitable, donc envisagée.

1.2. PROBLÉMATIQUE

Il sera question dans cette section d'une part, de développer l'argumentation qui mettra en évidence le bien-fondé de notre problème, et d'autre part, de formuler notre question de recherche et les hypothèses qui en découleront.

1.2.1. Position du problème

Dans son ouvrage *Quelques pensées sur l'éducation* (1693), John Locke, citant Juvénal rappelle cette définition du bonheur qu'il estime complète bien que brève: « *un esprit saint dans un corps saint* ». L'homme qui possède ces deux avantages dit l'auteur n'a plus grand chose à désirer.

Celui auquel manque l'un ou l'autre ne saurait guère profiter de n'importe quel autre bien car si l'esprit ne sait pas se diriger avec sagesse, il ne suivra jamais le droit chemin et un corps faible et délabré sera incapable de marcher vers le bonheur (John Locke, 1693 : 2).

Cette apologie de l'éducation qui donne raison à la théorie de la table rase et consacre le primat de l'influence environnementale (c'est-à-dire l'acquis) sur les dispositions héréditaires (l'inné) s'est vue justifiée au cours de l'histoire et notamment au siècle des lumières avec un regain d'intérêt pour l'action pédagogique et la culture de l'esprit. Les belles lettres, la pensée philosophique et toutes les œuvres de l'esprit se sont vu octroyer les premières places dans les systèmes éducatifs à travers la planète, reléguant au second rang l'enseignement technique et professionnel. Mais les sociétés humaines étant en perpétuelles mutations et les besoins d'hier n'étant plus forcément ceux d'aujourd'hui, il faut se rendre à l'évidence des nouveaux défis qui se font jour d'une époque à une autre. La modernisation qui est devenu le maître-mot de l'évolution des sociétés s'accompagne indubitablement de nouveaux modes de vie auxquels l'homme moderne doit pouvoir s'adapter pour survivre. Aujourd'hui, il va sans dire que les nations développées sont celles qui ont capitalisé leur potentiel économique industriel et technologique. Aussi la nécessité d'une conception nouvelle de l'éducation s'impose-t-elle, qui prenne en compte ces nouvelles exigences de la société moderne. Ceci est d'autant plus important pour les pays africains qui, pour la plupart sont en marche vers l'émergence et ont besoin de s'arrimer aux modèles de développement des pays industrialisés, lesquels en général reposent sur l'entrepreneuriat.

En ce début du XXI^{ème} siècle, les défis qui interpellent les nations africaines et qui constituent l'essentiel des programmes de l'émergence sont prioritairement ceux de l'industrialisation. Ce qui implique nécessairement la professionnalisation des enseignements à l'université, mais plus encore le développement chez les étudiants de ce que Heinonen et Poikkijoki (2006) ont appelé une culture entrepreneuriale.

La culture entrepreneuriale sur laquelle nous nous appesantirons plus loin (chapitre 2) est d'abord, comme toute culture, une programmation mentale collective propre à un groupe d'individus et requiert pour être enseignée, un nouveau modèle pédagogique qui insiste sur l'expérimentation, l'action et l'enseignement par la pratique ; ce qui permettra de développer chez les jeunes, les comportements et les attitudes correspondant à l'esprit d'entrepreneuriat.

Le système LMD, dans sa structure et dans ses fondements semble bien répondre à ces critères motivationnels. Pourtant, force est de constater qu'en dépit de tout cela, le niveau d'intention entrepreneurial chez nos étudiants reste dérisoire. Il n'y a qu'à voir la vague de bousculade des étudiants qui viennent gonfler les rangs des postulants à différents concours administratifs très souvent même de niveau inférieur ! Le nombre toujours grandissant de ceux qui après l'université et n'ayant rien trouvé à faire rappliquent dans les rangs des vendeurs à la sauvette de nos marchés publics, ou encore ceux qui, ayant tout tenté sans succès et en désespoir de cause, deviennent tout simplement des personnages oisifs, désœuvrés et véritables parasites de la société.

Toute cette crise de l'emploi et ce marasme social aurait pu être évité si les étudiants avaient été exercés à la culture entrepreneuriale. Les questions cruciales qui se dégagent alors de ces constats sont les suivantes :

Pourquoi cette faible propension à l'initiative entrepreneuriale chez les étudiants malgré toutes les conditionnalités y afférentes déployées par la refonte du système universitaire ? Pourquoi cet apparent désintérêt pour l'idée de création d'entreprise pourtant conçue comme leitmotiv du système LMD instauré depuis déjà plus d'une décennie ? Les commodités prônées par le nouveau système aux fins d'impulser un élan volitionnel pour l'entrepreneuriat sont-elles vraiment mises à disposition des étudiants ? Telles sont entre autres les questions que soulève la problématique du déficit d'intention entrepreneuriale dans les universités camerounaises et que nous avons résumé dans la question de recherche qui suit.

1.2.2. Question de recherche

Le débat que nous venons de conduire nous permet d'énoncer en guise de question de recherche, la formulation suivante :

La perception des curricula dans le cadre du système LMD détermine-t-elle l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant Camerounais ?

Il s'agit de rechercher les causes de l'écart théorique qui existe entre l'adoption d'un système LMD dûment éprouvé dans le système anglo-saxon, adopté par le processus de Boulogne et par nombre de pays en développement, et susceptible de susciter chez les étudiants, l'engouement à l'initiative entrepreneuriale ; et le constat empirique d'un manque criard de vocation entrepreneuriale chez ces derniers. Aussi nos conjectures à incriminer la perception des curricula de ce système chez les étudiants nous ont-elles amenée à émettre l'hypothèse générale suivante :

1.2.3. Hypothèse générale

La perception des curricula dans le cadre du système LMD détermine l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant Camerounais.

En effet, beaucoup d'étudiants sont ignorants des moindres principes du LMD ou ont une perception plutôt vague et superficielle des curricula proposés par ce système. Aussi continuent-ils à fonctionner sur la base des habitudes d'antan où l'université ne servait qu'à engranger des diplômes. Ils savent seulement qu'on a changé d'appellation au système, passant du système des modules à celui des crédits sans autres précisions. Sur les faits, il n'y a que le mode de passage en classe supérieure dont les changements sont perceptibles. Les stages d'imprégnation en entreprise figurant dans les fondements du LMD et tant brandis comme innovation par rapport au système ancien ne sont pas observés du tout. Les ateliers et laboratoires de travaux pratiques n'existent que de nom. Bref, les commodités pour susciter une culture entrepreneuriale auprès des étudiants manquent sévèrement. Aussi avons-nous, après opérationnalisation de la variable indépendante en fonction du débat ci-dessus, retenu comme hypothèses de recherche les énoncés suivants :

1.2.4. Hypothèses de recherche

Hr1 : L'effectivité de la formation à l'entrepreneuriat dans le cadre du système LMD détermine l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant camerounais.

Hr2 : L'attraction professionnelle des apprenants dans le cadre du système LMD détermine l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant Camerounais.

Hr3 : La valorisation sociale des apprenants dans le cadre du système LMD détermine l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant Camerounais.

Hr4 : La capacité entrepreneuriale des apprenants dans le cadre du système LMD détermine l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant Camerounais.

1.2.5. Objectifs de l'étude

Les objectifs pour la présente étude se déclinent en objectifs général et objectifs spécifiques :

1.2.5.1. Objectif général

L'étude vise d'une manière générale à évaluer le déficit d'intention entrepreneuriale dans les universités camerounaises et à voir s'il est d'une manière ou d'une autre tributaire de la mauvaise perception des principes du système LMD et si une action menée en direction d'une connaissance plus objective par les apprenants entrainerait un regain d'intérêt de ces derniers pour la vocation entrepreneuriale.

1.2.5.2. Objectifs spécifiques

Notre étude visera de façon spécifique:

OS1: à évaluer l'intention entrepreneuriale de l'étudiant camerounais en fonction de l'efficacité de la formation à l'entrepreneuriat dans le système LMD.

OS2 : à évaluer l'intention entrepreneuriale de l'étudiant camerounais en fonction de L'attraction professionnelle des apprenants dans le cadre du système LMD

OS3 : à évaluer l'intention entrepreneuriale de l'étudiant camerounais en fonction de la valorisation sociale des apprenants dans le système LMD.

OS4 : à évaluer l'intention entrepreneuriale de l'étudiant camerounais en fonction de la capacité entrepreneuriale des apprenants dans le système LMD.

1.2.6. Intérêts de l'étude

Nous relevons dans notre étude, un intérêt social, scientifique et personnel.

1.2.6.1. Intérêt Social

Sur le plan social, notre étude présente un intérêt indéniable en ceci qu'elle apporte une contribution à la résolution du problème épineux du chômage des diplômés de l'enseignement supérieur dans notre pays. A travers elle, le lecteur comprendra que l'une des causes majeures de la démotivation de ces jeunes diplômés se trouve dans la non maîtrise des arcanes du système LMD qui est le leur, et qu'une représentation plus objective favoriserait chez eux l'initiative entrepreneuriale

1.2.6.2. Intérêt scientifique

Sur le plan scientifique, cette étude permet d'établir un lien entre les théories de la motivation de Maslow, de l'auto efficacité de Bandura, de l'engagement social de Kiesler ; et celle du comportement planifiée de Ajzen appliquée à l'action de créer une entreprise.

1.2.6.3. Intérêt personnel

Sur le plan personnel, l'étude nous permet de répondre à une exigence académique, celle de produire un mémoire pour compléter les champs des disciplines requises pour l'obtention de notre diplôme de Master en Sciences de l'Education.

1.2.7. Délimitations de l'étude

Notre étude présente des délimitations aux plans thématique, spatial et temporel.

1.2.7.1. Délimitations thématiques

Notre étude s'inscrit dans le cadre des recherches effectuées en sciences de l'éducation précisément en psychopédagogie et en docimologie, d'autant plus qu'elle porte sur l'évaluation des curricula du LMD et les motivations entrepreneuriales des étudiants finissants. Par ailleurs, l'étude ne pouvant s'étendre sur l'étendue du territoire national, nous avons choisi pour sa réalisation, une région précise.

1.2.7.2. Délimitation spatiale et géographique et temporelle

Dans le cadre de notre recherche, il était souhaitable de travailler sur l'ensemble des universités de l'enseignement supérieur camerounais. Mais compte tenu du temps imparti et des moyens mis à notre disposition, nous nous sommes résolues à l'effectuer dans la région du Centre plus précisément dans la ville de Yaoundé, à l'université de Yaoundé I qui représente la plus grande université du pays et la plus ancienne aussi. L'étude s'est déroulée pendant les années académiques 2013-2014 et 2014-2015.

La région du Centre est l'une des dernières nées de circonscriptions administratives au niveau provincial, devenue région par décret n°2008/376 du 12 novembre 2008 portant Organisation des unités administratives du Cameroun en 1983. Elle est séparée de l'ex-province du Centre-Sud pour se constituer en province autonome du Centre. Elle s'étend sur 88956 km² et compte 3.525.664 habitants avec une densité de 44,9 habitants /km². Elle comprend 10 départements et 70 arrondissements. C'est une région densément peuplée d'hommes selon le recensement 2010 de la population du Cameroun. Le relief est peu accidenté et composé essentiellement du plateau Sud-camerounais, du Mont Mbam Minkom. Le climat équatorial de type guinéen de transition règne à l'intérieur de la région tandis que le climat guinéen de transition règne au pied de l'Adamaoua. La végétation est constituée de forêt dense et de savane péri-forestière. Pour une compréhension précise de notre étude, il est indispensable de procéder à la définition de quelques concepts.

CHAPITRE 2 : APPROCHE CURRICULAIRE DU SYSTEME LMD ET THEORIES EXPLICATIVES DU SUJET

Cette deuxième articulation de notre travail portera sur la revue de la littérature et sur l'insertion théorique. Nous nous emploierons ici, afin d'apprécier l'état de la question qui nous intéresse, à jeter un regard aussi panoramique que possible sur les travaux antérieurs ou les publications susceptibles d'éclairer notre lanterne dans la compréhension de notre sujet. Nous commencerons par examiner en profondeur le système LMD.

2.1. LE SYSTÈME LMD EN QUESTION

(Source : rédigé par Jacques Métin (Faculté de pharmacie - Clermont-Ferrand) d'après les documents du Service Académique d'Information et d'Orientation - Rectorat de l'Académie de Clermont-Ferrand, puis modifié en fonction des évolutions récentes du système LMD. Par Mélodie MOULIN, 2000)

2.1.1. Historique du système

Le système LMD est une réforme fondée sur une volonté commune des Etats, lancée en 1998 après avoir considéré en matière d'éducation, les procédures de l'Union européenne trop lourdes. Cette politique au départ est à l'initiative de quatre pays (Allemagne, Grande-Bretagne, Italie et France) mais concerne désormais 47 Etats de la « Grande Europe ». Elle vise essentiellement deux buts : en premier lieu: faire du continent européen, un vaste espace permettant facilement la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs ; en second lieu : rendre cet espace lisible et attractif à l'échelle du monde entier.

Le système LMD a vocation à devenir le référentiel international commun de la totalité de l'offre de formation supérieure. L'harmonisation des systèmes d'évaluation constitue le seul moyen qui puisse garantir l'internationalisation des diplômes et assurer la mobilité prônée par la réforme.

2.1.2. Objectifs du système

Le système LMD vise à permettre les comparaisons et les équivalences des diplômes au niveau européen. Développer la professionnalisation des études supérieures tout en préservant la nature généraliste de l'enseignement. Renforcer l'apprentissage de compétences

transversales telles que la maîtrise des langues vivantes étrangères et celle des outils informatiques.

En vue de favoriser la mobilité de l'étudiant, favoriser l'accès de l'étudiant au monde du travail en Europe et permettre à l'étudiant de construire progressivement un parcours de formation personnalisé.

2.1.3. Caractéristiques propres au système LMD et ce qui change par rapport aux anciens systèmes

2.1.3.1. Grades et diplômes

Les grades représentent les échelons à gravir qui donnent droit à l'obtention d'un diplôme. Ils sont comptabilisés en semestres. Les principaux grades à l'université sont la licence (bac+3), le master (bac+5) et le doctorat (bac+8). C'est donc une architecture des diplômes fondée sur les 3 niveaux de référence. Néanmoins les diplômes intermédiaires (DEUG, DEUST, DUT, Maîtrise, MST, MSG, MIAGE) pourront continuer à être délivrés. Ce sont eux qu'on appelle les titres.

2.1.3.2. Une présentation des formations en Domaine - Mention - Spécialité (ou parcours) : DMS

Les diplômes seront répertoriés par domaine (ex : Droit et institutions) ; à l'intérieur de ce domaine on choisira une mention (ex : Gouvernance publique) ; elle-même éventuellement découpée en spécialités (ex : Carrières diplomatiques). Pour plus d'explications :

2.1.3.2.1. Domaine

Aucune obligation nationale n'ayant été fixée, les formations peuvent avoir des appellations différentes. Pour faire simple, chaque formation possède un nom de domaine, une mention et un parcours (une spécialisation). Le domaine constitue le cadre général de l'offre de formation. Il exprime donc un champ de compétence. Voici un résumé des différents « grands domaines » répertoriés aujourd'hui : lettres et langues, sciences humaines et sociales, arts, économie-gestion, administration économique et sociale, droit, sciences et technologies, STAPS (Sciences Techniques des Activités Physiques et Sportives) et théologie. Attention, le nom de domaine peut également être différent au niveau licence et au niveau master.

2.1.3.2.2. Mention

Chaque domaine de formation est divisé en mentions. Il s'agit d'enseignements fondamentaux qui peuvent être mono-disciplinaires (mathématiques, histoire, sociologie, etc), bi-disciplinaires (mathématiques-informatique) ou multidisciplinaires (électronique-électrotechnique-automatique ou EEA).

2.1.3.2.3. Parcours type

A leur tour, les mentions sont divisés en parcours (ou en spécialité). Ces parcours comprennent des unités d'enseignement obligatoire et d'autres que vous choisissez, ce qui permet une individualisation et une spécialisation de la formation. Par exemple, pour une licence LEA, les parcours définiront les langues étrangères choisies (espagnol, italien, anglais, etc.). Vous pouvez ainsi définir votre projet personnel et professionnel.

Le diplôme obtenu portera le nom de la mention et éventuellement de la spécialité.
Par exemple :

MASTER: Sciences, Technologies, Santé

MENTION : Nutrition et sciences des aliments

SPECIALITE : Nutrition humaine et santé

Des parcours types seront proposés avec possibilité de réorientation. L'étudiant pourra également demander à bénéficier d'un parcours personnalisé, validé par l'équipe pédagogique.

2.1.3.3. Une organisation des formations en semestres

Le diplôme dans le système LMD est découpé en semestres. 1 semestre équivaut à 30 crédits. On valide un semestre et non plus une année. Une réorientation est possible en fin de semestre. Un étudiant qui n'aura pas validé un semestre sera autorisé, sous certaines conditions, à s'inscrire dans le semestre suivant.

2.1.3.4. Une organisation en UE capitalisables et transférables

Le système est composé d'Unités d'Enseignement (UE) obligatoires et optionnelles. Chaque UE a une valeur définie en crédits européens proportionnelle au travail (cours,

travaux dirigés, travaux pratiques, stage, projet, travail personnel...) que l'étudiant doit fournir pour obtenir son UE.

Le système de crédits européens s'applique à tous les diplômes nationaux et il favorise la souplesse des parcours.

Les UE sont : - **transférables** d'un parcours à l'autre (sous réserve d'acceptation par l'équipe pédagogique) et permettent par exemple de valider des périodes d'études effectuées à l'étranger ; - **capitalisables** puisque toute validation d'UE est acquise quelle que soit la durée d'un parcours.

Compensation : les crédits s'obtiennent par acquisition de chaque UE constitutive du parcours ou par la compensation des UE d'un même semestre (sur la base de la moyenne générale des notes obtenues dans les UE, pondérées par les coefficients).

Chaque unité d'enseignement possède un coefficient et une valeur en crédits européens. Un diplôme s'obtient par acquisition de chaque unité d'enseignement constitutive du parcours correspondant. Si vous n'avez pas obtenu la moyenne à une ou plusieurs unités d'enseignement, vous pourrez quand même obtenir vos crédits par compensation, c'est-à-dire que vous obtiendrez votre semestre en ayant la moyenne générale des notes obtenues pour toutes les unités en tenant compte des coefficients. La compensation est organisée sur un semestre. Si vous ne validez pas un semestre dans l'année, vous serez alors en dette.

Au sein d'un parcours de formation, les unités d'enseignement sont définitivement acquises et capitalisables dès lors que vous avez obtenu la moyenne. La conservation des unités d'enseignements entraîne celle des crédits. Vous pourrez alors reprendre vos études à tout moment, là où vous les avez laissées.

2.1.3.5. Supplément au diplôme

Une annexe descriptive dite "supplément au diplôme" sera délivrée afin de présenter le détail des connaissances et aptitudes acquises pendant la formation.

2.1.3.6. Des équipes pour soutenir l'étudiant

Un dispositif d'accueil et d'information, d'accompagnement et de soutien est mis en place par des équipes de formation. Il facilite l'orientation de l'étudiant, assure la cohérence pédagogique de son parcours et favorise la réussite de son projet de formation.

2.1.4. L'organisation LMD

2.1.4.1. La Licence

Elle a une vocation générale et professionnelle.

- Des EC: éléments constitutifs des UE.

Les UE sont définitivement acquises et capitalisables dès lors que l'étudiant y a obtenu la moyenne. Elle se déroule sur 6 semestres et sanctionne un niveau validé par 180 crédits ou ECTS (European Credits Transfer System) soit 30 crédits par semestre. Les crédits valident:

- des UE: unités d'enseignement, 6 semestres = 180 crédits

UE Majeures

Un champ disciplinaire est majeur quand il totalise au moins la moitié des crédits nécessaires au diplôme.

UE Complémentaires

Champ disciplinaire dit mineur. Il valide moins de la moitié des crédits et complète le champ disciplinaire majeur.

UE Transversales (optionnelles)

Méthodologie du travail universitaire, Outils informatiques, Langues, Crédits libres

- UE ou EC d'approfondissement disciplinaire validées par d'autres établissements
- UE ou EC validés par l'université (projet étudiant)
- UE ou EC validés par l'université ne nécessitant pas de pré-requis : Stages, tutorat...
- UE ou EC validés par les services communs inter universitaires.

2.1.4.2. Le Master

Il comprend 4 semestres =120crédits. Il est composé :

- d'enseignements théoriques
- d'enseignements méthodologiques
- d'enseignements professionnalisants
- de stages
- d'une initiation à la recherche
- de la rédaction d'un mémoire ou autres travaux personnels

L'étudiant doit maîtriser au moins une langue vivante étrangère pour se voir délivrer le diplôme de master.

2.1.4.3. Le Doctorat

Le doctorat est le plus haut diplôme du LMD (niveau bac +8) après le master. Il est délivré après la soutenance d'une thèse. Les doctorats ne sont pas regroupés en domaines mais portent des noms spécifiques. Il se prépare en 3 ans, ou plus sur dérogation.

2.1.5. Enjeux de la réforme LMD pour l'Afrique

Il est indéniable que l'enseignement supérieur joue un rôle incontournable dans le développement des nations. Il contribue, dans une large mesure, à l'intégration sociale des jeunes et des minorités. Par essence, note Moulin (2000),

L'enseignement supérieur est le lieu du savoir où se développent la recherche et la production de connaissances. Il est de ce fait, un vecteur multiplicateur de croissance pour toute nation et un moyen efficace de lutte contre la pauvreté ».

L'auteur fait remarquer que l'enseignement supérieur en Afrique est à la croisée des chemins du fait de la mondialisation et du faible rendement, tant interne qu'externe. C'est dit-il un fait, aujourd'hui, que les pays africains ne peuvent pas rester en marge du phénomène d'internationalisation du système d'enseignement supérieur, caractérisé par l'harmonisation progressive des offres de formations, des diplômes et des cycles d'études. Ils doivent être partie prenante d'autant qu'ils ont d'excellents universitaires, d'excellents chercheurs et des équipes de recherche, qui sont acteurs dans la compétition scientifique internationale.

Les institutions d'enseignement supérieur devront ainsi recourir à des politiques de convergence, notamment par la recherche de dénominateurs communs conformément aux grands principes du système académiques Licence – Master- Doctorat (LMD), et par delà les frontières, à l'instar des principes de la Déclaration de Bologne adoptés par les pays européens.

Le rendement interne, en général très faible, de l'enseignement supérieur, renforcé par un sureffectif accablant, constitue un investissement négatif voire un gâchis humain qui fragilise l'ensemble du système d'enseignement supérieur. Afin de lui donner un nouveau visage et de réduire drastiquement le taux d'échec et ce, dans l'esprit du système Licence- Master- Doctorat, il est indispensable que soient redéfinies les procédures d'orientation pré – et post-baccalauréat, en améliorant en particulier la dimension professionnelle des formations universitaires par le rapprochement durable des établissements d'enseignement supérieur et du marché de l'emploi. Le système LMD a vocation à devenir le référentiel international commun de la totalité de l'offre de formation supérieure. L'harmonisation des systèmes d'évaluation constitue le seul moyen qui puisse garantir l'internationalisation des diplômes et assurer la mobilité prônée par la réforme.

Les objectifs fondamentaux visés par le système d'enseignement Licence- Master- Doctorat sont nombreux. Pour l'essentiel, on retiendra que le système vise à répondre aux besoins de qualification supérieure, à l'amélioration de l'efficacité interne des niveaux de la formation, à la maîtrise de l'offre de formation, au développement de la formation tout au long de la vie. Il a également pour rôle d'amplifier le processus de professionnalisation des formations supérieures, d'accroître l'attractivité de l'offre de formation et son intégration dans le concert international de l'enseignement supérieur, de crédibiliser la qualité des prestations et d'asseoir l'autonomie et la responsabilité des institutions d'enseignement supérieur.

2.1.6. La construction du dispositif LMD

2.1.6.1. Dispositions principales

Les établissements d'enseignement supérieur doivent concrètement affirmer leur adhésion aux principes généraux du système LMD. Ils doivent s'engager à coordonner leurs politiques pour atteindre, à court terme, les objectifs suivants :

- adoption d'un système de diplômes aisément lisibles et comparables ;
- adoption d'un système de diplômes structuré en 3 niveaux ;

- établissement d'un système de crédits d'évaluation capitalisables et transférables, semestrialisation des parcours de formation ;
- promotion de la mobilité ;
- promotion de la coopération en matière d'évaluation de la qualité ;
- promotion de la formation tout au long de la vie. ;

2.1.6.2. Description année par année de la structuration du système LMD

Comme nous l'avons mentionné, le système LMD est structuré en 3 niveaux et chaque niveau correspond un grade universitaire : le 1er niveau : Grade de licence (bac +3) ; le 2ème niveau : Grade de Master (bac +5) ; et le 3ème niveau : Grade de Doctorat (bac +8). Examinons à présent le parcours année par année de chaque niveau.

2.1.6.2.1. La Licence

La licence se prépare en 3 ans après le baccalauréat, à l'université. Elle existe dans la quasi-totalité des disciplines et des secteurs d'activités.

La première année de licence est moins spécialisée et davantage recentrée sur les fondamentaux. (Nouvelles technologies, langues, méthodologie, expression écrite et orale...). C'est une année de découverte, où seront dispensés les enseignements disciplinaires de base et méthodologie.

La deuxième année de licence est une année d'orientation au cours de laquelle des unités d'enseignement, obligatoires et choix, permettront un approfondissement des connaissances et une orientation progressive vers une licence générale ou une licence professionnelle.

La troisième année de licence a vocation à être une année de spécialisation, avec un approfondissement de la ou des disciplines choisies, dans un parcours débouchant sur une mention de la licence générale ou professionnelle.

2.1.6.2.2. Le Master

C'est le niveau qui permet aux universités d'affirmer leurs compétences et leur spécificité dans l'espace universitaires, il doit être recentré sur quelques pôles scientifiques forts. Les étudiants peuvent préparer un master à finalité recherche ou un master à finalité directement professionnelle à l'issue de la licence ou de la licence professionnelle. L'offre de

formation au niveau master répond à un double objectif : préparer les étudiants à la recherche et leur offrir un parcours menant à une insertion professionnelle de haut niveau. Le diplôme de master se prépare en 2 ans après une licence : il est généralement organisé en année M1 (master 1ère année) et M2 (master 2e année). Il constitue un diplôme bac + 5.

2.1.6.2.3. Le Doctorat

C'est le niveau où se réalise une formation à et par la recherche. Le doctorat se prépare en trois ans après un master. Point d'aboutissement des études supérieures, il correspond à un niveau bac + 8 années d'études.

2.1.7. La professionnalisation des enseignements à travers le système LMD

Comme nous l'avons souligné à l'introduction, les attentes de la société par rapport à la formation universitaire sont aujourd'hui celles de la création d'emploi. L'université doit s'atteler à construire un curriculum qui prépare les diplômés à la vie active et non au désœuvrement, à l'incertitude. Aussi le système LMD a-t-il dans sa conception réfléchi sur comment faire pour professionnaliser les formations. Les solutions proposées sont en lien avec la question du référentiel de compétences professionnelles. Nous examinerons l'élaboration d'un référentiel de compétences par équipes pédagogiques, la place des compétences transversales dans ces référentiels, les méthodes actives au service de la professionnalisation, l'éducation à l'entrepreneuriat, comment préparer chaque étudiant au monde du travail ? L'accompagnement dans l'insertion professionnelle, les stages comme outils incontournables de professionnalisation

2.1.7.1. La question du référentiel des compétences professionnelles

Pour José Rose (2008), cité par Jacques Métin (2010) la professionnalisation doit être

une formation non étroitement spécialisée, destinée à préparer à l'ensemble de la vie active et pas seulement au premier emploi, garantissant la transversalité et la transférabilité des acquis, intégrant la formation à l'emploi et la recherche d'emploi, développant les capacités d'adaptation des personnes, combinant formation théorique et apprentissage en situation de travail. Cette professionnalisation au sens large passe par l'acquisition de savoirs pratiques et d'action conçus non comme de simples compléments à la formation initiale mais comme des moyens d'articuler, de finaliser et de rendre opératoires les autres acquis (Rose, 2008).

L'auteure souligne ensuite le caractère privilégié de l'approche par compétence quant à la professionnalisation de toute formation. La raison étant que cette approche permet de dépasser la simple adéquation formation-emploi comme l'affirme Lessard et Bourdoncle :

En effet, l'approche par compétences est justement ce type d'approche curriculaire dont la caractéristique première est de considérer la pratique professionnelle et ses exigences – et non les savoirs disciplinaires – comme principe organisateur du curriculum de formation » (Lessard & Bourdoncle, 2002).

Il est donc question d'élaborer un référentiel de compétences par les équipes pédagogiques, qui ne sont autres que les curricula étant au départ de toute action régulée. Pour Hilda Taba (1962) **un curriculum** est un plan d'apprentissage qui englobe les contenus les méthodes, les moyens d'enseignement d'apprentissage et les moyens d'évaluations. Cette conception ayant largement évoluée de nos jours, pris comme un ensemble d'occasions d'apprentissage conçues et organisées en fonction des besoins de formation spécifiques.

2.1.7.2. L'élaboration d'un référentiel de compétences par les équipes pédagogiques

Selon Beduwé, Espinasse et Vincens (2007), il existe un « couplage » lors des recrutements, entre les compétences acquises par les étudiants et les compétences requises à un emploi, lequel dépend à la fois de l'environnement professionnel (propre à chaque entreprise) et de l'étudiant lui-même (et non de sa seule formation). Ces deux types de compétences interagissent de façon singulière. Le choix peut porter sur les compétences spécifiques de l'étudiant, apprises à priori dans la formation professionnalisante, ou, d'après Chauvigné et Coulet (2010), sur des compétences transversales, ou encore sur d'autres critères comme le réseau personnel, ou l'aptitude à se rendre rapidement opérationnel.

Pour définir la notion de compétence professionnelle, Belisle et Tardif (2013) invoquent la notion de situation professionnelle. Pour ces auteurs,

Une compétence professionnelle est un savoir-agir complexe qui fait appel à un ensemble de ressources internes et externes pour faire face à des situations de la pratique professionnelle (Bélisle, 2011 ; Le Boterf, 2002 ; Tardif, 2006). [...] Dans un contexte de professionnalisation, les situations soutenant le développement des compétences sont issues de la pratique professionnelle, plus particulièrement des rôles et des fonctions exercés dans le cadre de la profession (Belisle et Tardif, 2013)

Dans cette perspective, les formations professionnalisantes se doivent donc, comme pour toute approche par compétences de prévoir des mises en situations professionnelles permettant aux étudiants de développer des compétences professionnelles (Rey, 2008).

Il faut pour cela, de l'avis de Lessard & Bourdoncle (2002), connaître et se référer aux situations réellement éprouvées par les professionnels du champ, pour que les étudiants se familiarisent avec « *le mode de pensée propre au professionnel* ». C'est l'idée sous-jacente à l'élaboration de référentiels de compétences en formation, dans l'esprit des référentiels de compétences professionnelles.

Parallèlement à ce qui précède, la loi du 17 janvier 2002 de modernisation sociale qui instaure la validation des acquis de l'expérience (VAE) et qui crée la commission nationale de la certification professionnelle place le diplôme à portée de tout employé, le rendant indispensable à la légitimation des acquis professionnels d'un côté et la finalité professionnelle des diplômes de l'autre.

Elle a [...] fait de l'insertion un indicateur de la qualité de ces titres. Elle a contribué ainsi à l'instauration d'un nouveau régime d'éducation et de formation, centré sur l'objectif de professionnalisation et sur l'emploi. » (Maillard, 2012a ; Gausse, 2011)

Mais c'est aux entreprises que revient le dernier mot et elles peuvent faire fi des certifications, en faisant valoir leurs propres qualifications. Les deux termes sont d'ailleurs souvent confondus par les décideurs, alors qu'ils sont les deux facettes du diplôme, côté formation et côté professionnel. Puisqu'on a vu que les emplois occupés ne correspondent que pour moitié aux formations suivies. Ainsi il va de soi que chaque entreprise professionnelle dispose d'un référentiel de compétences décrivant les compétences à acquérir pour l'exercice d'une famille de métiers ou d'une spécialité.

D'après Bernard Rey, se référant à Lessard et Bourdoncle (2002), il existe aussi du côté des établissements d'enseignement supérieur, des référentiels de compétences présentant les principales compétences que les étudiants doivent avoir acquises lors d'une formation professionnalisante donnée. Les autres compétences ne pouvant s'acquérir que sur le terrain, c'est-à-dire lors de l'exercice du métier proprement dit (compétence de second niveau). Les établissements se basent sur le répertoire national des certifications professionnelles qui

classent les formations correspondant à des emplois précis selon leur niveau et les métiers préparés, en s'appuyant sur la nomenclature des spécialités de formation (NSF).

Il est question maintenant de savoir quel rôle les professionnels ont dans leur élaboration. Postiaux et Romainville (2011) se sont posés cette question en étudiant la manière dont les équipes pédagogiques « *ont géré la tension entre souci de professionnalisation et volonté de conserver à la formation son caractère authentiquement universitaire* » lors de la construction d'un référentiel de compétences. Les résultats de leur enquête par entretiens (voir aussi Postiaux, 2010 et Postiaux, Bouillard & Romainville, 2010), réalisée dans plusieurs pays entre 1989 et 2005 au niveau master, indiquent que les enseignants gardent la main pendant toute l'élaboration des référentiels et consultent les professionnels au mieux lors d'observations, le plus souvent à distance, adoptant ainsi une attitude intermédiaire entre professionnalisation et « académisation » de la formation.

On observe même un détournement du référentiel de compétences,

Alors envisagé non seulement comme le profil attendu d'un jeune diplômé devant s'insérer dans le marché de l'emploi mais également comme un outil de formalisation de la spécificité de l'université dans la formation d'un étudiant » (Postiaux & Romainville, 2011).

Toutefois, affirmer que la professionnalisation des diplômés telle qu'elle est imposée fera des entreprises des coproductrices de l'enseignement, et des étudiants des entrepreneurs de leur parcours de formation et de leur carrière, relève d'une promesse intenable. Il y a trop d'objets et trop d'improbabilités dans cette promesse pour qu'elle puisse voir le jour. La réforme qu'elle autorise est en revanche bien là. » (Maillard, 2012a).

La question est également de savoir comment les référentiels ainsi construits sont intégrés au curriculum de formation. Est-ce un outil ? Est-ce le cœur de la formation ? Quelle est leur place par rapport aux disciplines enseignées ? Lessard et Bourdoncle (2002) précisent en tout cas que la « *base de connaissances qui fonde la profession* » doit être au cœur de la formation concernée pour pérenniser l'expertise propre à cette profession. Ils ajoutent que les formations professionnelles organisent leur curriculum en s'affranchissant souvent des disciplines et en les regroupant au service de thématiques ou de problèmes, « *en considérant la pratique professionnelle comme le principe organisateur du curriculum* ».

Pour l'élaboration d'un référentiel de compétences en formation, à travers l'exemple du doctorat en médecine vétérinaire de l'Université de Montréal, Bélisle et Doucet (2013) retiennent trois étapes :

- identifier les compétences professionnelles à développer à partir des référentiels existants dans le domaine, et les situations professionnelles qui attendent les étudiants ;
- « *identifier les savoirs essentiels (connaissances, habiletés et attitudes) et les associer au développement de chacune des sept compétences visées par le diplôme* » ;
- « *établir trois niveaux de développement (novice, avancé et finissant)* » et les outils d'évaluation formative explicitant le niveau atteint par l'étudiant pour chaque compétence.

En parallèle à ce référentiel, un cadre pédagogique a été construit pour présenter globalement le « *parcours de développement et d'évaluation des compétences* », faire « *l'inventaire des situations d'apprentissage-évaluation* » et servir d'aide aux intervenants de cette formation. L'introduction d'un parcours cohérent pour les étudiants a des conséquences positives sur les pratiques pédagogiques des enseignants (meilleure vision d'ensemble de la finalité de la formation, émergence de nouveaux besoins de développement professionnel, etc.) mais impose des modifications structurelles (comme des jurys d'évaluation permanents pour chaque compétence visée).

2.1.7.3. La place des compétences transversales dans ces référentiels

De ce qui précède, il apparaît que dans les formations professionnalisantes, l'accent est davantage mis sur l'acquisition de compétences professionnelles, éloignées ou non des compétences réellement exercées, mais préparant explicitement à un domaine d'activités donné. Pour les formations plus générales (au sens où le cursus n'a pas pour vocation de préparer explicitement à une famille de professions précises), l'idée est de développer certaines compétences « transverses » (à plusieurs familles de professions) et « *l'apprentissage de techniques à même d'aider [les étudiants] à se positionner plus efficacement sur le marché du travail* » (Gayraud, Simon-Zarca & Soldano, 2011). C'est pour ces auteurs le second modèle de la professionnalisation, « *encore balbutiant* », qui coexiste avec le modèle historique basé sur les diplômes reconnus par le monde professionnel.

D'autres chercheurs tels que Rose, 2008 pensent qu'au-delà de ces compétences transverses, vont être de plus en plus exigées dans les formations générales l'adaptation, l'innovation, le travail en équipe et d'autres « *besoins de formation de type tertiaire : gestion, commerce, informatique, droit, communication, langues, documentation, technologies de l'information* », entraînant forcément un renouvellement des méthodes pédagogiques employées dans l'enseignement supérieur.

2.1.7.4. Les méthodes actives au service de la professionnalisation

L'implication des étudiants dans leur apprentissage peut être renforcée par une famille de méthodes pédagogiques, les méthodes actives. De plus, l'approche par compétences (professionnelles) entraîne la nécessité d'une mise en situation des étudiants dans les formations professionnalisantes, une confrontation avec les problèmes soulevés dans l'exercice d'une profession. Les méthodes pédagogiques positionnant l'étudiant en tant qu'acteur de sa formation, autrement appelées méthodes actives, sont donc particulièrement sollicitées dans cette approche.

Plusieurs méthodes existent, de l'apprentissage par la résolution de problèmes (utilisé traditionnellement en médecine) à l'apprentissage par l'étude de cas (inventée à Harvard dans les années 1870, voir Lessard & Bourdoncle, 2002), en passant par l'apprentissage par projet¹. Ces pratiques pédagogiques, qui incluent toutes une phase collaborative, cherchent à simuler le monde réel (ici le monde du travail) et à mobiliser des compétences en situation concrète, avec pour objectif selon Tynjälä, Välimaa et Sarja (2003) de développer l'expertise professionnelle de l'étudiant.

La résolution de problèmes explore toutes les solutions d'un problème susceptible de se poser dans la vie professionnelle et a l'avantage de se limiter à des séquences courtes, à l'intérieur d'une discipline ; l'étude de cas peut être utilisée pour analyser et résoudre un problème ou pour une pratique réflexive, et est appréciée des enseignants puisqu'elle peut s'utiliser sans changement curriculaire majeur ; les projets, par leur réalisation matérielle unique et leur caractère pluridisciplinaire, peuvent faire l'objet de partenariats forts avec certaines entreprises (comme pour les projets de fin d'études des écoles d'ingénieurs, voir Fayolle & Verzat, 2009). Il existe également des dispositifs de simulation (utilisés en médecine), des jeux sérieux (*serious games*) et d'autres d'analyse de pratiques, notamment par la vidéo-formation, particulièrement utilisée en formation continue. Les objectifs de la

vidéo-formation sont l'auto-confrontation de l'étudiant, le lien qu'il peut faire entre sa pratique et son apprentissage et la co-construction de savoirs avec ses pairs ou avec l'enseignant (Lessard & Bourdoncle 2002 ; Feyfant, 2013).

Reprenant l'ambiguïté existant dans le terme anglais *work-based learning*, désignant à la fois l'apprentissage des salariés sur leur lieu de travail (aussi appelé *work-place learning*) et l'apprentissage des étudiants en lien avec le monde du travail (formation professionnalisante ou professionnelle), Tynjälä, Välimaa et Sarja (2003) prônent de plus amples recherches sur le premier sens de *work-based learning* pour enrichir le second, autour de la notion d'expertise professionnelle, à acquérir pour les étudiants, à développer pour les salariés.

2.1.7.5. Une nouvelle méthode : l'éducation à l'entrepreneuriat ?

Introduite en France par la loi sur l'enseignement supérieur et la recherche du 22 juillet 2013 mais en développement depuis une trentaine d'années sur le plan international, l'éducation à l'entrepreneuriat est incontournable aujourd'hui dans l'ensemble des systèmes éducatifs et universitaires. Qu'il s'agisse de former des futurs chefs d'entreprise à créer ou à reprendre des entreprises, d'accompagner les élèves et les étudiants dans leur orientation à travers l'entrepreneuriat, comme le fait le Québec depuis 2000 dès l'école primaire, ou d'encourager les étudiants à acquérir des compétences transversales développant l'innovation et la créativité, l'entrepreneuriat (ou *entreprenariat*, néologisme construit à partir d'« entrepreneur » et de l'anglais *entrepreneurship*) est omniprésent, même si sa polysémie et les manières de l'aborder en font un concept mouvant.

La loi sur l'enseignement supérieur et la recherche du 22 juillet 2013 en France a pour objectif la création de 20 000 entreprises (ou reprises d'entreprise) par des jeunes issus de l'enseignement supérieur d'ici 2017. Sont lancés dans les universités les PEPITE (Pôles étudiants pour l'innovation, le transfert et l'entrepreneuriat, suite à l'expérimentation des pôles de l'entrepreneuriat étudiant datant de fin 2009), la création du statut d'« étudiant entrepreneur » et d'un prix du même nom, des formations à l'entrepreneuriat à tous les cycles du supérieur (crédits ECTS en licence et master, formations en doctorat) et la création d'un diplôme universitaire transversal « Création d'entreprises innovantes et entrepreneuriat ».

2.1.7.6. Développer l'esprit d'entreprendre

L'Union européenne, pour soutenir la croissance, l'innovation technologique et la création d'entreprise dans ces temps de crise, a publié en 2013 un Plan d'action « Entrepreneuriat 2020 ». Raviver l'esprit d'entreprise en Europe, qui devrait permettre d'augmenter sensiblement le nombre d'entrepreneurs, en soutenant leur activité, par ailleurs insuffisamment reconnue dans la culture européenne. Un des piliers de ce plan d'action est le développement de l'éducation à l'entrepreneuriat, amenée à favoriser le développement

Des connaissances sur les métiers de l'entreprise ainsi que des compétences et des aptitudes essentielles, telles que la créativité, l'esprit d'initiative, la ténacité, le travail en équipe, la compréhension des risques et le sens des responsabilités. C'est cet état d'esprit qui permet aux entrepreneurs de transformer les idées en action et qui accroît par ailleurs fortement l'employabilité » (Humburg, Velden & Verhagen, 2013).

Dans la même veine, l'Union européenne avait d'ailleurs déjà choisi en 2006 comme une des compétences clés pour les futurs citoyens européens « l'esprit d'initiative et d'entreprise » (reprise dans le socle commun français sous la forme « autonomie et esprit d'initiative »),

Qui suppose créativité, innovation et prise de risques, ainsi que la capacité à programmer et gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs » (définition de cette compétence clé par l'UE, cité par Verzat, 2011). Pour Verzat (2011), l'idée est de « devenir entreprenant [...] en s'inspirant des compétences spécifiques des entrepreneurs ».

À l'occasion d'un projet européen mené dans le cadre du programme pluriannuel pour les entreprises et l'esprit d'entreprise (2001-2005), un groupe d'experts européens s'est mis d'accord sur la nécessité de distinguer deux aspects dans la définition de « l'enseignement de l'entrepreneuriat » :

- l'enseignement des attitudes et compétences entrepreneuriales (centré plutôt sur les valeurs) ;
- la formation à la création d'entreprise (centrée sur l'aspect économique, à laquelle on peut ajouter l'accompagnement des porteurs de projets entrepreneuriaux, voir TaktakKallel, 2009).

D'autres chercheurs (comme Verzat, 2011, dans la nouvelle revue *Entreprendre & innover*) évoquent une distinction semblable entre l'intention d'entreprendre et les

manières de penser et d'agir des entrepreneurs, ou entre esprit d'entreprendre (culture entrepreneuriale) et esprit d'entreprise, plus tourné vers des préoccupations économiques (Léger-Jarniou, 2008).

L'**intention d'entreprendre**, à rapprocher de l'esprit d'entreprendre ou d'entreprise, peut se modéliser à travers des théories psychologique et sociologique par trois perceptions : « *une perception de faisabilité de la carrière entrepreneuriale, une perception de désirabilité de cette carrière et une perception d'opportunité de business* » (Verzat, 2011), supposant des normes sociales favorables et un sentiment de compétence positif pour l'entrepreneur. Il faut donc une double perception de ses propres capacités d'entrepreneur d'un côté et de son fonctionnement mental modelé par les expériences de création d'entreprise de l'autre pour arriver au fur et à mesure de ses expériences à se construire une « auto-efficacité entrepreneuriale ».

Est-ce possible de promouvoir cet esprit d'entreprendre à l'école ? Dans l'objectif éducatif global des porteurs du programme européen de 2001 cité plus haut, une sensibilisation à l'esprit d'entreprendre est préconisée dès l'école primaire, avec un premier contact avec les entreprises ; des activités de création de mini-entreprises peuvent être envisagées dès le secondaire ; les compétences spécifiques (comme savoir réaliser un plan d'affaires) sont développées à travers d'éventuels projets de lancement d'activité pour l'enseignement supérieur.

En France, des actions se sont développées dans l'enseignement supérieur dès 2010, avec la création d'un référentiel de compétences formulé par les établissements d'enseignement supérieur, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et les associations d'entreprises (MEDEF et APCE), « Référentiel de compétences entrepreneuriat & esprit d'entreprendre ». Il propose la découverte de l'entrepreneuriat en licence (information, sensibilisation) et la faisabilité en master et doctorat (spécialisation et accompagnement). Les compétences proposées sont des compétences de gestion de projet (ou de plan d'affaires) et des compétences transversales (prise de risque, autonomie, connexion au réel, leadership, connaissance de soi, production collective, etc.). À charge aux établissements d'enseignement supérieur de mettre en œuvre ces formations à l'échelon local.

Au niveau de l'enseignement en entrepreneuriat, il existe une très grande variété de méthodes, d'approches et de modalités pédagogiques (Carrier, 2007 ; Hindle,

2007), comme, par exemple, l'élaboration ou l'évaluation de business plans par les étudiants, le développement de projets de création d'entreprise, l'accompagnement de jeunes entrepreneurs et la réalisation de missions pour les aider dans leurs démarches, les interviews d'entrepreneurs, les simulations informatiques, l'utilisation de vidéos et de films, les simulations comportementales, l'utilisation de cas ou encore la mise en œuvre de cours classiques. » (Fayolle & Verzat, 2009)

La diversité de ces pratiques pédagogiques reflète celle des manières d'aborder et de définir l'entrepreneuriat.

Les méthodes pédagogiques qui semblent adaptées à l'éducation à l'entrepreneuriat dans le supérieur sont *a priori* les pédagogies actives, mettant les étudiants en situation de résoudre les problèmes complexes (Léger-Jarniou, 2008) mais, dans la réalité, le cours classique et les conférences d'entrepreneurs restent les principales méthodes utilisées²⁶ (Carrier, 2009 ; Fayolle & Verzat, 2009 ; Kuratko, 2005).

Pour Verzat et Raucent (2011), il faut dépasser les préconceptions nombreuses des formateurs en entrepreneuriat et les amener à adopter les pédagogies actives, quitte à leur faire vivre pendant les formations une « pédagogie entreprenante », c'est-à-dire qui met en œuvre un apprentissage responsabilisant, en direct, coopératif et réflexif (Surlemont & Kearney, 2009). D'ailleurs, dans le métier d'entrepreneur lui-même, la notion de « projet entrepreneurial » porte la capacité à concevoir un projet par la problématisation inhérente à un projet et la capacité de traduction de ce projet vis-à-vis des autres partenaires, compétences qui peuvent être travaillées dans un apprentissage par projet, sans que ce dernier se réduise à la construction d'un plan d'affaires ou *business plan* (Schmitt & Bayad, 2008 ; Fayolle & Verzat, 2009). C'est ce type d'apprentissage qui semble plébiscité dans « *des établissements de petite taille, dans des filières de gestion et pour des étudiants de second et troisième cycles* » (Fayolle & Verzat, 2009). Réussissant à équilibrer dimension psychologique (responsabilité, capacité à faire face au sentiment d'échec, goût du risque et de l'innovation) et dimension sociale (transmettre ou concevoir avec des partenaires, prendre en compte l'environnement existant), la pédagogie par projet semble être en lien avec ce que vivent les entrepreneurs au quotidien.

D'autres expérimentations pédagogiques consistent à utiliser des simulations en formation (Carrier, 2009), grâce à des jeux développant des compétences de travail en équipe, de prise de risque, de gestion des émotions (situations d'échec) ; ou encore à créer un

environnement ludique pour accompagner des projets d'ingénieurs (Léger-Jarniou, 2008). Grâce à la mutualisation des pratiques réalisées entre autres par le site de l'Observatoire des pratiques pédagogiques en entrepreneuriat (OPPE), les acteurs concernés (enseignants, établissements, entreprises) peuvent accéder à des exemples concrets et aux actualités de l'éducation à l'entrepreneuriat.

2.1.7.7. Le modèle de l'université entrepreneuriale

L'étude des pratiques entrepreneuriales dans les universités peut s'inspirer d'un modèle de coopération étroite entre l'enseignement supérieur, le monde du travail et l'État, le modèle de la triple hélice, rendant compte de la complexité croissante des relations existantes et de la diversité des formes que revêtent leurs activités communes, comme les problèmes concrets qui se posent à leurs décideurs. Gjerding, Wilderom, Cameron *et al.* (2006) ajoutent que les théories sur la culture organisationnelle et sur la gestion de l'enseignement supérieur, ainsi que sur l'entrepreneuriat (valeurs de l'entrepreneuriat appliquées à l'intérieur même d'une entreprise ou d'une organisation, donc orientées vers la créativité et l'innovation) sont également à prendre en compte dans l'étude de l'université entrepreneuriale.

Le concept d'« université entrepreneuriale » recouvre de nombreuses définitions, mais « signifie en général une action, des structures et une mentalité entrepreneuriales au sein d'une université » (Rinne & Koivula, 2005, reprenant notamment Clark, 2001, 2005), en d'autres termes une **culture entrepreneuriale** universitaire. Il proviendrait, comme pour tout changement mis en œuvre par les universités dans un contexte international particulier, et entraînant un déséquilibre entre les demandes de la société et les réponses que peuvent fournir les universités, de nouveaux modes d'action, basés cette fois sur une acceptation de cette culture entrepreneuriale par les acteurs de l'université et sur le développement d'un fort sentiment identitaire.

Ce qui caractérise les universités entrepreneuriales, c'est la diversité des sources de financement et l'importance du développement régional, ainsi qu'une place importante accordée à la réputation des établissements. On peut ajouter également une gestion stratégique (inspiré de celle des entreprises) et la recherche d'une sécurité financière. Cette culture ne se développe pas sans l'adhésion de ses acteurs et sans une réforme de ses structures, indépendamment de l'existence ou non de cours sur la création d'entreprise à l'intérieur de l'établissement en question (voir pour un exemple allemand, Curri, 2008).

Certains analystes voient dans l'université entrepreneuriale l'avenir de l'université, puisque la nouvelle troisième mission de l'université (faire le lien avec le monde économique, après les missions d'enseignement et de recherche) ne peut s'appuyer que sur une architecture entrepreneuriale, née d'une stratégie globale et de la création d'un réseau interne pour faire avancer les objectifs fixés (Vorley & Nelles, 2008). D'autres sont plus mesurés :

Outre la concurrence entre les établissements de formation et entre les individus qu'instaure cette politique, c'est à la réorganisation incessante que [la subordination de l'appareil d'éducation et de formation aux intérêts immédiats de l'économie] conduit en raison de l'impossible adéquation entre système éducatif et système productif (Maillard, 2012b)

Le déplacement qui s'est opéré ces dernières années de la professionnalisation des formations vers celle des missions des universités modifie en profondeur le système universitaire» (Gayraud, Simon-Zarca & Soldano, 2011).

2.1.8. Comment préparer chaque étudiant au monde du travail ?

La mission d'insertion de l'enseignement supérieur entraîne, outre la création de filières professionnelles ou professionnalisantes et la modification des pratiques pédagogiques censée s'étendre à toutes les filières, une prise en charge de l'avenir de chaque étudiant. Cela se traduit pour l'étudiant par la possibilité de changer de filière en cours d'année et de construire son propre parcours d'études, en lien avec son projet personnel et professionnel. L'établissement doit donc adapter l'organisation de ses filières et créer des dispositifs d'accompagnement, au niveau des études elles-mêmes, de la consolidation des projets individuels, de la mise en contact avec le milieu professionnel visé (prise d'information, stages, alternance...).

Faire de la professionnalisation une finalité, voire la finalité, d'une formation induit cependant un changement crucial dans un programme ou dans un curriculum : le parcours de professionnalisation de l'étudiant devient la clef de voûte de la formation. C'est notamment ce parcours qui sera la cible des évaluations formatives et certificatives des apprentissages de l'étudiant. C'est également ce parcours qui sera l'objet central de l'autoévaluation et de l'autorégulation de l'étudiant. Le bât blesse toutefois parce que, même à l'heure actuelle, le monde universitaire n'a pas pris le temps d'établir le périmètre sémantique de la professionnalisation. Il y aurait une forme de consensus tacite sur le fait que la professionnalisation inclue le développement de compétences professionnelles. Mais encore... » (Bélisle & Tardif, 2013)

2.1.8.1. L'accompagner dans son insertion professionnelle

Pour Rose (2012b), la mission d'insertion des universités n'est pas d'insérer réellement les diplômés, puisque ce sont les entreprises qui auront le dernier mot sur leur recrutement, mais d'aider à « *faciliter la transition professionnelle des étudiants* », en s'attachant à l'ensemble de leur carrière et non au seul premier emploi, et en s'inscrivant dans une mission éducative de formation du citoyen.

2.1.8.2. La mise en place des bureaux d'aide à l'insertion professionnelle

La loi du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités rend obligatoire la création d'un bureau d'aide à l'insertion professionnelle des étudiants (BAIP ou BAIPE) dans chaque université. Hetzel (2010) rappelle son double rôle dans le cadre de cette loi : aide à la recherche d'emploi et de stages, conseil et accompagnement dans cette recherche, puis une mission de suivi et d'analyse de la qualité des stages et de l'insertion des jeunes diplômés de son université, avec présentation aux instances de l'université. Il s'agit non de garantir un emploi ou d'assurer « *la fonction d'une agence de placement* », mais d'apporter des compétences d'adaptation et d'initiative aux étudiants, de « *solliciter toutes les ressources de l'environnement* » professionnel en faisant jouer l'expertise et le savoir-faire de l'université (Chaudron, 2008).

Le rapport rédigé par Hetzel (en 2010, faisant en quelque sorte le bilan de l'utilisation des recommandations faites par Chaudron en 2008 pour la création des BAIP) examine la manière dont les équipes de direction des établissements se sont emparées de la question et l'ont insérée dans une stratégie globale propre à chaque établissement, stratégie remise au ministère concerné en 2009. Les résultats de l'enquête montrent que les points forts concernent une expérience certaine des actions menées dans ce domaine, la diversité des outils en place, l'importance des relations déjà existantes entre université et entreprises (contrairement à ce qu'on pourrait penser, ajoute-t-il), les référentiels de compétences déjà mis en place dans de nombreuses formations, et l'habitude du travail en réseau. À cela s'ajoute la volonté d'utiliser les enquêtes d'insertion à des fins de pilotage.

Mais les universités dans l'ensemble n'explicitent pas suffisamment la manière dont elles comptent mettre en œuvre les aides à l'insertion professionnelle, se contentant d'une liste d'actions non organisées, et sans beaucoup de recours au mode projet. L'évaluation de l'efficacité des dispositifs d'insertion mis en œuvre n'est pas souvent prévue et le lien entre

dispositifs et l'évolution de l'offre de formation quasi inexistant : Gayraud, Simon-Zarca et Soldano (2011) indiquent, prenant l'exemple de certaines filières, « *une absence de stratégie globale de professionnalisation au niveau des établissements* ». De même, l'accompagnement des étudiants semble s'arrêter à la recherche d'information, et ne pas se prolonger par la recherche effective d'emploi une fois les études terminées : tous les établissements n'ont pas pris conscience de la difficile transition université-emploi, non prise en charge totalement par les organismes chargés de l'insertion (comme Pôle emploi).

Pour l'organisation même de ces dispositifs d'aide, les établissements ont adopté des mesures variées : les BAIP ont été intégrés dans les SCUIO-IP (Service commun universitaire d'information et d'orientation-insertion professionnelle) ou ont au contraire intégré les SCUIO, des « *superstructures englobant un BAIP et un SCUIO avec des rôles bien distingués* » ont été créées, ou une vice-présidence créée pour l'occasion a regroupé tous les services relatifs à la vie étudiante (pour une étude centrée sur les SCUIO, voir Huguée, 2012). Les observatoires de la vie étudiante (créés sur le modèle de l'Observatoire national créé en 1989, l'OVE) présents dans la plupart des universités, assurent parmi d'autres un suivi de l'insertion des étudiants (Rose, 2012a).

Les actions envisagées par les établissements d'enseignement supérieur pour l'accompagnement à l'insertion sont très diversifiées (Gayraud, Simon-Zarca & Soldano, 2011) : on retrouve souvent des unités d'enseignement transversales ou un parcours de spécialisation ou de préprofessionnalisation proposant un module sur le projet personnel, avec des horaires très variables selon les filières et le niveau. D'autres établissements proposent un portfolio (ou un portefeuille d'expériences et de compétences) recensant les compétences de l'étudiant au fur et à mesure de son cursus. Des actions ponctuelles plutôt orientées vers la sensibilisation ou la rencontre avec les milieux professionnels sont également organisées, comme les rencontres éclairs (*job-dating*), les forums, les semaines de l'insertion, les conférences métiers, les doctoriales, les réunions d'anciens, ainsi que les plateformes de diffusion des CV. Il existe enfin des universités d'été, soit avant l'entrée à l'université, pour une remise à niveau des connaissances des lycéens et une rentrée plus progressive, soit après les études, pour faire le point sur la recherche d'emploi et les projets personnels de chaque étudiant ou pour organiser des rencontres avec les milieux professionnels.

Le Plan pluriannuel pour la réussite en licence adopté à la même période (2008-2012) a accéléré l'évolution de certains dispositifs d'aide à l'insertion. En effet, ce plan prévoit un

accompagnement personnalisé des étudiants (enseignant référent, tutorat, encadrement pédagogique) et la mise en place dès la première année de licence du projet personnel de l'étudiant, à finaliser pour une éventuelle entrée sur le marché du travail en troisième année de licence, et comprenant un stage obligatoire dans le cursus. Ce plan s'inspire fortement des modalités pédagogiques pratiquées en IUT (Leclercq, 2012). Ce nouvel objectif d'insertion oblige les universités à remodeler notamment les licences générales, en équilibrant le temps d'enseignement entre le développement de compétences transversales et les enseignements disciplinaires. « *Dès lors, articuler des connaissances académiques à des débouchés professionnels potentiels constitue un réel bouleversement dans la manière de penser et de présenter les curriculums.* » (Gayraud, Simon-Zarca & Soldano, 2011 ; Rose, 2012). Ce bouleversement est tel que, pour ceux qui souhaitent trouver un emploi, certaines formations générales n'envisagent comme débouchés (autres que la poursuite d'études en master) qu'une réorientation en licence professionnelle ou en IUT, et non une entrée directe sur le marché du travail. Une harmonisation des méthodes d'analyse des enquêtes d'insertion, sous-exploitées dans certaines universités, reste à réaliser pour que les obstacles à l'utilisation des données soient levés : c'est un enjeu pour la construction même de l'offre de formation et pour défendre une conception universitaire de la professionnalisation (Rose, 2012).

2.1.8.3. La généralisation des projets professionnels

Créés dès le début des années 1980 à la fois en DEUG sous le nom de projets professionnels de l'étudiant (PPE) et en IUT sous le nom de projets personnels et professionnels (PPP), ces dispositifs visaient à aborder l'orientation de manière positive, en l'associant de manière dynamique à des projets de vie, d'études et d'insertion (Tralongo, 2012 ; Bart & Fournet, 2010). Cette manière de mixer l'engagement personnel, la mobilisation de ressources extérieures et la réflexion sur le long terme est utilisée à cette époque dans plusieurs pays et à tous les niveaux du système éducatif, sous la forme de la pédagogie de projet ou sous d'autres formes : l'approche orientante au Québec des années 2000 en est l'illustration la plus célèbre (voir pour plus de précisions sur les pratiques pédagogiques internationales en matière d'orientation Endrizzi, 2009). Les projets professionnels comportent en général une recherche documentaire, des entretiens avec des professionnels, une présentation, une réflexion sur soi. Il semblerait que ces projets soient très appréciés des étudiants (Leclercq, 2012).

Les PPP sont rendus obligatoires en IUT depuis la réforme des programmes de 2005, à raison à l'époque de 300 heures sur les 4 semestres d'IUT, 60 heures depuis les programmes pédagogiques nationaux de 2013. On peut cependant penser que la préparation à l'insertion professionnelle, comme les conférences ou la recherche de stage, se font également dans d'autres modules : *« un volume de 150 heures est réservé à des modalités pédagogiques innovantes, autre que le présentiel »*.

Les projets insistent sur l'égalité importance des aspects professionnels et personnels, le but étant de préparer les étudiants à une évolution possible de leur carrière professionnelle. L'enseignement du premier aspect est souvent fondé sur des techniques de recherche d'emploi et peine à alimenter la réflexivité des étudiants, même en utilisant la pédagogie par projet. Pour le deuxième aspect, des bilans de compétences et des tests psychologiques sont réalisés, à l'image de ce qu'il se passe sur le marché de l'emploi, mais sans traduction un tant soit peu systématique des savoirs acquis en compétences utilisables. Les étudiants ne semblent pas toujours prêts à entendre cette forme de « conseil », surtout quand leur perspective est la poursuite d'études (Leclercq, 2012).

Cette culture [postmoderne du projet] 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. Désignant à l'origine la probabilité de sortir du chômage, elle tend désormais à s'appliquer à l'ensemble de la population active et à devenir constitutive de la condition salariale contemporaine. Dans le contexte d'ouverture de la mondialisation de flexibilité productive des entreprises, les mobilités promotionnelle, fonctionnelle, professionnelle ou d'emploi deviennent la norme (Parlier, 2009) (Brémaud & Boisclair, 2012).

Pour Tralongo (2012), les deux aspects professionnel et personnel entraînent plusieurs modes de socialisation : un mode scolaire pour la recherche d'informations sur le monde du travail (avec notamment la place non négligeable de l'écrit et les inégalités que cela engendre pour les *« publics socialement peu familiarisés aux attentes de l'enseignement supérieur (Beaud, 2002) »*) ; un mode « entrepreneurial » pour la mise en avant de soi et de son avenir, à nouveau à travers un récit souvent écrit (mais aussi parfois lors de rencontres avec des professionnels) d'objectivation de ses attentes ; un mode pratique enfin, dont *« l'objectif est une acculturation progressive »* à la profession envisagée, lors des stages par exemple, formant ce qu'on appelle la socialisation professionnelle. Tralongo (2012) appelle à une certaine vigilance vis-à-vis des dispositifs de projets professionnels qui *« ne représentent pas*

une panacée et [dont la] mise en place n'évacue pas, bien au contraire un questionnement sur les conditions d'appropriation des logiques socialisatrices dont ils sont porteurs ».

2.1.9. Apprendre en situation professionnelle : stage et alternance

Le stage et sa durée sont souvent considérés comme des éléments décisifs du degré de professionnalisation d'une formation. Le stage peut couronner une formation, dans l'objectif de confronter au réel les acquis théoriques, ou encore préciser le projet professionnel des étudiants. S'il s'intègre plus finement au cursus, il peut s'agir d'alternance.

2.1.9.1. Le stage : outil incontournable de professionnalisation ?

Le stage est la forme la plus répandue de professionnalisation pour l'enseignement supérieur français, à tel point que, dans le rapport Chaudron (2008) déjà cité, le rôle d'accompagnement des étudiants à l'insertion professionnelle se réduit insensiblement au fur et à mesure du rapport à la seule mission d'accompagnement des stages. Le stage est-il donc la réponse la plus adaptée à l'insertion professionnelle des jeunes diplômés, leur apportant l'expérience et les relations indispensables à tout recrutement ? Oui, pour les diplômés des grandes écoles puisqu'en 2006, environ un tiers d'entre eux environ ont été recrutés suite à leur stage de fin d'études. Certains étudiants cumulent même plusieurs stages avant de commencer leur premier emploi.

Les stages « formateurs et gratifiés » et les stages « courts sans gratification » représentent 38 % et 44 % des stages effectués par les enquêtés de la « Génération 2004 » du CEREQ :

L'effet des stages sur le salaire trois ans après la sortie du système éducatif montre également que certains types de stages peuvent être considérés comme une réelle expérience professionnelle et procurent un avantage qui n'est pas uniquement temporaire sur le marché du travail. Notre recherche montre également un effet particulièrement important des stages facultatifs sur le salaire alors qu'ils ne semblent pas faciliter l'obtention d'un emploi dans l'entreprise du stagiaire. » (Giret & Issehnane, 2010).

Pour Barbusse et Glaymann (2012), le chômage des dernières années (entraînant une forte sélectivité des recruteurs) est d'abord responsable des difficultés d'insertion des jeunes diplômés, avant leur inexpérience. Les recruteurs qui supportaient auparavant « *le coût de l'acquisition de l'expérience des jeunes* » se déchargent désormais sur les organismes de

formation, les pouvoirs publics (par l'exonération des charges sociales) et les familles. Paradoxalement, il semblerait que les jeunes diplômés d'aujourd'hui aient plus d'expérience qu'il y a quelques années, du fait du cumul, avant le premier emploi, des emplois étudiants et des stages (Barbusse & Glaymann, 2012). Ce sont plus de 40 % des étudiants qui ont effectué un stage (hors stage de fin d'études) en 2006, contre un tiers en 1997.

Ceci dit, le stage paraît incontournable dans toute formation professionnalisante, puisque sa qualité est souvent utilisée par les chercheurs comme un des indicateurs du degré de professionnalisation d'une formation (Rose, 2008). Qu'apporte-t-il exactement, si ce n'est pas forcément une meilleure insertion professionnelle ? Cela dépend de l'objectif du stage (Lessard & Bourdoncle, 2002). S'il se veut **d'observation**, le but est d'abord d'établir un contact avec le monde du travail, de découvrir les pratiques professionnelles et de mettre en œuvre les connaissances apprises en formation, ce qui complète éventuellement d'autres actions (conférences de professionnels, entretiens avec des professionnels, etc.). Si le stage est tourné vers l'action, l'objectif est de se placer **en situation professionnelle** tout en étant assez fortement encadré. Enfin un **stage en responsabilité** (comme cela se pratique après la formation théorique et avant la titularisation pour les futurs médecins et enseignants) met le stagiaire en situation de tenir seul le poste professionnel, l'encadrement étant moins serré que pour le stage en situation (voir également pour une étude sur les stages en master professionnalisant, Escourrou, 2008).

D'autres critères sont également importants, comme la place du stage dans la formation, qui renseigne sur la conception de la professionnalisation d'une formation : soit la pratique en stage vient après la formation, dans une logique séquentielle, soit les stages sont au contraire intégrés dès le début de la formation. L'encadrement pédagogique du stage (rapports et soutenances principalement) et l'ensemble de la formation dans laquelle doit s'inscrire le stage (projet professionnel, aide à la recherche d'emploi, options de découverte du monde professionnel) ont un rôle à jouer pour que le stage soit

Un moment d'apprentissage » : Les stages auront d'autant plus de chances de contribuer efficacement à la dynamique de l'insertion professionnelle qu'ils seront pensés et organisés comme une composante parmi d'autres. En faire une panacée universelle permettant de combler l'écart entre le monde de la formation et celui de l'économie "réelle" est une conception très irréaliste (Barbusse & Glaymann, 2012).

L'implication des professionnels dans l'organisation et le suivi du stage garantit également la dimension pédagogique du stage : les stagiaires représentent pour certaines entreprises une main d'œuvre bon marché et une variable d'ajustement dans le monde du travail, ce qui a été dénoncé par le collectif « Génération précaire ». À l'opposé, les stages non pris en charge par les entreprises ne sont pas non plus formateurs pour les stagiaires, amenant parfois une « *dévalorisation de soi, voire [un] “déclassement social”* » (Barbusse & Glaymann, 2012). Les mesures adoptées par la nouvelle loi sur le développement, l'encadrement des stages et le statut des stagiaires (en février 2014) visent à réduire ces abus, par la limitation du taux de stagiaires en entreprise, une durée maximale de stage fixée à 6 mois, l'obligation d'une inscription claire des stages dans le cursus (sous forme d'unité d'enseignement par exemple), l'alignement des stages sur les dispositions du code du travail. Les stages doivent également faire l'objet d'une convention entre l'entreprise, l'établissement de formation et le stagiaire, avec désignation d'un enseignant référent, d'un tuteur et des compétences à développer ou à acquérir lors du stage (pour plus de précisions sur les aspects juridiques et l'encadrement des stages, voir Paulin, 2011).

Le stage peut avoir néanmoins un effet constructif sur le projet professionnel et personnel des étudiants qui évolue en fonction des expériences vécues, les étudiants sachant mieux délimiter les contours de ce qu'ils souhaitent ou non faire dans la vie active après ces expériences. Il participe ainsi à la **construction de l'identité professionnelle** des futurs employés, qui « *se caractérise par le rapport à soi, le rapport à la profession, le rapport à la formation, et le rapport aux autres* » (Bélisle & Tardif, 2013). C'est en quelque sorte une « *représentation de soi en tant que professionnel* », qui complète le projet personnel et professionnel des étudiants. On peut penser que les étudiants ayant déjà un emploi pendant leurs études sont plus avancés que les autres dans la construction de leur projet. Par sa place entre la formation et la vie active, le stage « *est un “passage matériel”, pour reprendre l'expression de Van Gennep, constitué à la fois de rituels de séparation avec le monde du savoir académique et d'agrégation au monde professionnel* » (Barbusse & Glaymann, 2012), accompagnant les étudiants vers l'âge adulte.

Les compétences professionnelles comportent un volet dit de « savoir-être » indispensables à toute formation menant à une profession clairement établie. En effet ce sont souvent les professions elles-mêmes qui « *se préoccupent étroitement du choix, du nombre et de la formation de leur futurs membres* » (Lessard & Bourdoncle, 2002), pour préserver leur

réputation sociale. Les stages sont l'occasion pour l'étudiant de s'initier à cette **socialisation professionnelle** par « *l'apprentissage des attitudes, valeurs et manières d'être et de faire qui réguleront ses comportements dans le sens requis par sa place dans le système social, c'est-à-dire par son statut* ».

2.1.9.2. Insertion et alternance dans l'enseignement supérieur

Lorsque les périodes de stage s'allongent, sont encadrées par un contrat de professionnalisation (acquisition d'un titre professionnel en alternant périodes de travail et périodes de formation), sont donc rémunérées, et surtout que la formation les intègre complètement dans leur cursus, on parle de **formation en apprentissage ou en alternance**, formation qui a connu un essor important ces dernières années. Considérées en voie de disparition en 1975, les formations en apprentissage ont connu un renouveau après la réforme de 1987, qui ouvrait la possibilité d'apprentissage à tous les niveaux de formation, pour se développer exponentiellement et dans le supérieur à partir du début des années 1990 (Moreau, 2008 ; DEPP, 2013). Les établissements d'enseignement supérieur créent, en plus de leurs formations en alternance, une Unité de formation en apprentissage (UFA) en partenariat avec les Centres de formation d'apprentis (CFA), organismes gérant financièrement l'ensemble des formations en apprentissage. Les entreprises utilisent l'apprentissage avant tout pour combler le manque de main-d'œuvre qualifiée (Issehnane, 2011a) et sont encouragées financièrement par les pouvoirs publics (au niveau local), ce qui crée des disparités très fortes selon les régions pour le développement de l'apprentissage. À cela s'ajoutent des tensions locales entre la volonté de développer l'apprentissage dans l'enseignement supérieur et celle de le soutenir dans le secondaire, entraînant des arbitrages différents selon les régions, notamment en termes financiers (Maillard & Romani, 2014). La nouvelle loi sur la formation professionnelle du 5 mars 2014 modifie entre autres les règles sur la taxe d'apprentissage, ce qui apportera de nouvelles relations entre entreprises, établissements de formation et collectivités locales.

Le nombre d'apprentis en France a fortement augmenté depuis 1995 (de l'ordre de 130 000 nouveaux apprentis). Après une stabilisation au début des années 2000, les effectifs sont repartis largement à la hausse depuis pour atteindre désormais 427 650 apprentis en 2009. L'apprentissage a changé de visage (Durier, Saing, 2007). Il n'est plus réservé qu'aux élèves du secondaire professionnel, mais participe à la formation désormais de milliers d'étudiants de l'enseignement supérieur, du BTS aux écoles d'ingénieur en passant par les Licences et les Masters universitaires [...] Les effectifs dans l'enseignement supérieur (niveaux I à III) ont quadruplé entre 1995 et 2009. En 2009, les apprentis préparant un diplôme de

niveaux I à III sont plus de 100 000 en France. Ils représentent désormais plus de 20 % de l'effectif total des apprentis. » (Issehnane, 2011a)

En 2011, on dénombre près de 123 000 apprentis dans l'enseignement supérieur, soit entre 10 % et 17 % d'augmentation du nombre d'apprentis entre 2010 et 2011 en BTS, licence, diplôme d'ingénieur et master (DEPP, 2013).

L'apprentissage se définit de manière générale par « *une formation générale, théorique et pratique qui se déroule en alternance avec à la fois des enseignements théoriques en centre de formation d'apprentis (CFA) et des enseignements du métier en entreprise* » (Issehnane, 2011a). Il s'agit donc de l'alternance entre deux lieux et deux types d'apprentissage : celui pratiqué en entreprise (lors du stage) pour lequel les savoirs appris sont professionnels et souvent informels ; celui de la formation, pour lequel les savoirs sont plutôt formels et théoriques. L'alternance reconnaît donc l'entreprise comme lieu de formation à part entière, et tend à considérer à part égale les deux types de savoirs, et non la domination des savoirs théoriques sur les autres. Pour ce type de formation, l'étudiant-stagiaire est l'acteur principal, c'est lui qui réalise l'alchimie entre tous les savoirs appris pour se réaliser professionnellement. Selon le degré d'implication de l'entreprise, on distingue deux formes d'alternance : l'**alternance associative**, pour laquelle l'entreprise et l'établissement de formation ont un partenariat de formation centré sur des objectifs de formation commun, de nature avant tout pédagogique. L'alternance-articulation, ou **alternance intégrative**, pour laquelle les deux lieux de formation sont en réelle interaction :

Cette ingénierie ainsi formalisée permet un décroisement idéal entre savoirs théoriques et savoirs pratiques pour accéder à un savoir professionnel, que l'apprenant s'approprie, construit et transforme, dans l'observation, la compréhension et l'expérimentation des pratiques professionnelles, en compétences professionnelles » (Pentecouteau, 2012).

Cela questionne donc la nature et l'importance du partenariat entre établissements et entreprises, non seulement sur le suivi du stage, mais surtout sur la construction de l'articulation entre les savoirs professionnels et les savoirs académiques (concertation permanente, structuration à part égale du parcours de formation, intervention régulière des professionnels en cours, etc.). Ce partenariat se construit petit à petit, dans un processus dynamique et à l'initiative de l'établissement de formation, qui doit apprendre de nouvelles pratiques de dialogue, éloignées de sa culture initiale (Pentecouteau, 2012 ; Veillard, 2012

pour une étude sur la construction d'un curriculum en situation professionnelle, dans une formation d'ingénieur par alternance).

Dans l'enseignement supérieur, contrairement à l'objectif premier des formations en apprentissage au secondaire d'améliorer l'insertion professionnelle des moins diplômés, plus souvent au chômage, « *ce sont avant tout les étudiants de milieux favorisés qui font le choix de l'apprentissage afin d'améliorer leurs chances d'insertion professionnelle* ». Les trajectoires scolaires des apprentis du supérieur ne sont pas non plus celles du secondaire : seulement 5 % des apprentis du supérieur ont redoublé (contre 40 % des apprentis du secondaire). Ceci serait dû à une logique de scolarisation (depuis la réforme de 1987) visant à augmenter le temps passé en formation au détriment de la pratique, ce qui a eu pour effet de favoriser l'apprentissage des plus diplômés (Moreau, 2008 ; Kergoat, 2010). On trouve beaucoup d'apprentis dans les filières industrielles (notamment en STS), mais aussi dans les filières tertiaires (20 % des apprentis). Il est également bien développé dans les écoles de commerce ou d'ingénieur.

L'apprentissage est-il efficace sur l'insertion des étudiants ? Par une étude se centrant sur un recrutement éventuel un an après la sortie du dispositif et sur le salaire perçu, Issehnane (2011a, 2011b) montre que ce n'est pas la formation en apprentissage dans le supérieur qui favorise l'accès à un emploi un an après la formation, mais les caractéristiques individuelles des étudiants (ce qui n'est pas le cas dans le secondaire). En revanche, le salaire des étudiants sortant d'apprentissage est meilleur que celui des étudiants sortant de formation initiale sans apprentissage (à l'inverse du secondaire).

Même si les emplois étudiants ne sont pas catégorisés dans l'alternance, puisqu'ils n'ont en général pas de rapport avec la formation suivie, certaines études (Béduwé & Giret, 2004) indiquent que le travail étudiant peut avoir un effet bénéfique sur la rémunération du premier emploi, pour ceux qui réussissent leurs études (environ un tiers d'entre eux échoue³⁹). La majorité des étudiants concernés signale comme aspect positif la possibilité d'accroître leur réseau professionnel, l'acquisition de compétences professionnelles et une première expérience professionnelle valorisable. Ils sont même un étudiant sur deux à garder leur travail étudiant juste après la sortie de leurs études : « *C'est le signe que la frontière entre formation et emploi est loin d'être étanche et que, pour ces jeunes, l'insertion professionnelle ne consiste pas à un passage séquentiel dans le temps entre formation et emploi* » (Béduwé & Giret, 2004). Ces résultats sont à nuancer par le fait que ces emplois en cours d'études sont

différentiés socialement et que les étudiants n'en font pas tous le même usage, certains le considérant comme une activité provisoire, d'autres (souvent les « nouveaux étudiants », à l'image des nouveaux lycéens de la démocratisation scolaire, moins au fait des normes universitaires) voyant finalement dans cette activité une alternative durable à leurs études (Pinto, 2010).

2.1.9.3. Exemple de grille de l'Entrepreneuriat LMD

Master 1 : Semestre 1

Unité d'enseignement (UE)		Eléments constitutifs de L'UE	Volume horaire (14 semaines)			Crédits		Coefficient	
			C	TD	TP	Par élément	Total UE	Par élément	Total UE
UEF1 : Théorie des organisations		Théorie des organisations	42H			3 3	6	2	2
UEF2 : Informatique et Anglais appliqués à la recherche		Data mining : techniques appliquées à la recherche en entrepreneuriat	21H	12H		3	6	2	4
		Anglais appliqué à la recherche	21H			3		2	
UEF3 : Méthode scientifique de la recherche		Analyses multivariées	28H	12H		3	6	2	4
		Analyses de données qualitatives	28H	12H		3		2	
UEF4 : Entrepreneuriat et innovation		Management de l'innovation	21H			3	6	2	4
		Comportement organisationnel : leadership/design organisationnel	21H			3		2	
UEO	Lot 1	-Ethique de l'entrepreneur -Entrepreneuriat et internationalisation	21H 21H			3 3	6	1 1	2
	Lot 2	-Marketing stratégique et entrepreneuriat -Communication et négociation	21H 21H			3 3		1 1	
Total			224H	36H		30	30	16	16

Master 1 : Semestre 2

Unité d'enseignement (UE)		Eléments constitutifs de L'UE	Volume horaire (14 semaines)			Crédits		Coefficient	
			C	TD	TP	Par élément	Total UE	Par élément	Total UE
UEF1 :Recherche entrepreneuriale		Etat de la Recherche en Entrepreneuriat Anglais	35H	12H		3	6	2	4
			21H			3		2	
UEF2 : Droit et Economie		Droit de la concurrence	21H			3	6	1	2
		Politique de la concurrence	21H			3		1	
UEF3 : Gestion entrepreneuriale		Marketing entrepreneuriale et projets innovants	21H	12H		3	6	2	4
		Stratégie entrepreneuriale et gouvernance	21H			3		2	
UEF4 : Création et reprise d'entreprise		Repreneuriat et Dynamisation intrapreneuriale	42H			6	6	2	4
UEO	Lot 1	-Etude de marché -Planification des ressources humaines	21H 21H			3 3	6	1 1	2
	Lot 2	-Planification de la production -Organisation du montage financier des projets entrepreneuriaux	21H 21H			3 3		1 1	
Total			224 H	24H		30	30	16	16

Master 2 : Semestre 3

Unité d'enseignement (UE)		Eléments constitutifs de L'UE	Volume horaire (14 semaines)			Crédits		Coefficient	
			C	TD	TP	Par élément	Total UE	Par élément	Total UE
UEF1 : Méthodologie de la recherche et épistémologie	Méthodologie et épistémologie de la recherche		42H			3	6	2	4
	Anglais appliqué à la recherche		21H			3		2	
UEF2 : Cycles de conférences	Cycle de conférence 1		21H			3	6	2	4
	Cycle de conférence 2		21H			3		2	
UEF3 : Gestion des projets	Gestion des projets		35H	12H		3 3	6	2	2
UEF4 : Démarrage et développement des TPE-PME	Structure d'accompagnement		21H			3	6	2	4
	Gestion des processus et des équipes		21H	12H		3		2	
UEO	Lot 1	-Entrepreneuriat féminin	21H			3	6	1	2
		-Droit des sociétés	21H			3		1	
	Lot 2	-Réseaux sociaux et création d'entreprise	21H			3		1	
		-Droit de la propriété intellectuelle	21H			3		1	
Total			224H	24H		30	30	16	16

Master 2 : Semestre 4

Type de l'unité d'enseignement (UE)	Nombre de crédits accordés	
	Par élément	Total UE
Mémoire de Recherche	30	30
Total	30	30

Source : Mélodie MOULIN

2.2. LES THÉORIES EXPLICATIVES DU SUJET

Les théories invoquées pour la lecture et la compréhension de notre préoccupation sont les suivantes : la théorie du comportement planifié de Ajzen, la théorie de motivation de Maslow, la théorie de l'auto-efficacité de Bandura et la théorie de l'engagement de Kiesler et Bauvois.

2.2.1. La théorie du comportement planifié d'Ajzen

La théorie du comportement planifiée de Ajzen a déjà fait l'objet d'un grand intérêt dans certains travaux (Autio & alii, 1997 ; Davidsson, 1995 ;Kolvereid, 1996 ; Krueger & Carsrud, 1993 ;Krueger & alii, 2000 ;Tkachev & Kolvereid, 1999). C'est un modèle d'intention qui s'insère dans le champ de la psychologie sociale. Elle est par essence prédictive parce qu'elle tente d'expliquer l'apparition d'un comportement dans des contextes spécifiques.

Comme précurseurs à cette théorie, Fishbein et Ajzen (1975, 1980) ont développé un modèle qui retrace la nature du processus sous-jacent aux comportements intentionnels et à l'action raisonnée. Par la suite, Ajzen (1985, 1987, 1991) a approfondi ce modèle en proposant la théorie de l'action planifiée. Le but visé par ces deux modèles est de prédire et de comprendre les comportements individuels. Dans la figure 4, ci-dessous, sont présentés les trois niveaux d'analyse de la théorie du comportement planifié.

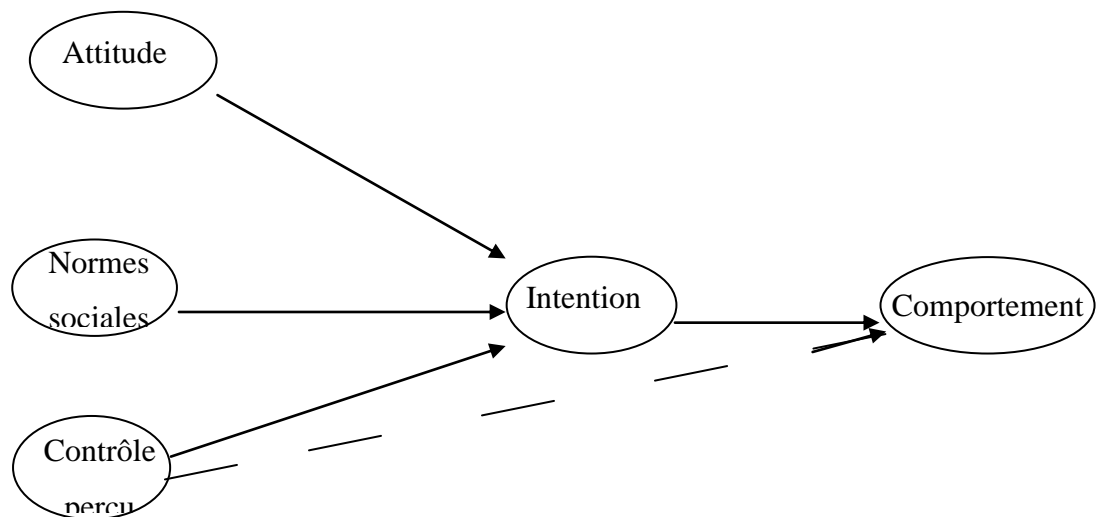


Figure 1: modèle du comportement planifié adapté de Ajzen, (1987, 1991)

2.2.1.1. Postulat de base de la théorie du comportement planifié (TCP)

La TCP postule que l'intention d'un individu de se comporter d'une façon particulière, est un déterminant immédiat de son action. Autrement dit, l'intention est le prédicteur essentiel et décisif de l'action. C'est là le fondement du modèle d'intention. Cependant, en raison des problèmes de contrôlabilité de l'action, la théorie propose que le comportement soit non seulement prédit par l'intention mais aussi par l'aptitude à contrôler le processus menant à la réalisation effective de l'acte, c'est-à-dire le contrôle perçu. La théorie du comportement planifié de Ajzen, est donc une extension de la théorie de l'action raisonné dans laquelle une variable supplémentaire a été ajoutée : le contrôle comportemental perçu. Ainsi, Ajzen (1991) postule que l'intention prédit le comportement et est elle-même prédite par trois variables, conceptuellement distinctes mais liées entre elles.

2.2.1.2. La présentation des variables du modèle : l'attitude, les normes sociales et le contrôle comportemental perçu

2.2.1.2.1. L'attitude

Selon Ajzen (1991), les attitudes associées au comportement impliquent l'évaluation, favorable ou défavorable, que fait l'individu du comportement qu'il veut manifester. Elles dépendent des résultats probables que l'individu attend du comportement en question. Les attitudes associées au comportement renvoient au concept de désirabilité de Shapero et Sokol (1982).

Avoir l'intention de créer son entreprise peut s'expliquer dans le cadre de notre recherche par des attitudes qui se manifesteraient par le niveau de structuration du projet. Ces attitudes peuvent se concrétiser, entre autre, par la recherche d'informations auprès du corps professoral ou d'organismes spécialisés. Dans ce cas, l'attitude représente le degré d'évaluation qu'un étudiant a de l'entrepreneuriat. L'intention est ensuite sous-tendue par l'attitude personnelle envers ce comportement, la norme sociale perçue et le contrôle que l'on pense pouvoir exercer sur l'intention jusqu'à la réalisation de l'acte. Le contrôle perçu fait référence à la perception de l'individu quant à la facilité ou difficulté à réaliser un comportement spécifique (Ajzen, 1991).

2.2.1.2.2. Les normes sociales perçues

Selon Ajzen(1991),les normes subjectives résultent des perceptions de la pression sociale qui concernent ce que les parents, la famille et les amis penseraient de notre projet. Elles peuvent être l'effet de sensibilités qui naissent dans un cercle plus large que celui de l'environnement immédiat. Le gouvernement camerounais a par exemple développé le Projet d'Insertion Socio-économique des Jeunes par la création des Micro-entreprises de Fabrication du Matériel Sportif (PIFMAS). A travers ce programme, le gouvernement pourra augmenter les sensibilités des individus à s'orienter vers des entreprises à caractère sociaux. Les normes sociales perçues correspondent à notre perception de ce que les gens significatifs pour nous pensent du comportement attendu. Elles renvoient par ailleurs au concept de désirabilité élaboré par Shapero et Sokol (1982) dont on a parlé.

Aussi, l'influence de facteurs culturels tels que l'existence de modèles d'entrepreneur dans l'entourage de l'étudiant, et des motivations telles que le besoin d'accomplissement et la recherche de l'autonomie, seraient des dimensions des normes subjectives qui peuvent influencer éventuellement l'intention entrepreneuriale.

2.2.1.2.3. Le contrôle comportemental perçu

La théorie du comportement planifié fait l'hypothèse que l'intention ne peut se développer que si elle est sous le contrôle de la volonté de l'individu. C'est pourquoi, comme nous l'avons annoncé précédemment, Ajzen (1991) greffe à la théorie de l'action raisonnée de Ajzen et Fishbein (1980) une troisième variable prédictive : les perceptions du contrôle comportemental. Celles-ci combinées avec l'intention, permettent de prédire directement le comportement. Les perceptions du contrôle comportemental impliquent la prise en compte

des degrés de connaissance et de contrôle qu'a un individu de ses propres aptitudes, ainsi que des ressources et des opportunités nécessaires en vue de concrétiser le comportement souhaité. Ajzen (1991), accorde à cette variable un rôle primordial en ce sens qu'elle apporte plus de précision dans la prédiction du comportement. Il accorde une telle importance aux perceptions du contrôle comportemental qu'il va jusqu'à dire qu'elles peuvent à elles seules, prédire le comportement futur (figure 6). Il démontre que les comportements ne dépendent d'aucune variable que l'individu ne puisse maîtriser, les intentions peuvent les prédire avec une grande précision.

Les perceptions du contrôle comportemental ne peuvent être réalistes si l'individu dispose de peu d'informations sur le comportement à adopter, si les ressources nécessaires ou disponibles changent, ou si un élément nouveau et peu connu intervient dans le contexte. Les objectifs de l'acteur sont fonction des ressources et contraintes qu'il perçoit dans la situation. Selon Crozier et Friedberg (1977), une ressource potentielle ne devient mobilisable que si elle est perçue. Alors, les perceptions du contrôle comportemental s'apparentent au concept de faisabilité de Shapero et Sokol (1982). Elles jouent un rôle médiateur important entre les expériences passées et le comportement futur (Ajzen, 1991).

2.2.1.3. La place des croyances dans la théorie du comportement planifié

Les trois variables définies précédemment sont, expliquées en terme de croyances (Emin, 2004). Ces croyances représentent l'information que dispose l'individu sur le monde. Les variables externes au modèle, comme les traits de la personnalité ou les éléments démographiques, ne sont supposées influencer les intentions que dans la mesure où elles affectent ces croyances. Elles influencent indirectement sur les intentions et le comportement au travers des attitudes (Ajzen, 1987 ; Bagozzi, Baumgartner & Yi, 1992).

2.2.2. La théorie de la motivation de Maslow

A la base des théories humanistes, l'être humain est perçu comme un être fondamentalement bon se dirigeant vers son plein épanouissement. Cette approche suppose une mise en valeur du Moi et insiste sur l'importance de cette instance de la personnalité. Le but recherché par le psychologue humaniste Maslow (1970) est donc de permettre à tout individu de se mettre en contact avec ses émotions et ses perceptions afin de se réaliser pleinement c'est-à-dire atteindre l'actualisation de soi. Pour Maslow (1970), le comportement est aussi notre désir conscient de croissance personnelle. Les besoins souligne-t-il sont

organisés selon une hiérarchie ayant, à la base les besoins physiologiques élémentaires et au sommet, les besoins psychologiques et affectifs d'ordre supérieur. Ce sont ces besoins qui créent la motivation. De façon schématique :

- à la base de la pyramide on retrouve les besoins de maintien de vie (respiration, alimentation, élimination, maintien de la température, repos et sommeil...). Ces besoins sont fondamentaux en tant que besoins primaires.
- L'étage au dessus représente les besoins psychologiques : de sécurité, de propreté et de maîtrise qui garantissent le pouvoir sur l'extérieur.
- Le troisième étage est représenté par les besoins sociaux : d'affectivité, d'estime de la part des autres et d'appartenance. Si ces besoins de base sont satisfaits, il y a apparition, selon le principe d'émergence, d'autres besoins dits besoins secondaires du développement, qui pour l'auteur sont plus de l'ordre de la réalisation de soi, comme être libre, que du comblement de manques.
- le quatrième étage est le besoin d'estime de soi-même (sentiment d'être utile, d'avoir de la valeur)
- enfin il y a le sommet de la pyramide c'est-à-dire la réalisation de soi (accroître ses connaissances, développer ses valeurs, avoir une vie intérieure...) et comme dit Nietzsche : « devenir ce que nous sommes ».

Cette théorie s'applique à notre travail du fait que, Les étudiants à l'université auront tendance à s'engager davantage dans une activité lorsqu'ils se sentiront intéressés tels qu'ils procèdent dans leurs expériences quotidiennes de vie.

Prenant en compte le fait que l'engagement des étudiants est une condition majeure pour le déclenchement de l'intention et son maintien, il nous semble convenable de stimuler les attitudes, les comportements et les mécanismes susceptibles d'influencer cet engagement. Il revient donc à l'université de créer un climat des amphithéâtres favorable à ces dispositions : être à l'écoute des problèmes que vivent les étudiants, mettre en évidence leur capacité à résoudre le problème soumis, développer en eux l'estime de soi et sentiment de compétence, développer également un préjugé favorable à l'endroit des connaissances des étudiants

2.2.4. La théorie de l'auto-efficacité

L'auto-efficacité a été introduite par Bandura en 1977 pour tenter d'expliquer les modifications des comportements humains. Il la présente comme une activité mentale qui détermine la nature de l'accomplissement d'une tâche. D'après les précisions de l'auteur (1994), il s'agit de la croyance, de la conviction que les personnes ont de leurs capacités à produire les performances indiquées afin d'influer les événements qui affectent leur vie quotidienne.

Ngamaleu (2014) explicitant cette théorie, cite Myers (1993 :101) pour qui un pilote de chasse peut s'estimer efficace et souffrir en même temps d'une faible estime de soi. Ngamaleu voudrait ainsi, à l'instar de Myers, souligner le fait que l'auto-efficacité ne se rapporte qu'à une tâche bien précise à laquelle est confronté le sujet, alors que l'estime de soi est un jugement général sur la personne. Ainsi, dit-il, un mauvais pilote peut se sentir inefficace à bord d'un avion de chasse tout en ayant une haute opinion de lui-même dans la plupart des situations de sa vie quotidienne. Il a de ce fait une estime de soi élevée.

Bandura (1997) cité par Ngamaleu (2014) affirme au sujet de cette distinction entre l'auto-efficacité et les autres concepts liés au soi que contrairement à l'estime de soi, notion très employée mais sans contenu unique et précis, l'auto-efficacité a l'avantage d'être clairement définie et fait l'objet d'une opérationnalisation tout aussi claire et précise en psychologie. Les tests comparatifs, souligne-t-il par ailleurs, révèlent que les croyances d'efficacité sont hautement prédictives du comportement, contrairement à l'effet du concept de soi qui est faible et équivoque. Aussi les concepts d'estime de soi et d'auto-efficacité ne sont pas interchangeables puisqu'ils renvoient à des données différentes.

Les travaux de Bandura (1977, 1986, 2003) ont montré qu'un sens élevé de l'efficacité favorise l'accomplissement de la tâche ou de l'activité et procure à l'exécutant, un sentiment de satisfaction. Les individus assurés de leur capacité à exécuter une tâche avec succès, affrontent les exigences de celle-ci comme des difficultés à vaincre et non comme des menaces à éviter. Ils sont de ce fait persévérants, engagés et se fixent des buts à atteindre toujours plus élevés au fur et à mesure qu'ils remportent des succès. Face aux échecs, ils redoublent d'ardeur plutôt de céder au découragement de sitôt.

2.2.5. La théorie de l'engagement

En psychologie sociale, l'engagement désigne l'ensemble des conséquences d'un acte sur le comportement et les attitudes. Il peut être considéré comme une forme radicale de dissonance cognitive. Le processus d'engagement peut se poursuivre dans un engrenage souvent mis en évidence dans le cadre des recherches sur la prise de décision dans les organisations (« escalade d'engagement »). Dans tous les cas, c'est la situation qui détermine le comportement et non pas les attitudes de l'individu. Celui-ci peut cependant rationaliser ou justifier son comportement en l'attribuant à son opinion ou à sa volonté. La notion d'engagement peut donc constituer une explication du changement d'attitude qui prend le contrepied des approches de persuasion puisque les attitudes deviennent une conséquence du comportement et non l'inverse. Cette notion d'engagement est notamment associée aux travaux de Kiesler dans les années 1960, et ceux de Joule et Beauvois dans les années 2000.

Kiesler et Sakumura sont les premiers auteurs à donner une définition de la psychologie de l'engagement. Ils la définissent comme « le lien qui relie l'individu à ses actes comportementaux ». À travers ce lien, la personne est engagée par son acte. Cependant, pour Beauvois et Joule, cette définition semble incomplète. Selon eux, « l'engagement correspond, dans une situation donnée, aux conditions dans lesquelles la réalisation d'un acte ne peut être imputable qu'à celui qui l'a réalisé ».

Selon Kiesler, cité par Doron et Parot (1991), l'étude de l'engagement porte sur deux choses : d'une part sur les conditions qui font qu'un tel comportement aura des conséquences, sur le sentiment de liberté associé à l'acte émis, sur l'importance des suites attendues et sur les faibles justifications ; et d'autre part sur la nature de ces comportements, c'est-à-dire la modification ou consolidation des attitudes dans les sens d'une plus grande conformité à l'acte émis, émission ultérieure de comportement allant dans le même sens, etc.

Plutôt qu'à une véritable théorie, la notion d'engagement renvoie à un paradigme de situations dites le plus souvent de soumission dans lesquelles on étudie les effets générateurs d'un acte : situation de soumission forcée (quand l'acte suscité par les circonstances est contraire aux attitudes ou motivations préalables), de soumission sans pression (quand cet acte est conforme à ces mêmes attitudes ou motivations). Les effets étudiés dans ces situations (effet de changement d'attitude dans la soumission forcée, effet comportementaux

de pied dans la porte ou d'amorçage dans la soumission sans pression, étudiée par J. L. Beauvois et R. Joule) impliquent une théorie psychosociale de la rationalisation.

La théorie de l'engagement informe des pratiques pédagogiques, managériales, psychologiques, etc. Elle a été utilisée dans des interventions dont l'objectif était la réalisation de quelques comportements cibles considérés comme utiles (économies d'énergie, lutte contre les accidents, prévention contre les maladies...). Ainsi, notre étude cherchera à comprendre par l'éclairage de ce paradigme de l'engagement, comment les étudiants de l'Université de Yaoundé I malgré l'impulsion du système LMD n'arrivent pas toujours à s'engager dans la voie de l'entrepreneuriat.

Nous arrivons à la fin de cette partie de notre travail qui était consacrée à la problématique, aux notions théoriques, à la revue de la littérature et l'ancrage théorique de l'étude. Avant d'amorcer la partie méthodologique et opératoire du travail, il va être judicieux de rappeler les hypothèses avec lesquelles nous souhaitons aborder cette partie pratique. Ainsi, nous rappelons que nous avons émis pour hypothèse générale l'énoncé suivant :

HG : La perception des curricula dans le cadre du système LMD détermine l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant Camerounais.


Laquelle a généré les 4 hypothèses de recherches suivantes :

Hr1 : L'effectivité de la formation à l'entrepreneuriat dans le cadre du système LMD détermine l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant camerounais.

Hr2 : L'attraction professionnelle des apprenants dans le cadre du système LMD détermine l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant Camerounais.

Hr3 : La valorisation sociale des apprenants dans le cadre du système LMD détermine l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant Camerounais.

Hr4 : la capacité entrepreneuriale des apprenants dans le cadre du système LMD détermine l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant Camerounais.



DEUXIÈME PARTIE :
CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRAIRE DE L'ÉTUDE

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

Après le panorama conceptuel et théorique effectué dans le chapitre précédent, nous emploierons ici à présenter l'ensemble des stratégies utilisées pour la vérification des hypothèses formulées. La démarche méthodologique dans le cadre de cette étude va se déployer autour des repères suivants : le rappel des hypothèses, la présentation du site de l'étude, le type de recherche, la population de l'étude, l'échantillon et la technique d'échantillonnage, la pré-enquête, la description de l'instrument de collecte des données, le déroulement de l'enquête, la méthode d'analyse des données.

3.1. RAPPEL DE L'OBJET D'ÉTUDE, DE LA QUESTION DE RECHERCHE ET DES HYPOTHÈSES

3.1.1. Rappel de l'objet d'étude

Il s'agit dans notre étude de comprendre en quoi la perception des curricula proposés par le système LMD influence positivement ou non, c'est-à-dire détermine l'éveil de l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant Camerounais.

3.1.2. Rappel de la question de recherche et de l'hypothèse générale

3.1.2.1. Question de recherche

Notre question de recherche a été formulée ainsi :

La perception des curricula dans le cadre du système LMD détermine-t-elle l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant Camerounais ?

Nos conjectures à incriminer la perception des curricula de ce système chez les étudiants nous ont amenées à répondre à cette question par l'affirmative à travers l'hypothèse générale suivante :

3.1.2.2. Hypothèse générale

HG :La perception des curricula dans le cadre du système LMD détermine l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant Camerounais.

3.1.3. Analyse des variables de l'hypothèse générale

Variable indépendante : La perception des curricula dans le système LMD

Modalités :

VII : L'effectivité de la formation à l'entrepreneuriat dans le système LMD

Indicateurs :

- *programmes intégrant une formation à l'entrepreneuriat soutenu*
- *cours pratiques sur la création d'entreprises dispensés*
- *management des projets enseigné de manière sérieuse*
- *séminaires (conférences, colloques) sur l'entrepreneuriat organisés*
- *opportunités de rencontre avec les entrepreneurs offertes*
- *partenariat remarquable créé avec les institutions qui promeuvent l'entrepreneuriat*
- *formateurs préparent l'étudiant à s'auto-employer à la fin de sa formation*

VI2 : L'attraction professionnelle des apprenants dans le cadre du système LMD

Indicateurs :

- *Emploi salarié dans la fonction publique*
- *Emploi salarié dans les grandes entreprises du privé*
- *Profession libérale*
- *Entrepreneur*

VI3 : La valorisation sociale des apprenants dans le cadre du système LMD

- *Par les membres de votre famille*
- *Par vos amis*
- *Par vos collègues et camarades*

1. VI4 : la capacité entrepreneuriale des apprenants dans le cadre du système LMD

- *Facilité de création d'une entreprise et de sa gestion*
- *Sentiment d'être prêt à créer une entreprise*
- *Maitrise du processus de création d'une nouvelle entreprise*
- *Connaissance des détails pratiques de création d'une entreprise*
- *Connaissances dans le développement d'un projet de création d'entreprise*
- *Grandes possibilités de succès perçues dans la création d'une entreprise*

Variable dépendante :

L'intention entrepreneuriale chez l'étudiant Camerounais.

C'est le phénomène que nous observons en manipulant la VI.

- Modalités : différents niveaux d'intention entrepreneuriale.
 - Forte
 - Moyenne
 - Faible

Nous avons alors retenu comme hypothèses de recherche les énoncés suivants :

3.1.4. Les hypothèses de recherche

Elles sont construites à partir des modalités de la variable indépendante et en maintenant la même formulation que l'hypothèse générale.

Hr1 : L'effectivité de la formation à l'entrepreneuriat dans le cadre du système LMD détermine l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant camerounais.

Hr2 : L'attraction professionnelle des apprenants dans le cadre du système LMD détermine l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant Camerounais.

Hr3 : La valorisation sociale des apprenants dans le cadre du système LMD détermine l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant Camerounais.

Hr4 : la capacité entrepreneuriale des apprenants dans le cadre du système LMD détermine l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant Camerounais.

Tableau 1 : Tableau synoptique des hypothèses, variables et indicateurs

Hypothèse générale	Hypothèses de recherche	Variable indépendante	Indicateurs	Variable dépendante	Indicateurs	items
<p>La perception des curricula dans le cadre du système LMD détermine l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant Camerounais.</p> <p>VI: La perception des curricula dans le système LMD</p> <p>VII L'effectivité de la formation à l'entrepreneuriat dans le cadre du système LMD</p>	<p>Hr1 : L'effectivité de la formation à l'entrepreneuriat dans le cadre du système LMD détermine l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant camerounais.</p>	<p>L'effectivité de la formation à l'entrepreneuriat dans le système LMD</p>	<p>-Cours pratiques sur la création d'entreprise Management des projets Séminaires, colloques, fora, rencontres d'échange, partenariat remarquable</p>	<p>L'intention entrepreneuriale chez l'étudiant Camerounais.</p>	<p>Forte Moyenne Faible</p>	<p>De l'item n°1 à l'item n°7</p>
<p>V I2 L'attraction professionnelle des apprenants dans le cadre du système LMD</p>	<p>Hr2 : L'attraction professionnelle des apprenants dans le cadre du système LMD détermine l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant Camerounais.</p>	<p>L'attraction professionnelle des apprenants dans le cadre du système LMD</p>	<p>Emplois salariés dans la fonction publique Emplois salariés dans les grandes entreprises privées Professions libérales Statut d'entrepreneur</p>	<p>L'intention entrepreneuriale chez l'étudiant Camerounais</p>	<p>Forte Moyenne Faible</p>	<p>De l'item n°8 à l'item n°15</p>

<p>VI3 : La valorisation sociale des apprenants dans le cadre du système LMD</p>	<p>Hr3 : La valorisation sociale des apprenants dans le cadre du système LMD détermine l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant Camerounais.</p>	<p>La valorisation sociale des apprenants dans le système LMD</p>	<p>Approbation des membres de la famille Approbation des amis Approbation des collègues et camarades</p>	<p>L'intention entrepreneuriale chez l'étudiant Camerounais</p>	<p>Forte Moyenne Faible</p>	<p>De l'item n°16 à l'item n°18</p>
<p>VI4 : La capacité entrepreneuriale des apprenants dans le cadre du système LMD</p>	<p>Hr4 : La capacité entrepreneuriale des apprenants dans le système LMD détermine l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant Camerounais</p>	<p>La capacité entrepreneuriale des apprenants dans le cadre du système LMD</p>	<p>Facilité de créer et de gérer une entreprise</p>	<p>L'intention entrepreneuriale chez l'étudiant Camerounais</p>	<p>Forte Moyenne Faible</p>	<p>De l'item n°18 à l'item n°24</p>
<p>VD : L'intention entrepreneuriale chez l'étudiant Camerounais.</p>			<p>-Maitrise du processus de création d'une nouvelle entreprise -Connaissance des détails pratiques pour créer une entreprise -Aptitude à développer un projet entrepreneurial -Probabilités de succès assurées par la capacité de création d'entreprise</p>		<p>Forte Moyenne Faible</p>	<p>De l'item n°25 à l'item n°30</p>

3.2. PRÉSENTATION DU SITE D'ENQUÊTE

Le site de notre enquête est celui de l'université de Yaoundé I. L'Université de Yaoundé I est née de la réforme de l'enseignement supérieur au Cameroun en 1993. Elle est issue (avec l'Université de Yaoundé II) de la scission de l'ancienne Université de Yaoundé.

3.2.1. Situation géographique

L'Université de Yaoundé I est située au quartier Ngoa-Ekellé dans l'arrondissement de Yaoundé VIème.

3.2.2. Organisation

L'Université de Yaoundé I est aujourd'hui composée de 4 facultés : La Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines (FALSH), la Faculté des Sciences (FS), la Faculté de Médecine et de Sciences Biomédicales (FMSB), et plus récemment la Faculté des Sciences de l'Education (FSCED). Plusieurs écoles supérieures sont rattachées à cette université. Il s'agit entre autres de l'Ecole Nationale Supérieure Polytechnique (ENSP), de l'Ecole Normale Supérieure (ENS), etc. Le nombre d'étudiants y est en croissance permanente d'année en année et dépasse largement les 50 000 étudiants.

3.3. POPULATION D'ÉTUDE ET ÉCHANTILLON

Notre population cible est l'ensemble des étudiants des universités camerounaises. La population accessible est l'ensemble des étudiants de l'Université de Yaoundé I. C'est l'ensemble des étudiants auxquels nous avons effectivement accès et parmi lesquels nous avons prélevé notre échantillon.

3.3.1. Échantillon d'étude et mode d'échantillonnage

Notre échantillon est constitué de 320 sujets tous étudiants de l'UYI. La technique d'échantillonnage utilisée dans cette investigation est l'échantillonnage par choix raisonné qui a consisté à choisir au hasard dans les amphis, sur le campus ou à la sortie des cours, ceux des étudiants volontaires qui acceptaient de répondre au questionnaire.

Après avoir constitué notre échantillon, il est apparu que nos répondants sont issus de 27 filières dont la plus représentées est la filière psychologie avec 61 sujets soit 19,06%. Par

ailleurs, plusieurs filières sont représentées seulement par un seul sujet, soit 0,3%. Tel est le cas des filières Allemand, BIA, Education entre autres.

Nos sujets ont pour la majorité d'entre eux le niveau Master I ou Master II, avec respectivement 38,9% et 36,9% pour chacun de ces deux niveaux d'étude. Par ailleurs les sujets du niveau Doctoral ne sont qu'au nombre de 7, soit 2,3%. Le nombre de nos répondants de sexe masculin est quasi identique à celui ceux du sexe féminin, quoique le sexe féminin soit légèrement plus représenté. Précisément, il y a 142 hommes, soit 46,3% et 165 femmes, soit 53,7%. En matière d'âge, les âges de nos répondants se situent en majorité entre 26 et 30 ans. Ceux appartenant à cette tranche d'âge sont au nombre de 137, soit 45,5%. Les sujets dont les âges sont supérieurs à 46 ans forment la minorité : deux sujets seulement, soit 0,7%.

3.4. INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES

Notre instrument d'investigation est un questionnaire qui a été conçu sur le modèle du *Developpement and Cross-cultural Application of a Specific Instrument to Measure Entrepreneurial intentions*, lequel est un outil de collecte des données par excellence, utilisé pour la mesure de l'intention entrepreneuriale, et dont la paternité est reconnue à Francisco Linan et Yi-Wen Chen. Il est constitué de 35 items dont 5 pour les caractéristiques sociodémographiques et 30 autres fermés, répartis suivant les 4 hypothèses de recherche (voir annexe). Il est constitué d'un préambule suivi de 5 rubriques correspondant respectivement à l'identification du répondant et aux indicateurs des variables de nos hypothèses de recherche. Son élaboration s'est faite à la lumière du tableau synoptique à base des indicateurs et des modalités. Les questions invitent déjà le sujet à nous fournir des informations personnelles et mêmes confidentielles et non équivoques sur sa vie. Ces informations serviront à l'analyse descriptive et à l'analyse inférentielle.

3.5. PRÉ-ENQUÊTE ET DÉROULEMENT DE L'ENQUÊTE

Nous avons au préalable, pour éprouver notre instrument, essayé celui-ci sur un pseudo échantillon d'une vingtaine de sujets pris en dehors de notre échantillon. Ce qui nous a permis d'en réajuster certains items pour en dépouiller les ambiguïtés.

Nantis des autorisations de recherche obtenues auprès du Chef du Département des sciences de l'éducation de l'UYI, nous avons administré notre questionnaire le 15 mai 2016. Nous avons choisi cette date parce que c'était la semaine du 20 mai (fête nationale) et que les cours étaient quelque peu suspendus. Nous avons rencontré les étudiants soit dans les amphis,

en l'absence de l'enseignant, soit sur le site de préparation du défilé du 20 mai. A chaque fois, nous proposons le questionnaire saisi sur une feuille en recto et verso aux volontaires et attendions patiemment qu'il soit rempli. Puis nous récupérons les papiers en commençant par les premiers qui les avaient reçus. Comme nous nous y attendions, ce ne sont pas tous les participants qui remplissaient correctement leur questionnaire. Néanmoins, nous avons continué à distribuer toute la journée jusqu'à ce que nous ayons un taux de récupération de questionnaires remplis convenable. Nous avons ainsi distribué environ 450 questionnaires et en avons récupéré 300 bien rempli. Soit un taux de récupération de 66%.

3.6. INSTRUMENT D'ANALYSE

L'analyse des données dans le cadre de cette recherche s'est faite au moyen de la statistique descriptive et de la statistique inférentielle avec pour techniques l'analyse de régression simple et le logiciel **SPSS** version 17.0; puisque deux variables sont mises en relation. La variable indépendante étant de type nominal et ordinal. Les modalités testées sont : *Tout à fait d'accord ; plutôt d'accord ; plutôt en désaccord ; totalement en désaccord.*

3.6.1.Statistique descriptive

Elle vise à dégager la tendance générale des résultats de l'enquête après dépouillement basé sur les pourcentages et les effectifs en fonction des modalités. Les effectifs représentent le nombre de sujets ayant répondu de la même façon à une même question donnée et les pourcentages quant à eux ressortent les proportions y relatives.

3.6.2.Statistique inférentielle

Compte tenu de la nature exploratoire de cette étude et du fait qu'elle porte en partie sur les données quantitatives, le test statistique qui est utilisé pour vérifier l'hypothèse générale est le test Pearson qui permet de voir si la relation entre deux variables, indépendante et dépendante est significative.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Après la phase de construction de nos instruments d'investigation et de l'ensemble du cadre méthodologique, il convient à présent de présenter les données que nous avons recueillies sur le terrain. C'est à cette tâche que nous allons nous atteler dans les lignes qui vont suivre.

4.1. PRÉSENTATION DES DONNÉES

Tableau 2: Formation à l'entrepreneuriat soutenue

	Effectifs	Pourcentage valide
Entièrement faux	117	37,6
Faux	57	18,3
Un peu faux	65	20,9
Indécis	38	12,2
Un peu vrai	13	4,2
Vrai	6	1,9
Entièrement vrai	15	4,8
Total	311	100,0

Au vu de ce tableau, il en ressort que 117 sur les 311 répondants sont pour « Entièrement faux » quant à l'assertion selon laquelle les programmes intègrent une formation à l'entrepreneuriat soutenue. Ceux disent vrai pour cet item constituent la minorité. 1,9% choisissent « Vrai » pendant que 4,8% ont choisi « Entièrement vrai », d'où un effectif cumulé des sujets en accord de 6,7%.

Graphique 1: Distribution des répondants selon que les programmes intègrent une formation à l'entrepreneuriat soutenue

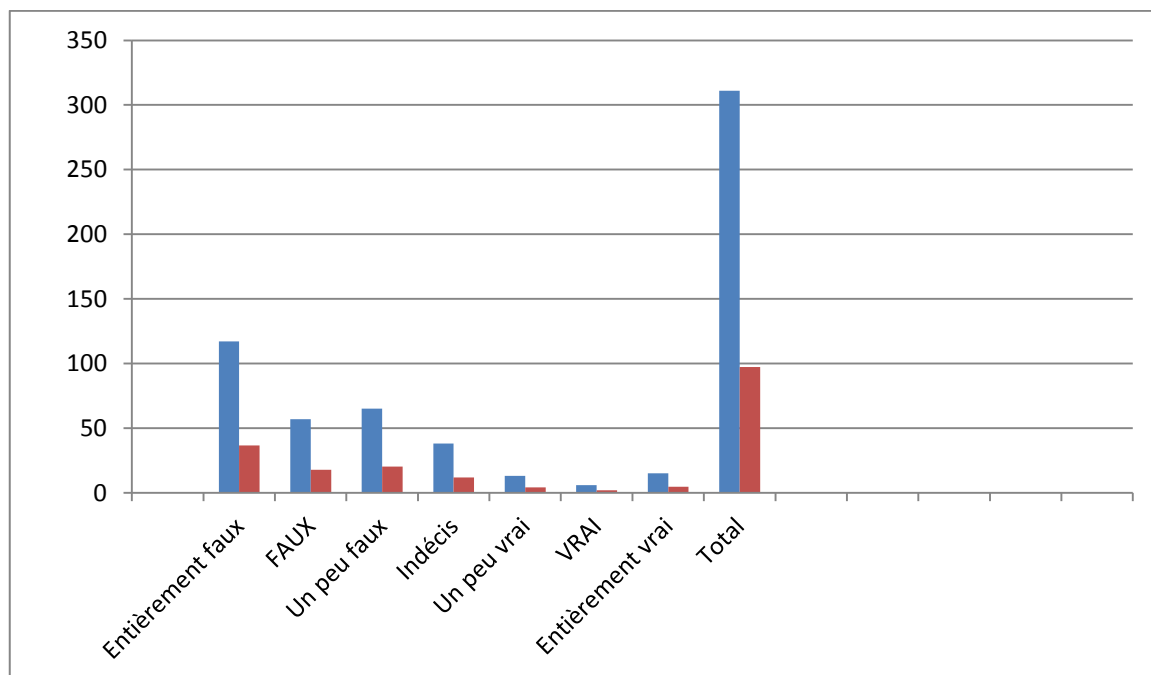


Tableau3 :Cours pratiques dispensés sur la création d'entreprise

	Effectifs	Pourcentage valide
Entièrement faux	94	29,7
Faux	60	18,9
Un peu faux	37	11,7
Indécis	33	10,4
Un peu vrai	16	5,0
Vrai	23	7,3
Entièrement vrai	54	17,0
Total	317	100,0

De ce tableau, il ressort que la plupart de répondants estiment entièrement faux l'idée selon laquelle les cours pratiques sur la création d'entreprise sont dispensés. 94 sujets, soit 29,7 ont coché « Entièrement faux ». Ceux qui ont choisi « Vrai » constituent la minorité, soit 7,3%

Graphique 2: Distribution des répondants selon que les cours pratiques sur la création d'entreprise sont dispensés

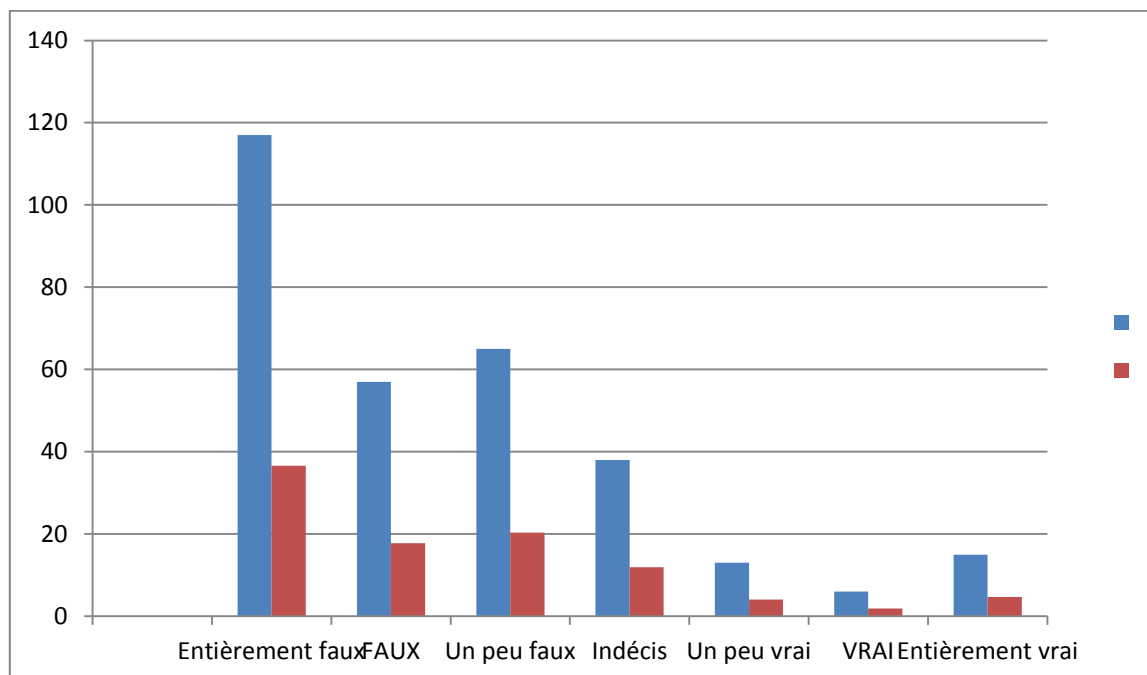


Tableau 4 : Management des projets est enseigné de manière sérieuse

	Effectifs	Pourcentage valide
Entièrement faux	116	37,3
Faux	55	17,7
Un peu faux	46	14,8
Indécis	41	13,2
Un peu vrai	18	5,8
Vrai	15	4,8
Entièrement vrai	20	6,4
Total	311	100,0

De ce tableau, il ressort que des 311 enquêtés, la majorité a choisi la réponse « entièrement faux », soit 37,3%. 11,2% en pourcentages cumulés (Vrai et entièrement vrai) sont considérés comme étant en désaccord avec cet item qui dit que le management des projets est enseigné de façon sérieuse.

Graphique 3: Distribution des répondants selon que le management des projets est enseigné de manière sérieuse

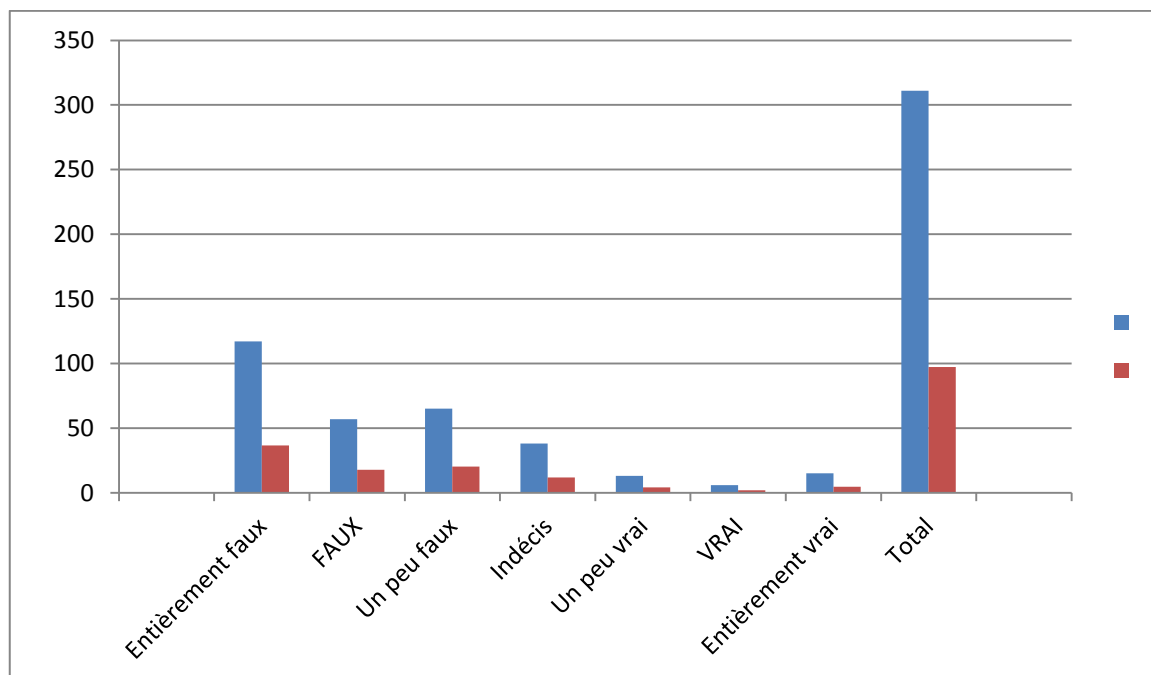


Tableau 5: Organisation des séminaires sur l'entrepreneuriat

	Effectifs	Pourcentage valide
Entièrement faux	126	40,9
Faux	60	19,5
Un peu faux	36	11,7
Indécis	34	11,0
Un peu vrai	22	7,1
Vrai	6	1,9
Entièrement vrai	24	7,8
Total	308	100,0

Il ressort de ce tableau que 126 des 308 répondants, 40,9% sont pour la modalité « Entièrement faux » par rapport à l'idée selon laquelle les séminaires (conférences, colloques) sur l'entrepreneuriat sont organisés. Ceux-ci ne sont donc pas du tout d'accord pour cette assertion. Néanmoins qui semblent être pour cette idée sont au nombre de 30, c'est-à-dire 6 qui ont coché « Vrai » et 24 qui ont coché « Entièrement vrai », soit un pourcentage cumulé de 9,7%.

Graphique 4: Distribution des sujets selon leur avis sur l'organisation des séminaires sur l'entrepreneuriat

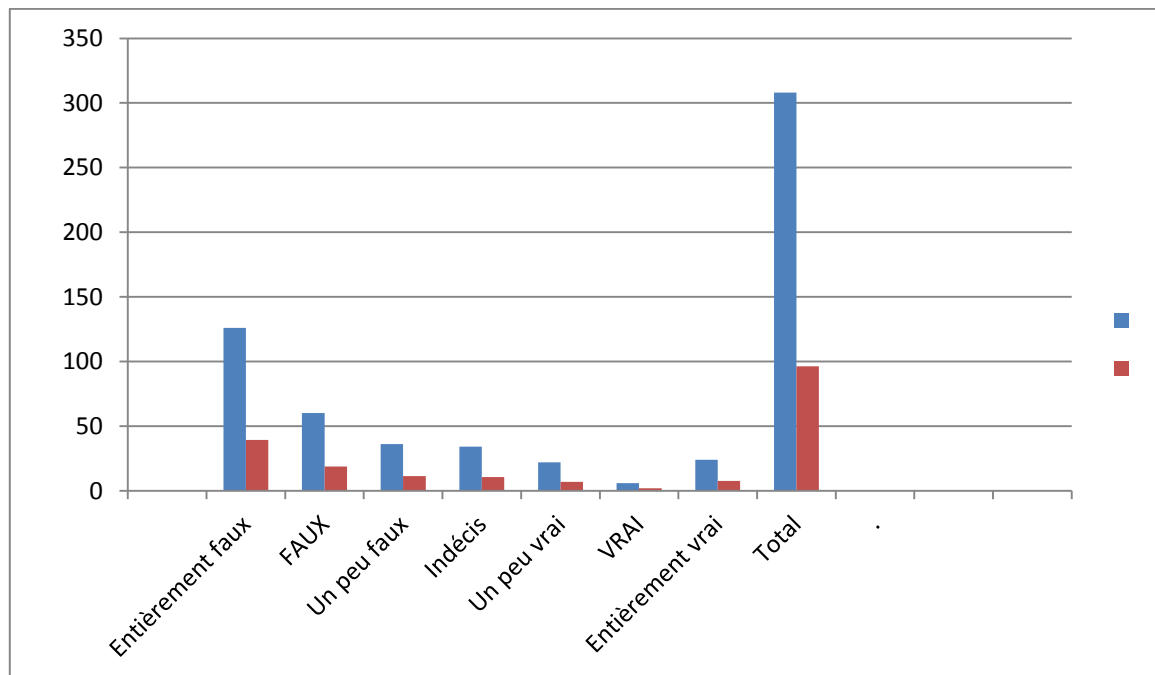


Tableau 6 : Opportunités de rencontre avec les entrepreneurs offertes.

	Effectifs	Pourcentage valide
Entièrement faux	160	51,6
Faux	63	20,3
Un peu faux	35	11,3
Indécis	16	5,2
Un peu vrai	13	4,2
Vrai	6	1,9
Entièrement vrai	17	5,5
Total	310	100,0

Ce tableau montre que ceux qui sont entièrement d'accord pour l'item selon les opportunités de rencontre avec les entrepreneurs sont offerte ne sont qu'au nombre de 17, soit 5,5%. Les sujets qui sont pour « Vrai » représentent quant à eux les 1,9%. Néanmoins, le plus grand pourcentage de réponses à cet item est celui de la modalité « Entièrement faux » qui est de 51,6%.

Graphique 5: Distribution des répondants selon que les opportunités de rencontre avec les entrepreneurs sont offertes.

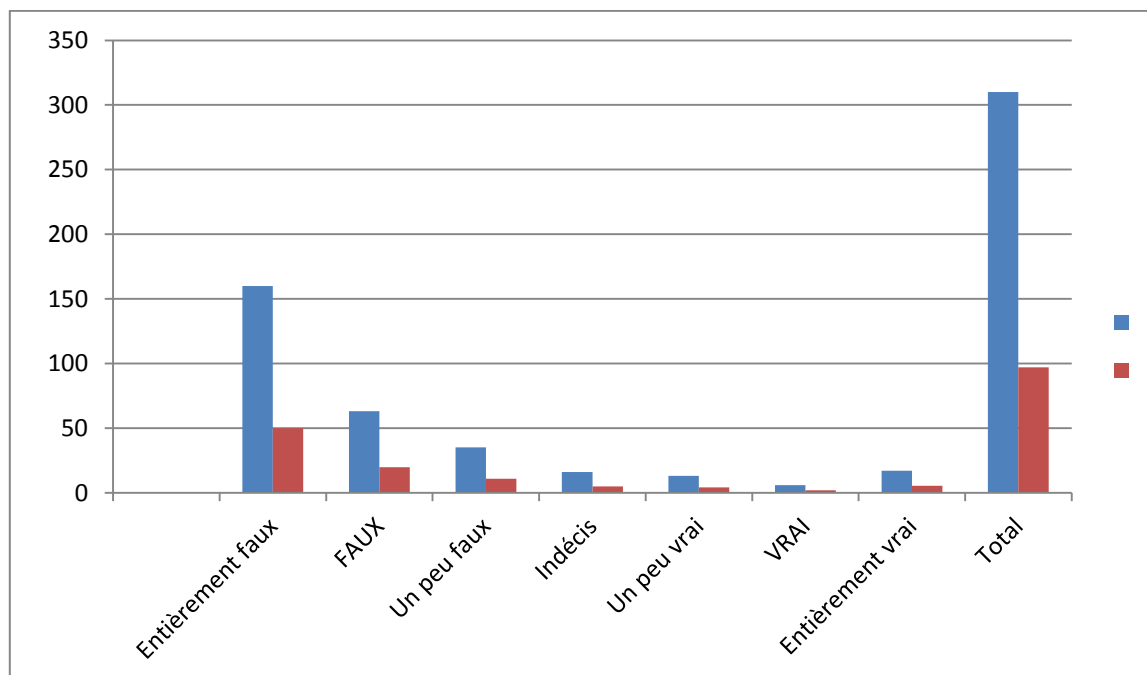


Tableau 7: partenariat remarquable créé avec les institutions qui promeuvent l'entrepreneuriat.

	Effectifs	Pourcentage valide
Entièrement faux	145	46,3
Faux	64	20,4
Un peu faux	50	16,0
Indécis	28	8,9
Un peu vrai	9	2,9
Vrai	4	1,3
Entièrement vrai	13	4,2
Total	313	100,0

Il résulte de ce tableau que le plus grand nombre de sujets sont entièrement en désaccord quant au fait qu'il est créé un partenariat remarquable avec les institutions qui promeuvent l'entrepreneuriat. 145 sujets ont choisi « Entièrement faux » soit 46,3%. Or ceux qui sont pour Vrai et entièrement vrai représentent respectivement 1,3% et 4,2%, soit un pourcentage cumulé de 5,5% des enquêtés qui sont en accord avec cet assertion.

Graphique 6: Distribution des répondants selon le fait qu'un partenariat remarquable est créé avec les institutions qui promeuvent l'entrepreneuriat.

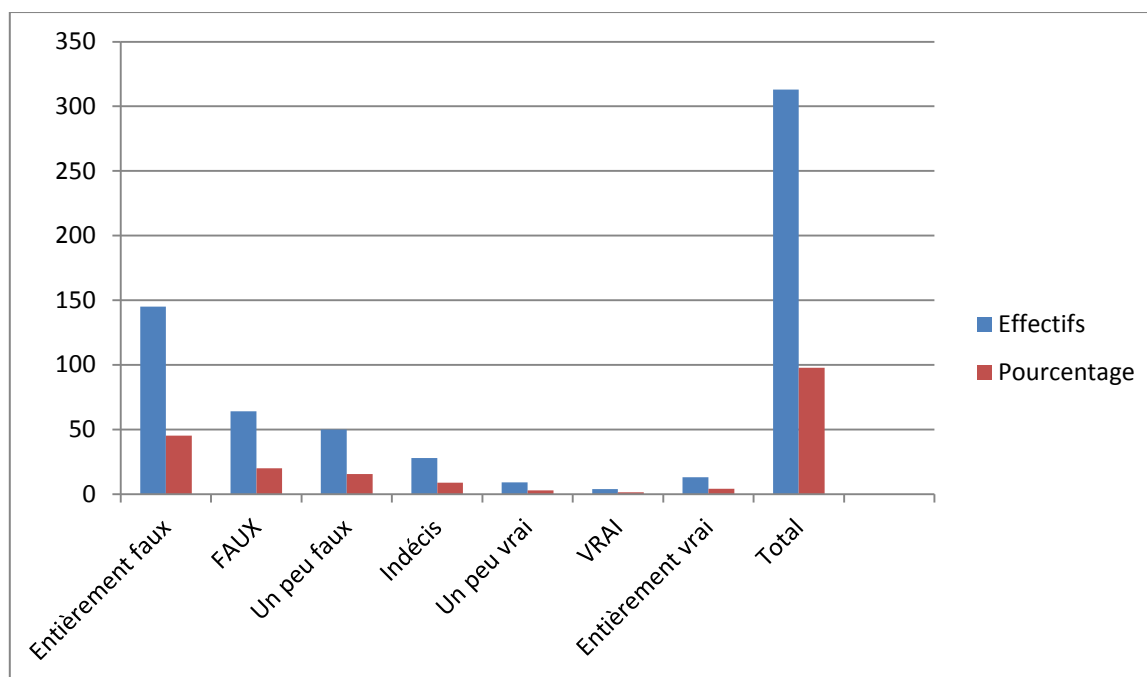


Tableau 8: formateurs préparant l'étudiant à s'auto-employer à la fin de sa formation.

	Effectifs	Pourcentage valide
Entièrement faux	93	29,5
Faux	66	21,0
Un peu faux	42	13,3
Indécis	42	13,3
Un peu vrai	27	8,6
Vrai	14	4,4
Entièrement vrai	31	9,8
Total	315	100,0

De ce tableau de distribution, il ressort que les pourcentages des différentes modalités sont sensiblement équilibrés. Toutefois, « Entièrement faux » enregistre le plus grand score soit 29,5%. Le plus petit score revient à la modalité « Vrai » qui n'a enregistré que les 4,4% des réponses des enquêtés.

Graphique 7: Distribution des répondants selon que les formateurs préparent l'étudiant à s'auto-employer à la fin de sa formation.

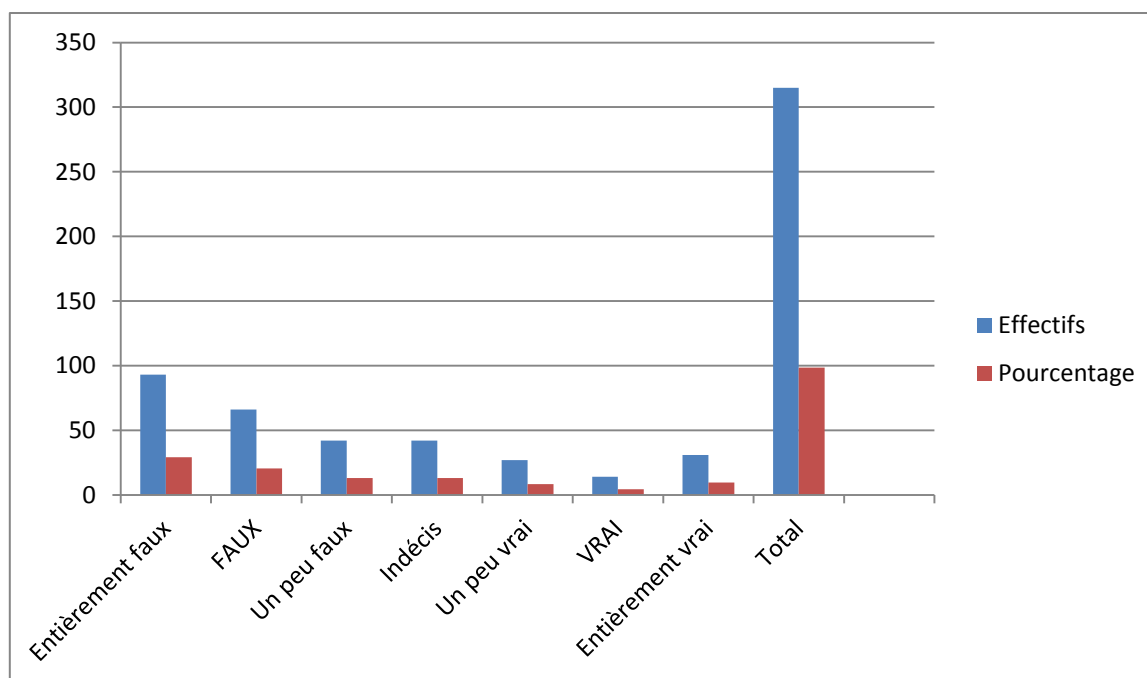


Tableau 9 : Emploi salarié dans la fonction publique

	Effectifs	Pourcentage valide
Attraction minimale	68	21,5
2	19	6,0
3	48	15,2
4	34	10,8
5	55	17,4
6	44	13,9
Attraction maximale	48	15,2
Total	316	100,0

Il ressort de ce tableau relatif à l'emploi salarié à la fonction publique que 68 sujets enquêtés ont porté leur choix sur « Attraction minimale », soit un pourcentage de 21,5% ; ce qui représente le plus grand pourcentage pour cet item. La modalité 2 enregistre le plus petit score, soit 6%.

Graphique 8: Distribution des répondants en fonction de l'emploi salarié dans la fonction publique

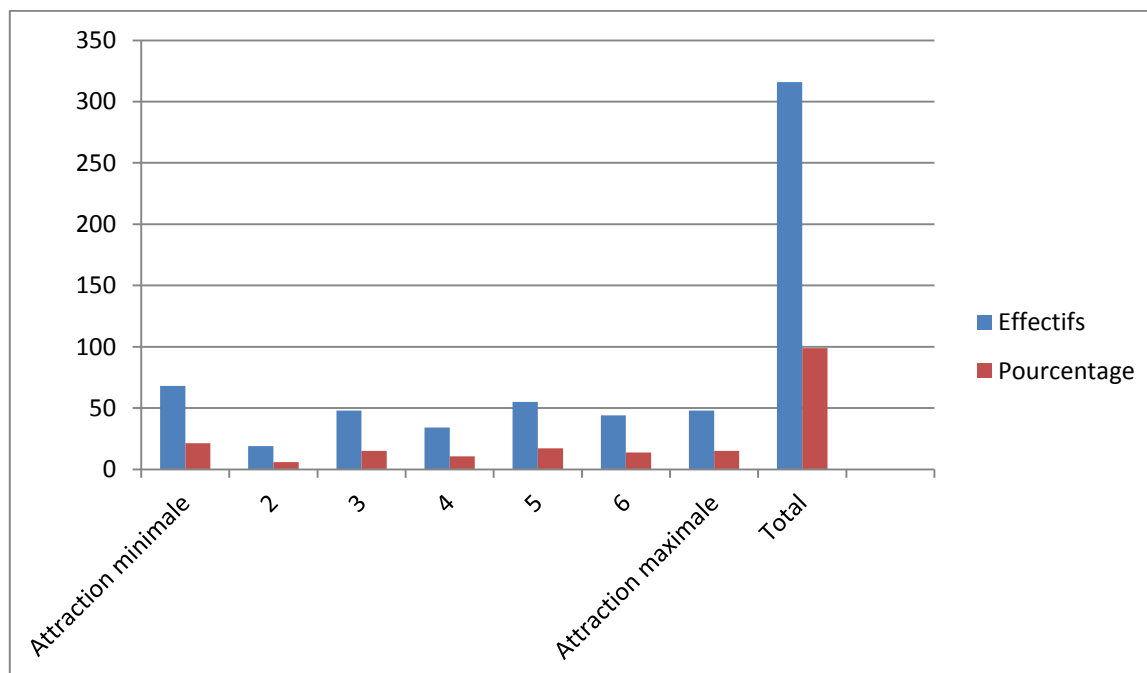


Tableau 10 : Emploi salarié dans les grandes entreprises

	Effectifs	Pourcentage valide
Attraction minimale	42	13,3
2	29	9,2
3	24	7,6
4	39	12,4
5	49	15,6
6	72	22,9
Attraction maximale	60	19,0
Total	315	100,0

Le tableau ci-dessus montre que des 315 sujets enquêtés, 72 ont coché la modalité 6 soit 22,9% ; le plus petit score est celui de la modalité 3. Il est de 24, soit 7,6%.

Graphique 9: Distribution des répondants selon l'emploi salarié dans les grandes entreprises

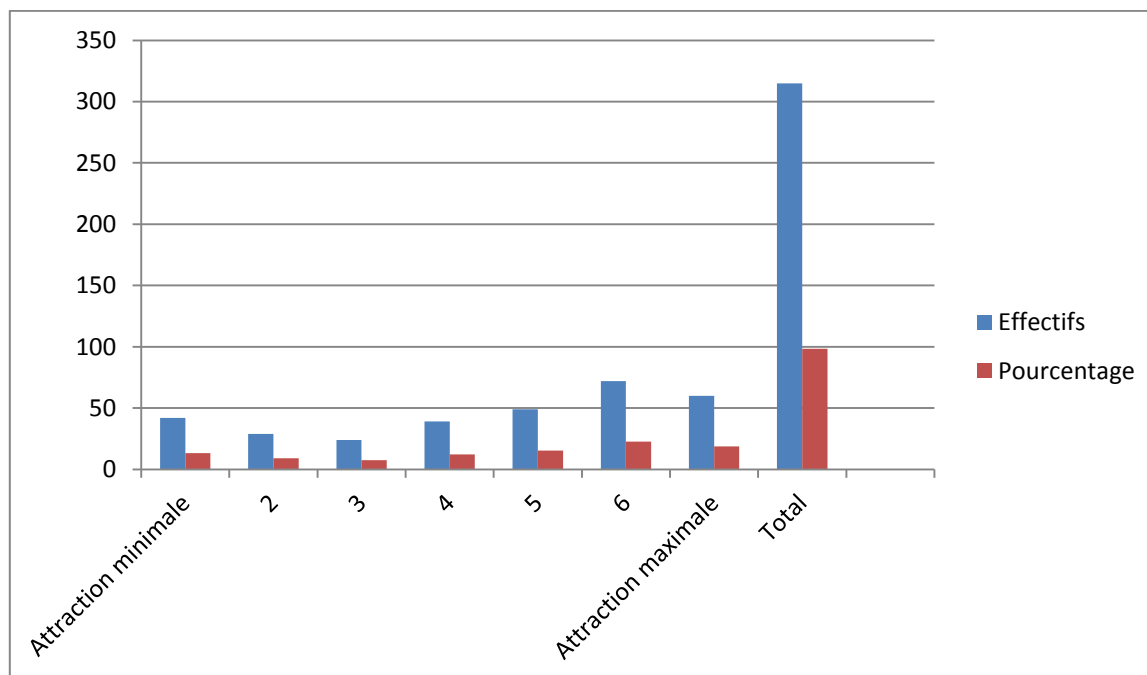


Tableau 11 : Attraction pour l'entreprise privée

	Effectifs	Pourcentage valide
Attraction minimale	43	13,7
2	23	7,3
3	35	11,2
4	44	14,1
5	48	15,3
6	66	21,1
Attraction maximale	54	17,3
Total	313	100,0

Ce tableau de distribution indique que 313 sujets ont répondu à cet item. Parmi ceux-ci, 43 sont pour attraction minimale soit 13,7% ; 54 sont pour attraction maximale, soit 17,3%. Toutefois, le grand score revient à la modalité 6 qui a 20,6%

Graphique 10: Distribution des sujets selon l'attraction pour la profession libérale

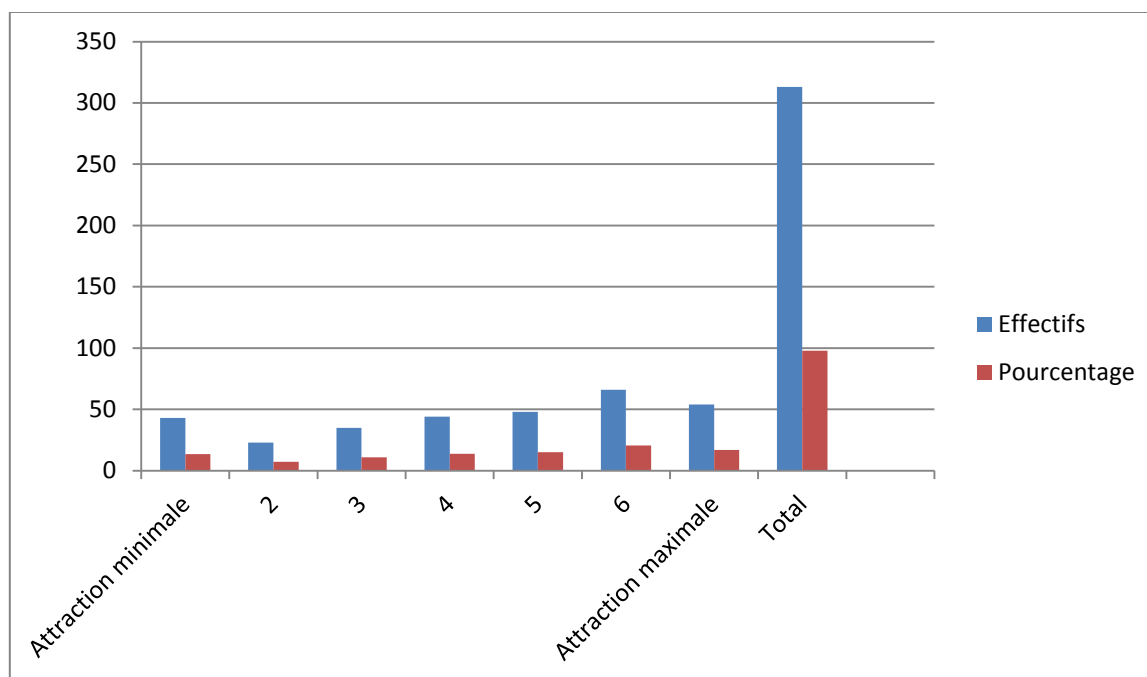


Tableau 12 : Attraction pour la profession libérale

	Effectifs	Pourcentage valide
Attraction minimale	50	15,9
2	23	7,3
3	29	9,2
4	53	16,8
5	40	12,7
6	49	15,6
Attraction maximale	71	22,5
Total	315	100,0

De ce tableau, il ressort que 22,5% de personnes enquêtées sont attirées par les professions libérales. Ce qui représente pour cet item, le plus grand pourcentage. Le plus petit pourcentage est celui de l'item 2 qui est de 7,5%

Graphique 11: Attraction pour la profession libérale

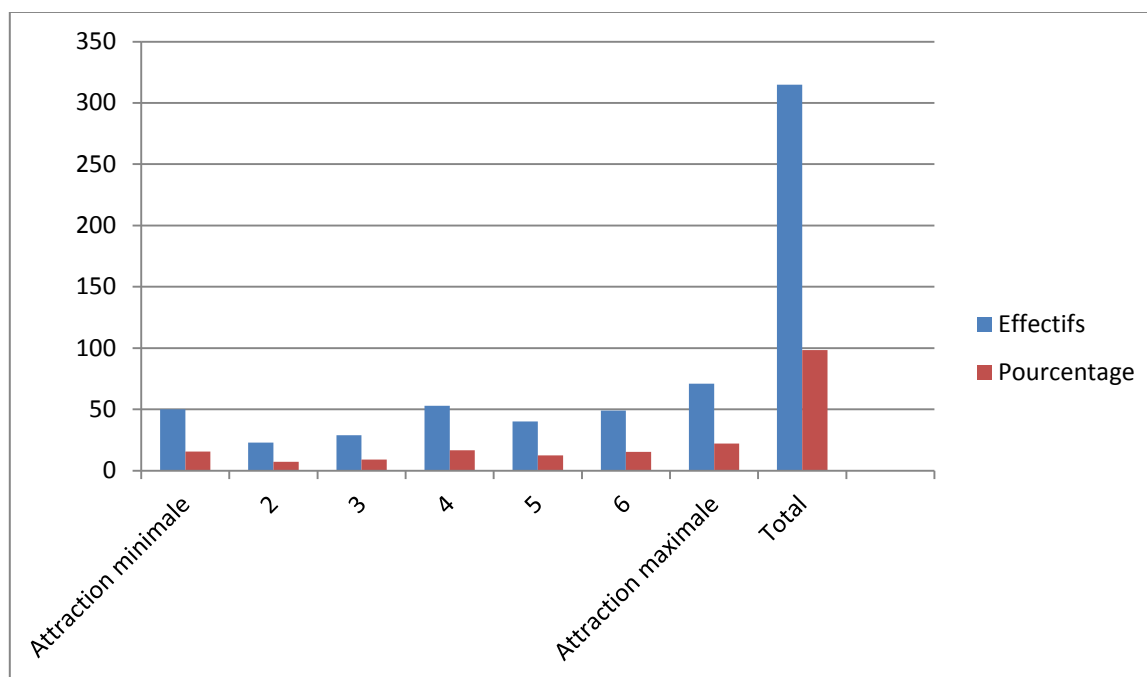


Tableau 13 : Etre entrepreneur comporte plus d'avantages que d'inconvénients

	Effectifs	Pourcentage valide
Pas du tout d'accord	30	9,5
Pas d'accord	17	5,4
Un peu en désaccord	22	7,0
Aucune idée	42	13,3
Un peu en accord	45	14,3
En accord	67	21,3
Tout à fait d'accord	92	29,2
Total	315	100,0

Au vu du présent tableau, nous lisons ce qui suit : 315 ont répondu au présent item et parmi eux, 92 sujets soit 29,2% ont opté pour la modalité « Tout à fait d'accord ». Par ailleurs, la modalité qui a enregistré le petit pourcentage de scores est « Pas d'accord » avec 5,4%

Graphique 12: Distribution des répondants selon qu'ils considèrent qu'être entrepreneur comporte plus d'avantages que d'inconvénients pour eux.

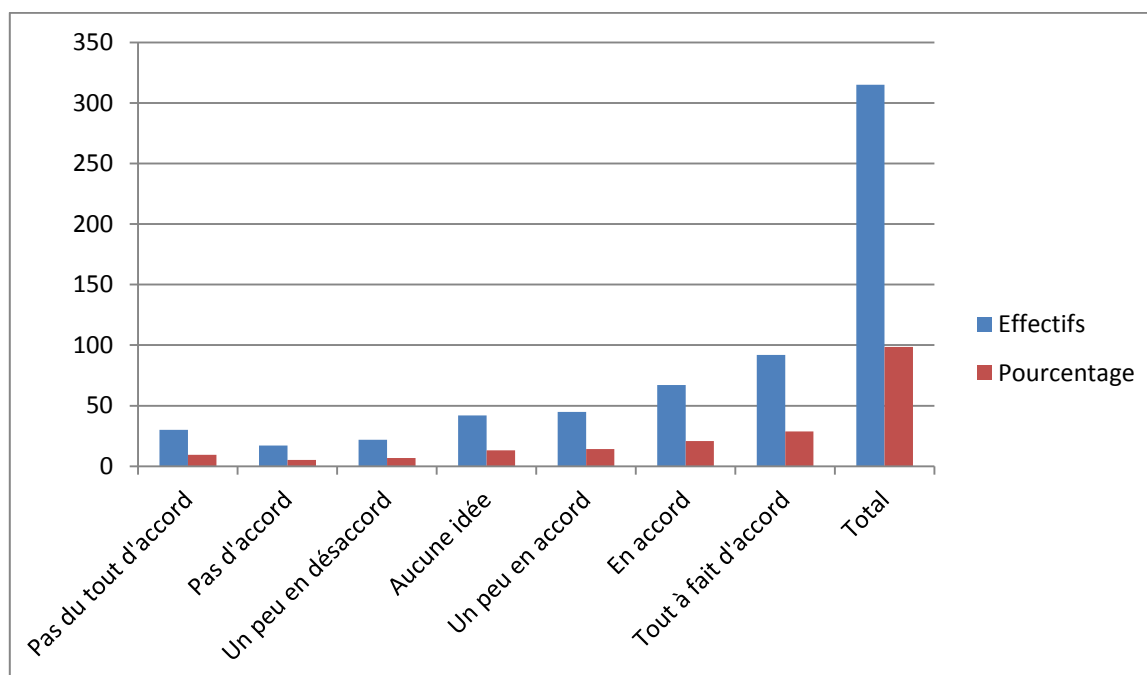


Tableau 14 : Attraction par une carrière d'entrepreneur

	Effectifs	Pourcentage valide
Pas du tout d'accord	24	7,6
Pas d'accord	16	5,1
Un peu en désaccord	18	5,7
Aucune idée	50	15,8
Un peu en accord	45	14,2
En accord	70	22,2
Tout à fait d'accord	93	29,4
Total	316	100,0

D'après ce tableau, la modalité « Tout à fait d'accord » a été la plus sollicitée, ayant enregistré 29,4% de scores, suivie de la modalité « En accord » avec 22,2%. Le pourcentage des sujets qui ne sont pas d'accord est de 12,6%, lorsque les scores des modalités « Pas du tout d'accord » et « Pas d'accord » sont cumulés.

Graphique 13: Distribution des répondants selon leur attraction par une carrière d'entrepreneur

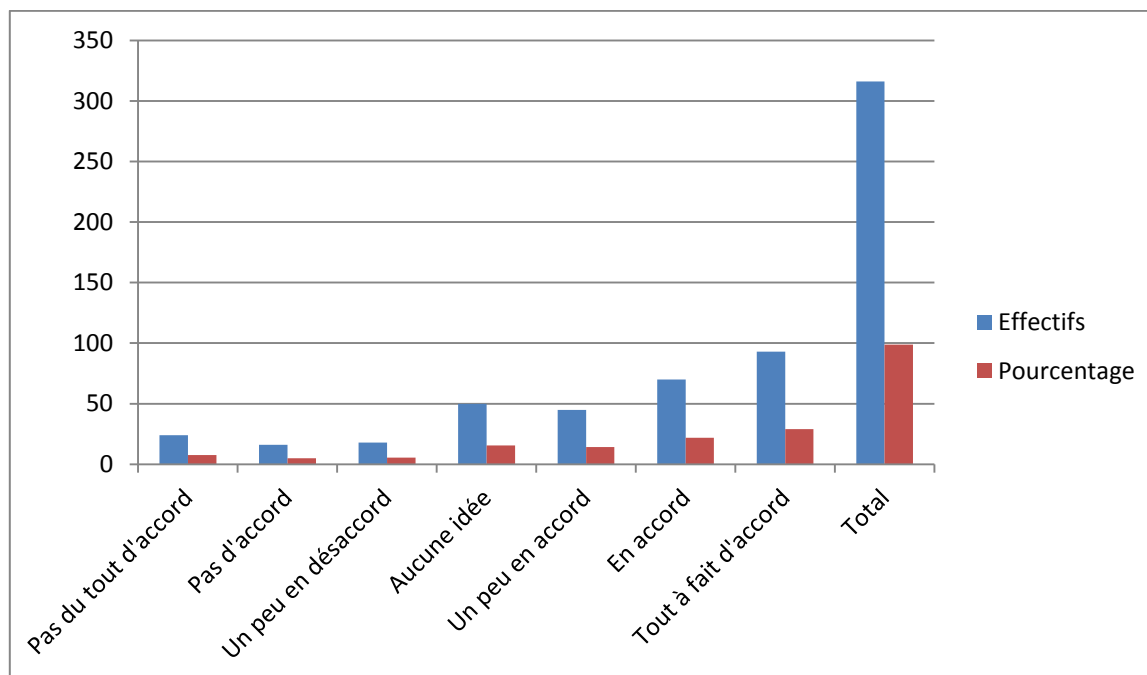


Tableau 15 : Création d'entreprise selon l'opportunité et les ressources

	Effectifs	Pourcentage valide
Pas du tout d'accord	13	4,1
Pas d'accord	8	2,5
Un peu en désaccord	11	3,5
Aucune idée	28	8,9
Un peu en accord	37	11,7
En accord	53	16,8
Tout à fait d'accord	165	52,4
Total	315	100,0

Ce tableau montre que 165 des 315 sujets enquêtés sont tout à fait d'accord pour le fait qu'ils créeraient leur entreprise si l'opportunité et les ressources leur étaient offertes, soit un pourcentage de 52,4%. Ceux qui rangent du côté de « Tout à fait en désaccord » sont quant à eux 13, soit 4,1%. Et si ceux qui ont choisi « Pas d'accord » s'y ajoute, cela donnera un pourcentage cumulé des sujets en désaccord de 6,7%.

Graphique 14: Création d'entreprises selon l'opportunité et les ressources

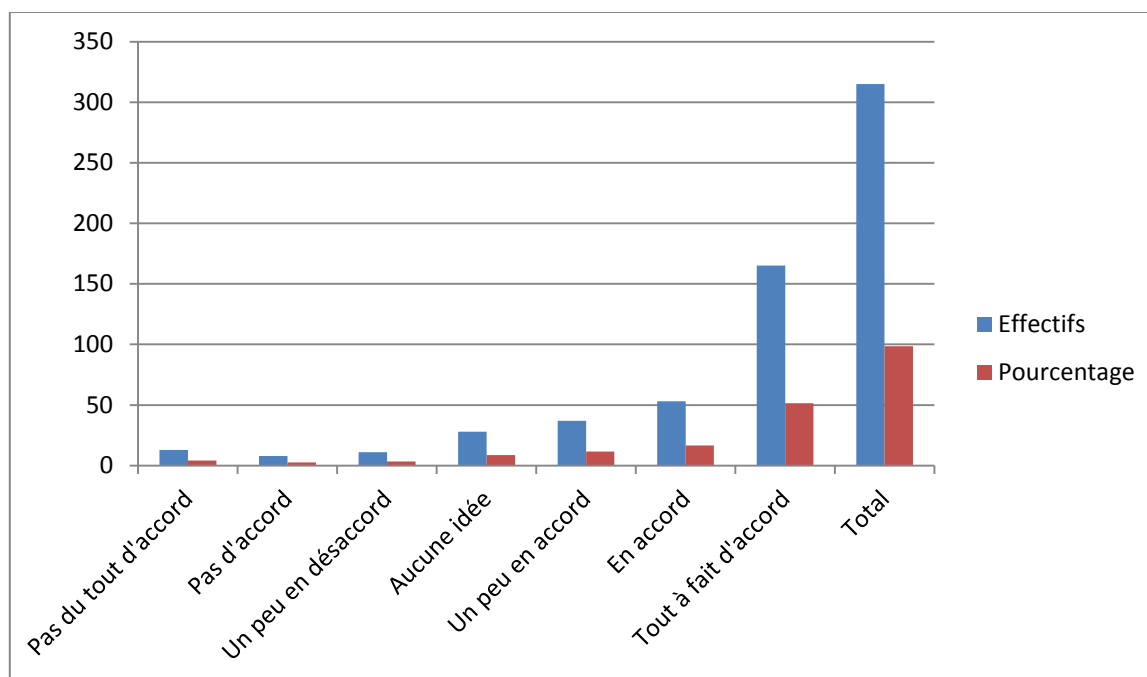


Tableau 16 : Face à plusieurs choix possibles, l'étudiant préférerait devenir entrepreneur

	Effectifs	Pourcentage valide
Pas du tout d'accord	24	10,3
Pas d'accord	9	3,9
Un peu en désaccord	15	6,4
Aucune idée	37	15,9
Un peu en accord	35	15,0
En accord	41	17,6
Tout à fait d'accord	72	30,9
Total	233	100,0

D'après le tableau ci-dessus, il apparaît que 72 sujets dont 30,9% de l'échantillon sont tout à fait d'accord que face à plusieurs choix possibles, ils souhaiteraient être entrepreneurs. Seulement 24 soit 10,3% sont totalement en désaccord. Preuve que l'intention entrepreneuriale peut être développée chez les étudiants si les circonstances s'y prêtent.

Graphique 15 : Distribution des répondants selon que face à plusieurs choix possibles, l'étudiant préférerait devenir entrepreneur

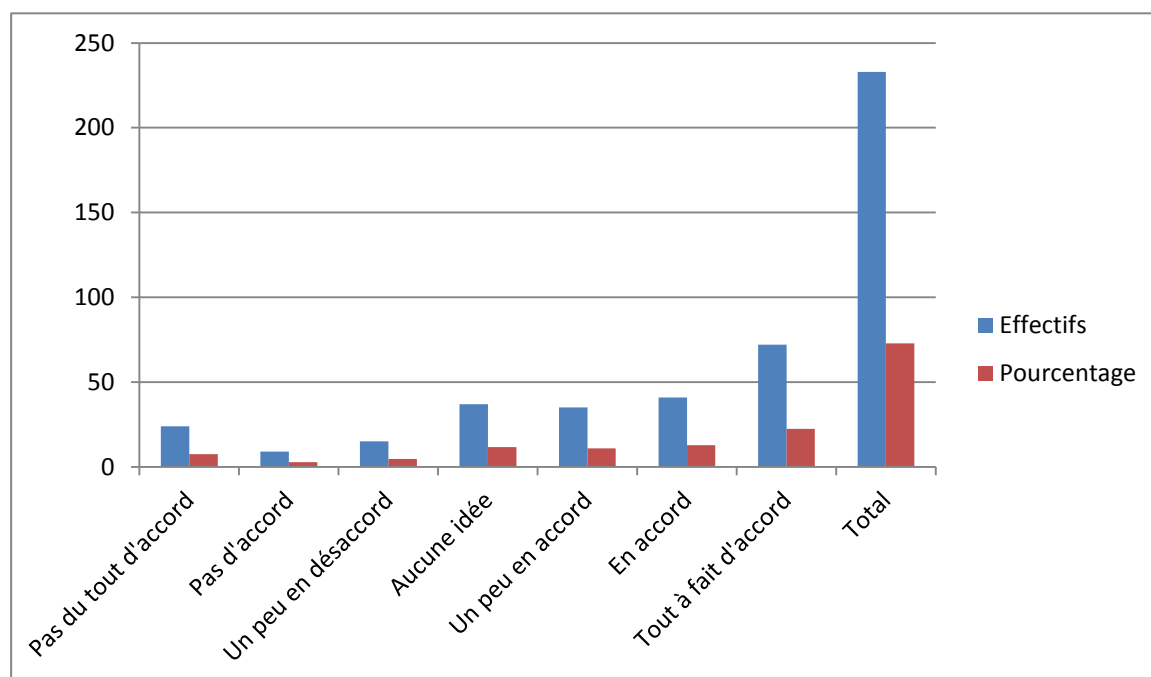


Tableau 17 : Approbation par les membres de la famille de la mutation dans le système LMD

	Effectifs	Pourcentage valide
Désapprobation totale	64	20,4
2	32	10,2
3	53	16,9
4	55	17,5
5	47	15,0
6	27	8,6
Approbation totale	36	11,5
Total	314	100,0

Il ressort de ce tableau que pour 20,4% des personnes enquêtées, les familles désapprouvent totalement la mutation dans l'enseignement académique dans le système LMD. Les familles de 11,5% approuvent par contre totalement cette mutation. Tout compte fait, la modalité 6 a le plus petit pourcentage de score, soit 8,6%.

Graphique 16 : Distribution des répondants en fonction de l'approbation de la mutation dans le système LMD par les membres de leur famille

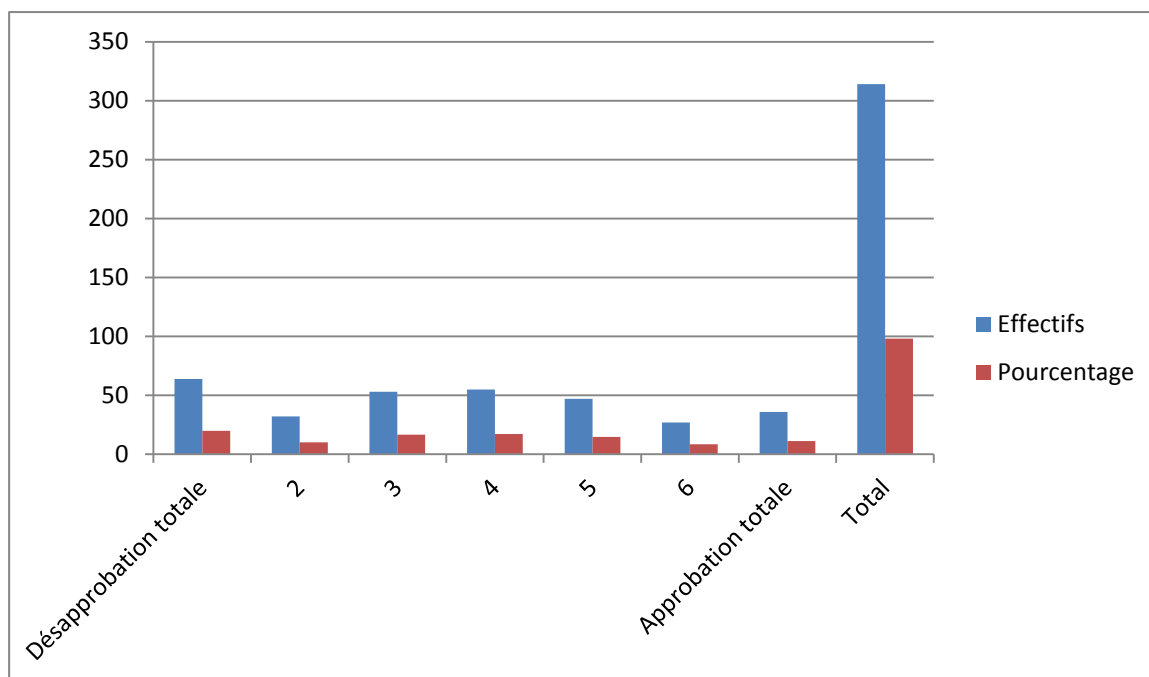


Tableau 18 : Approbation de la mutation dans le système LMD par leurs amis

	Effectifs	Pourcentage valide
Désapprobation totale	47	15,1
2	26	8,3
3	41	13,1
4	52	16,7
5	62	19,9
6	51	16,3
Approbation totale	33	10,6
Total	312	100,0

D'après les données contenues dans ce tableau, la modalité 5a le plus grand score, soit 19,9% alors que le plus petit score est celui de la modalité 2 soit 8,3%. Par ailleurs, 15,1% de sujets enquêtés ont choisi « désapprobation totale » pour cet item, pendant que 10,6% ont opté plutôt pour « Approbation totale ».

Graphique 17: Distribution des répondants en fonction de l’approbation de la mutation dans le système LMD par leurs amis

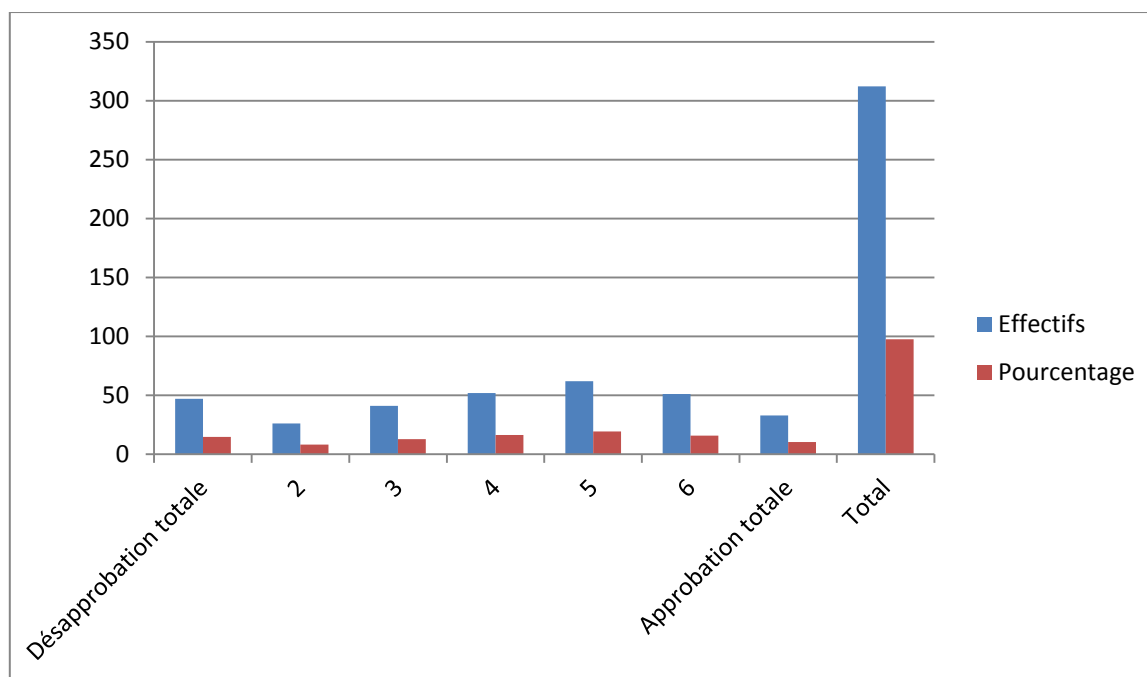


Tableau 19 : Approbation de la mutation dans le système LMD par leurs collègues et camarades.

	Effectifs	Pourcentage valide
Désapprobation totale	47	14,9
2	22	7,0
3	30	9,5
4	36	11,4
5	71	22,5
6	51	16,2
Approbation totale	58	18,4
Total	315	100,0

Au vu de ce tableau, il ressort que les enquêtés dont les collègues et camarades désapprouvent totalement la mutation dans le système LMD sont de l’ordre de 47, soit 14,9%. Pour ceux qui sont pour cette mutation, c’est-à-dire pour « Approbation totale », ils représentent les 18,4%. Notons toutefois que le score minimal pour cet item est celui des sujets qui ont choisi la modalité 3 avec 7%.

Graphique 18: Distribution des répondants en fonction de l’approbation de la mutation dans le système LMD par leurs collègues et camarades.

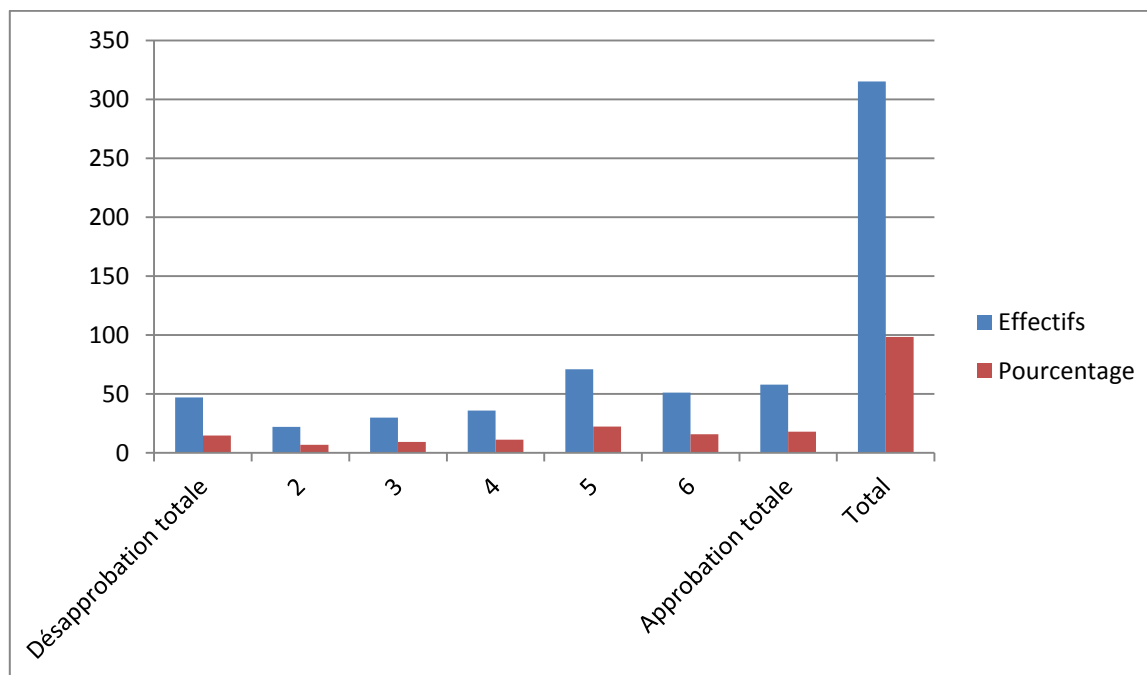


Tableau 20 : Approbation des proches sur leur idée de créer leur entreprise

	Effectifs	Pourcentage valide
Pas du tout d'accord	48	15,1
Pas d'accord	29	9,1
Un peu en désaccord	45	14,2
Aucune idée	64	20,2
Un peu en accord	55	17,4
En accord	30	9,5
Tout à fait d'accord	46	14,5
Total	317	100,0

De ce tableau, il ressort que des 317 sujets qui ont répondu à cet item, 14,5% sont tout à fait d'accord, 15,1% ne sont pas du tout en accord. Ceux qui ont porté leur choix sur la modalité « Pas d'accord » sont plus petit en nombre, ils représentent les 9,1% de l'effectif des répondants.

Graphique 19: Distribution des répondants en fonction de l'approbation des proches sur leur idée de créer leur entreprise

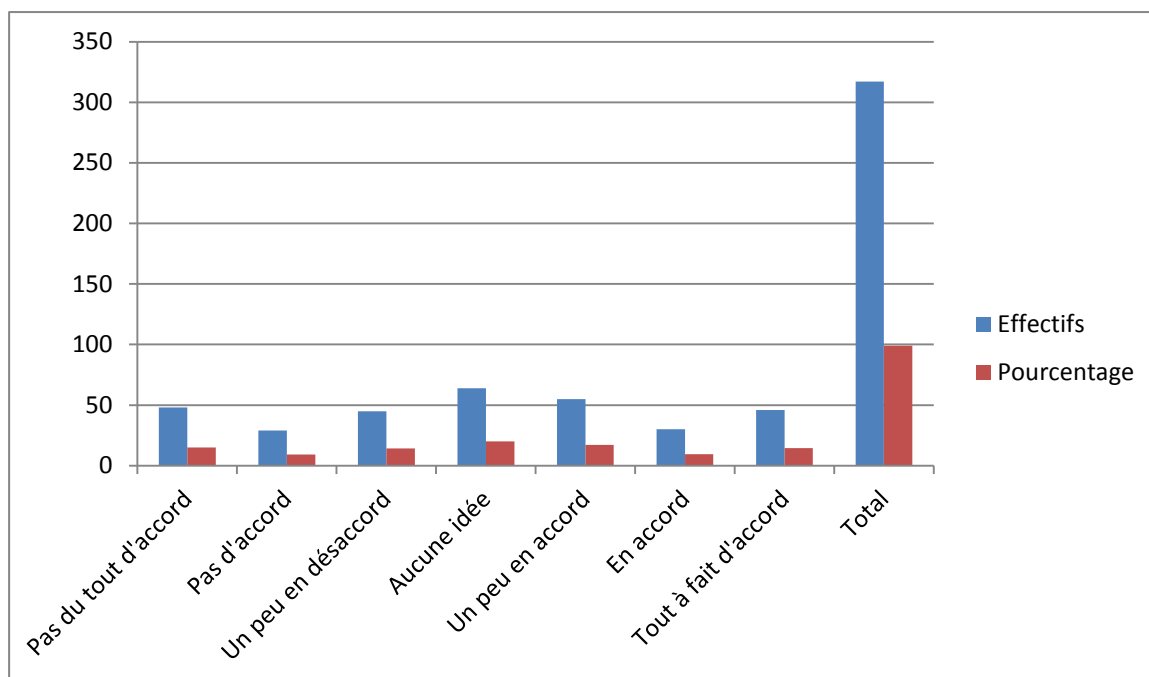


Tableau 21 : Répondants prêts à créer une entreprise viable

	Effectifs	Pourcentage valide
Pas du tout d'accord	45	14,3
Pas d'accord	28	8,9
Un peu en désaccord	52	16,6
Aucune idée	53	16,9
Un peu en accord	51	16,2
En accord	36	11,5
Tout à fait d'accord	49	15,6
Total	314	100,0

Au vu de ce tableau, il en ressort que les avis des enquêtés sont assez partagés entre les différentes modalités. 15,6% représente le pourcentage des sujets qui sont tout à fait d'accord pour le fait qu'ils sont prêts à créer une entreprise viable. Pour 14,3%, ils sont plutôt totalement en désaccord pour cet item. Toutefois, ceux qui ont opté pour « Aucune idée » ont le plus grand pourcentage, 16,9% pendant que la modalité « Pas d'accord » a le plus petit pourcentage, 8,9%.

Graphique 20 : Distribution des répondants selon qu'ils sont prêts à créer une entreprise viable

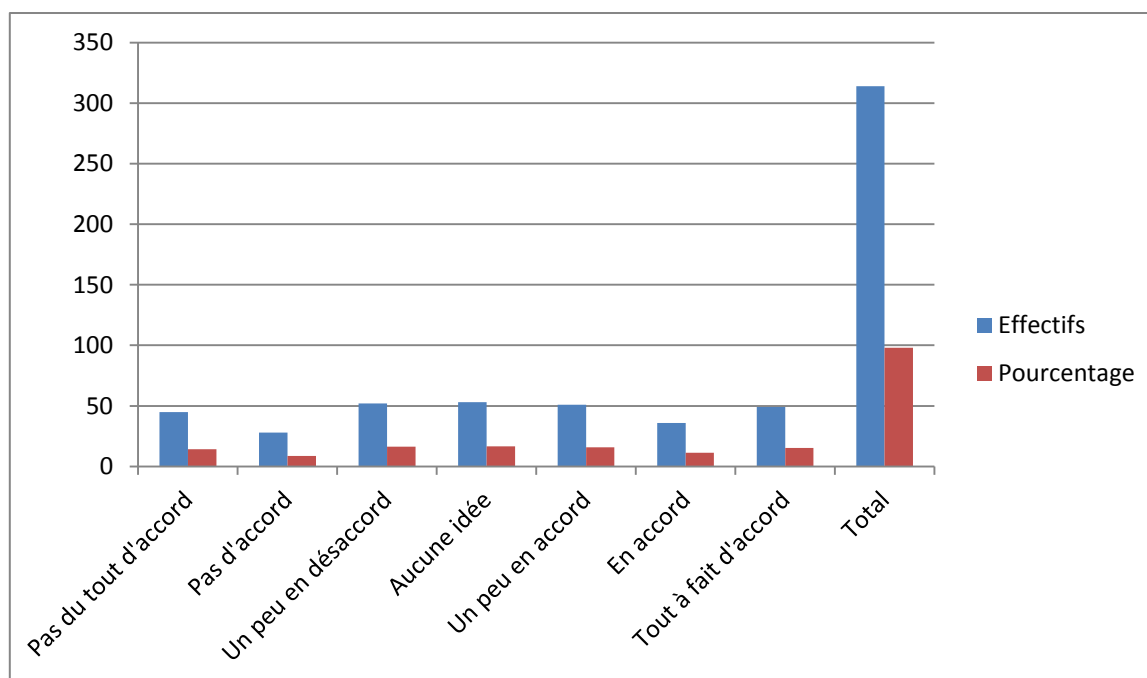


Tableau 22 : Répondants maîtrisant le processus de création d'une nouvelle entreprise

	Effectifs	Pourcentage valide
Pas du tout d'accord	54	17,4
Pas d'accord	46	14,8
Un peu en désaccord	52	16,7
Aucune idée	45	14,5
Un peu en accord	50	16,1
En accord	28	9,0
Tout à fait d'accord	36	11,6
Total	311	100,0

Selon les données contenues dans le présent tableau, 54 des 311 sujets enquêtés soit 17,4% ne maîtrisent pas du tout la procédure de création d'une nouvelle entreprise. Ceux qui estiment qu'ils maîtrisent bien ce processus sont les moins nombreux : 9% de sujets en accord et 11,6% de sujets tout à fait en accord.

Graphique 21: Distribution des répondants selon qu'ils maîtrisent le processus de création d'une nouvelle entreprise

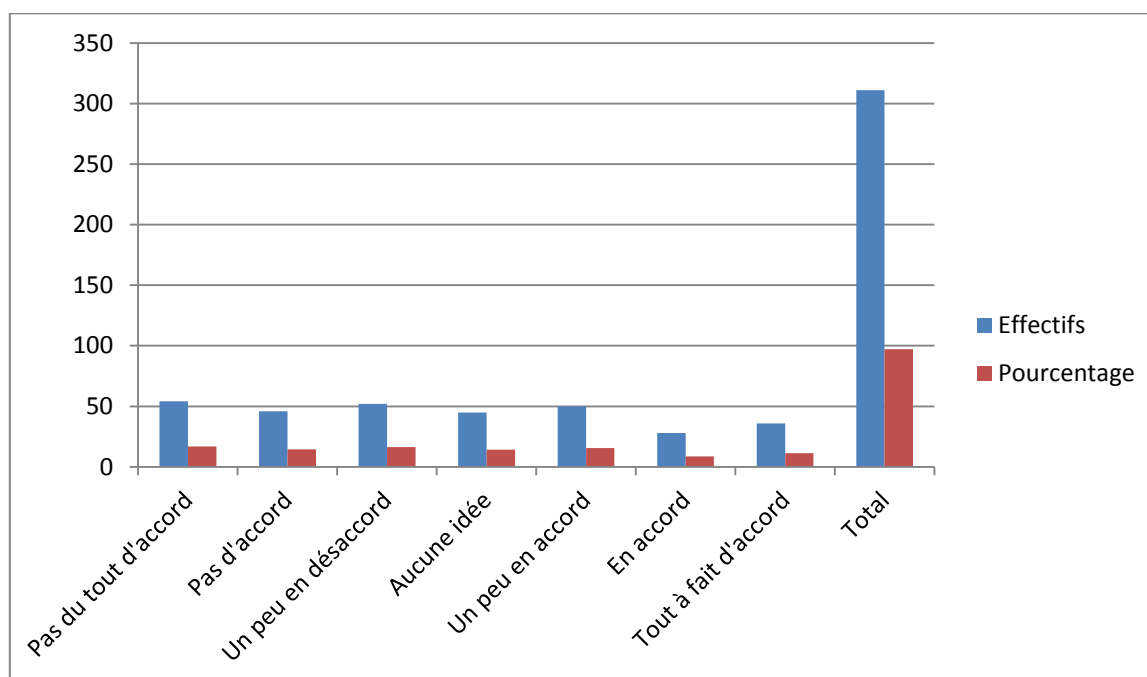


Tableau 23 : Les répondants connaissent les détails pratiques pour créer une entreprise

	Effectifs	Pourcentage valide
Pas du tout d'accord	65	20,6
Pas d'accord	36	11,4
Un peu en désaccord	55	17,4
Aucune idée	42	13,3
Un peu en accord	34	10,8
En accord	37	11,7
Tout à fait d'accord	47	14,9
Total	316	100,0

Il ressort de ce tableau de distribution que les scores sont assez partagés dans les différentes modalités de l'item. En effet, « Pas du tout d'accord » a enregistré le plus grand pourcentage de scores, c'est-à-dire 20,6%. Le plus petit score est celui de la modalité « Un peu en accord » qui est 10,8%. Ceux qui sont tout à fait d'accord sont quant à eux au nombre de 47 ce qui représente les 14,9%.

Graphique 22: Distribution des répondants selon qu'ils connaissent les détails pratiques pour créer une entreprise

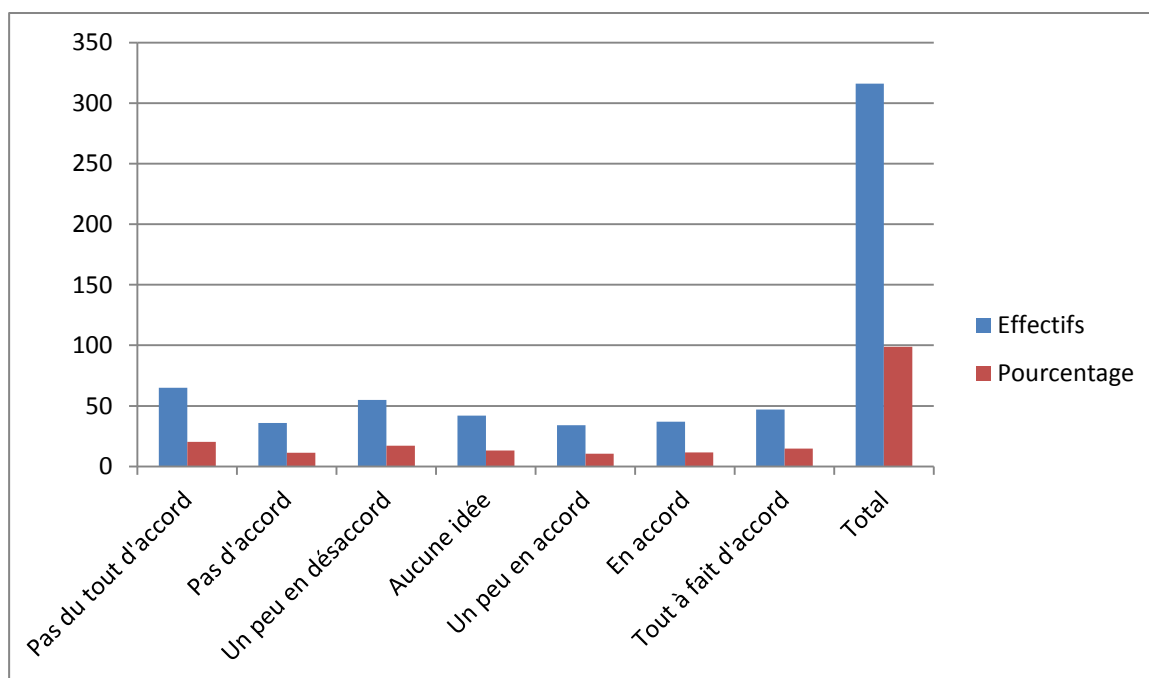


Tableau 24: Les répondants savent comment développer un projet entrepreneurial

	Effectifs	Pourcentage valide
Pas du tout d'accord	74	23,6
Pas d'accord	39	12,4
Un peu en désaccord	59	18,8
Aucune idée	53	16,9
Un peu en accord	34	10,8
En accord	21	6,7
Tout à fait d'accord	34	10,8
Total	314	100,0

Ce tableau montre que le plus grand nombre de sujets enquêtés ne savent pas du tout comment développer un projet entrepreneurial, puisque la modalité « Pas du tout d'accord » est choisie par 23,6% d'enquêtés. Par contre, ceux qui sont en accord pour cet item sont de l'ordre de 6,7% et ceux qui sont tout à fait d'accord 10,8%.

Graphique 23: Distribution des répondants selon qu'ils savent comment développer un projet entrepreneurial

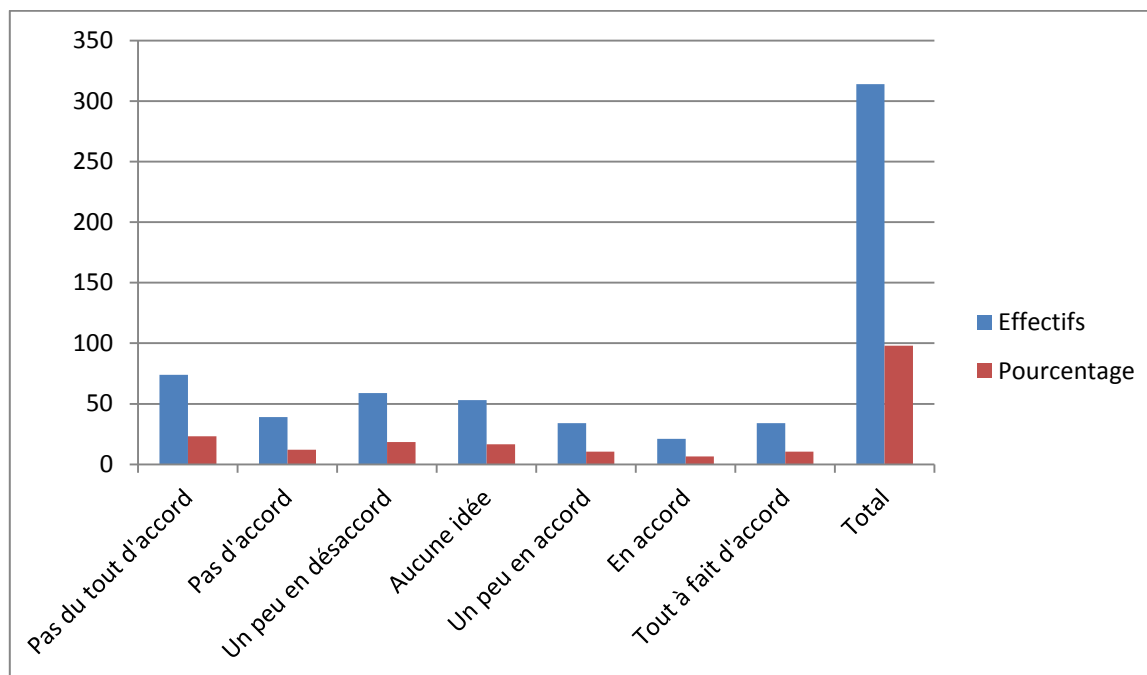


Tableau 25 : Les possibilités de succès seraient grandes si les répondants essayaient de créer une entreprise.

	Effectifs	Pourcentage valide
Pas du tout d'accord	33	10,6
Pas d'accord	27	8,7
Un peu en désaccord	38	12,2
Aucune idée	67	21,5
Un peu en accord	62	19,9
En accord	36	11,6
Tout à fait d'accord	48	15,4
Total	311	100,0

D'après ce tableau, les avis sont également très partagés au sujet du fait que les possibilités de succès des répondants seraient grandes s'ils essayaient de créer une entreprise. En effet, 10,6% de répondants ne sont pas du tout en accord ; 15,4% sont tout à fait en accord. La modalité la plus choisie est « Un peu en accord » avec 19,9% de scores et la moins choisie est « Pas d'accord » avec 8,7%.

Graphique 24: Distribution des répondants selon que les possibilités de succès seraient grand s'ils essayaient de créer une entreprise.

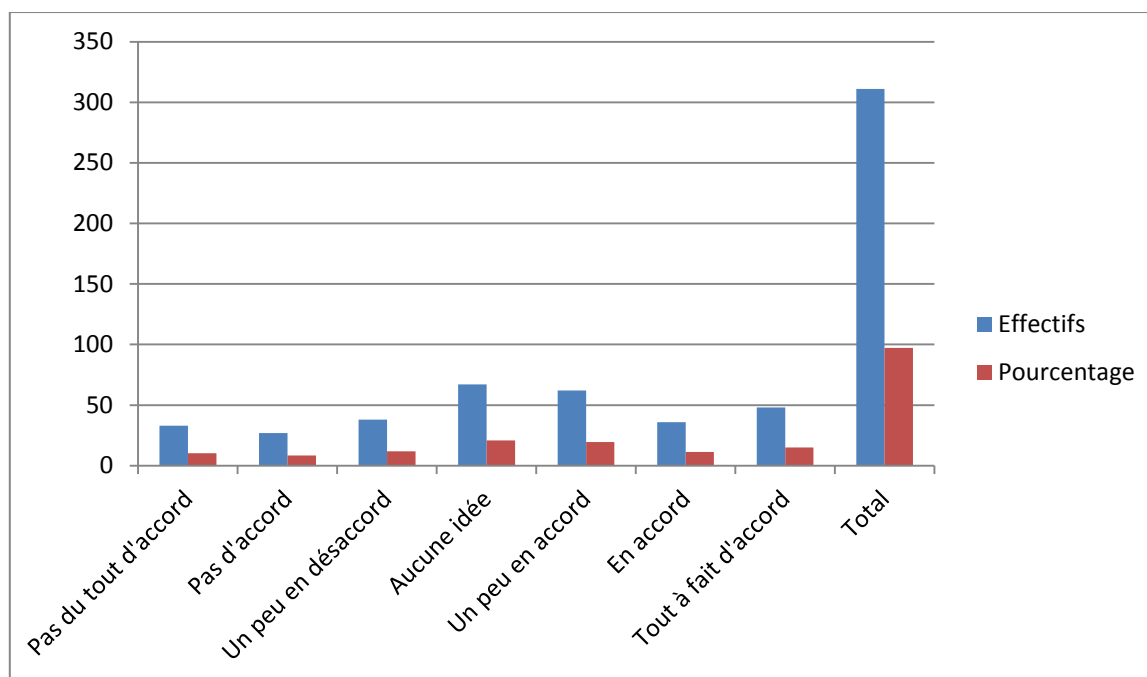


Tableau 26 : Distribution des répondants selon qu'ils sont prêts à tout faire pour devenir un entrepreneur

	Effectifs	Pourcentage valide
Pas du tout d'accord	29	9,3
Pas d'accord	22	7,0
Un peu en désaccord	42	13,4
Aucune idée	58	18,5
Un peu en accord	53	16,9
En accord	44	14,1
Tout à fait d'accord	65	20,8
Total	313	100,0

De ce tableau, il ressort que les répondants qui sont prêts à tout faire pour créer une entreprise sont les plus grands en nombre. Ils représentent les 20,8% des individus enquêtés. Ceux qui pensent plutôt le contraire sont de l'ordre de 16,3%, si on considère les effectifs cumulés des deux premières modalités de cet item

Graphique 25: Distribution des répondants selon qu'ils sont prêts à tout faire pour devenir un entrepreneur

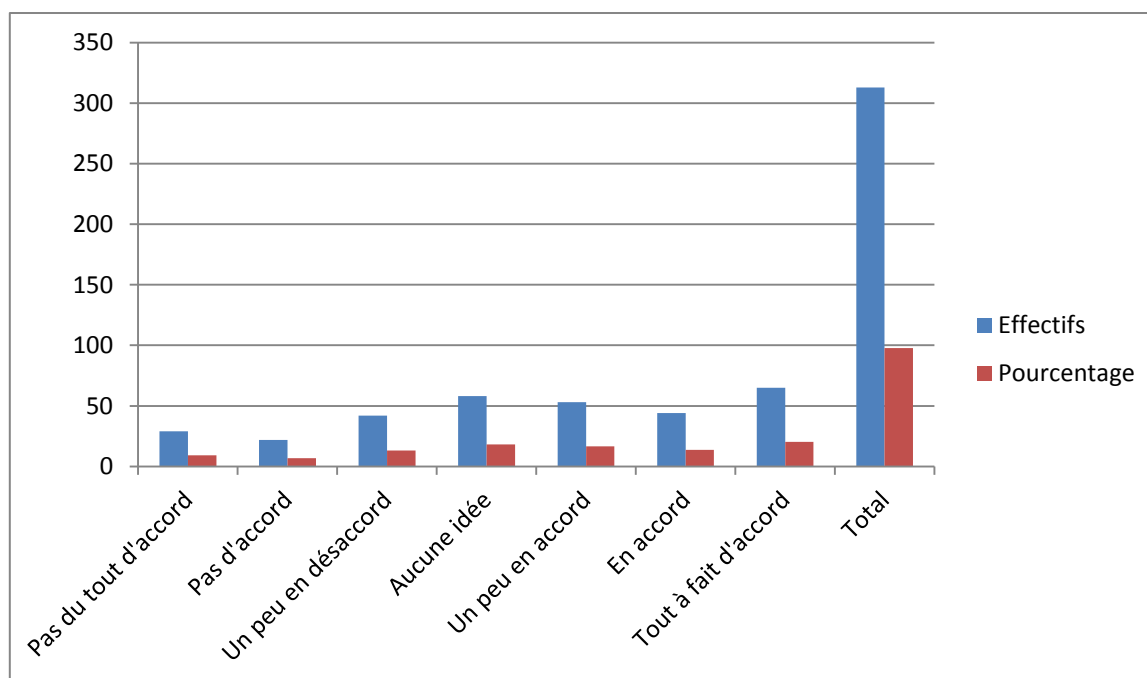


Tableau 27 : Les ambitions professionnelles des répondants sont celles de devenir entrepreneur

	Effectifs	Pourcentage valide
Pas du tout d'accord	33	10,6
Pas d'accord	24	7,7
Un peu en désaccord	30	9,6
Aucune idée	63	20,3
Un peu en accord	49	15,8
En accord	42	13,5
Tout à fait d'accord	70	22,5
Total	311	100,0

D'après les données enregistrées dans ce tableau, le plus grand pourcentage de sujets enquêtés pensent que leurs ambitions professionnelles sont celles de devenir entrepreneur. 22,5% ont ainsi choisi la modalité « Tout à fait d'accord », pendant que 13,5% ont choisi « En accord », d'où un pourcentage cumulé de 36%. Parmi ceux qui sont plutôt contre l'idée de cet item, le plus petit pourcentage revient à la modalité « Pas d'accord » qui a 7,7%

Graphique26 : Distribution des répondants selon que les ambitions professionnelles sont celles de devenir entrepreneur

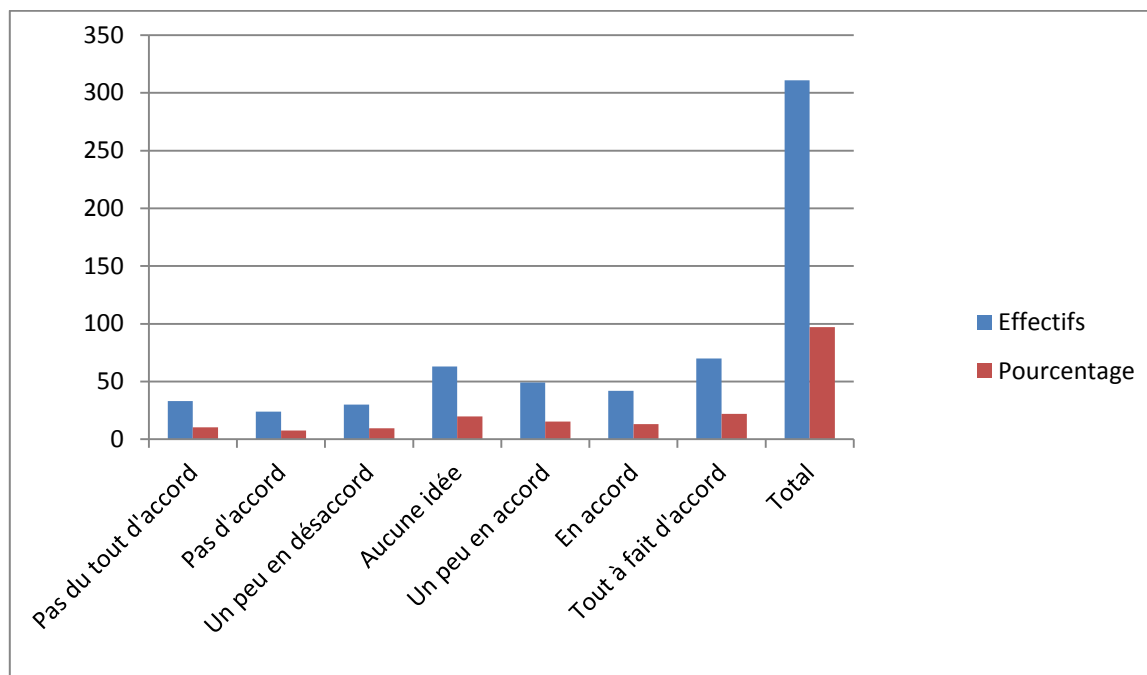


Tableau 28 : Les répondants feront tous les efforts possibles pour créer et gérer leur propre entreprise

	Effectifs	Pourcentage valide
Pas du tout d'accord	17	5,4
Pas d'accord	24	7,7
Un peu en désaccord	31	9,9
Aucune idée	40	12,8
Un peu en accord	55	17,6
En accord	60	19,2
Tout à fait d'accord	85	27,2
Total	312	100,0

Selon ce tableau, la majorité de sujets enquêtés a coché la modalité « Tout à fait d'accord », soit 27,3%. Ceux-estiment qu'ils feront tous les efforts possibles pour créer et gérer leur propre entreprise. Ceux qui ne sont pas du tout d'accord pour cette assertion représentent les 5,4% des répondants. Il s'agit là du plus petit pourcentage.

Graphique27 : Distribution des répondants selon qu'ils feront tous les efforts possibles pour créer et gérer leur propre entreprise

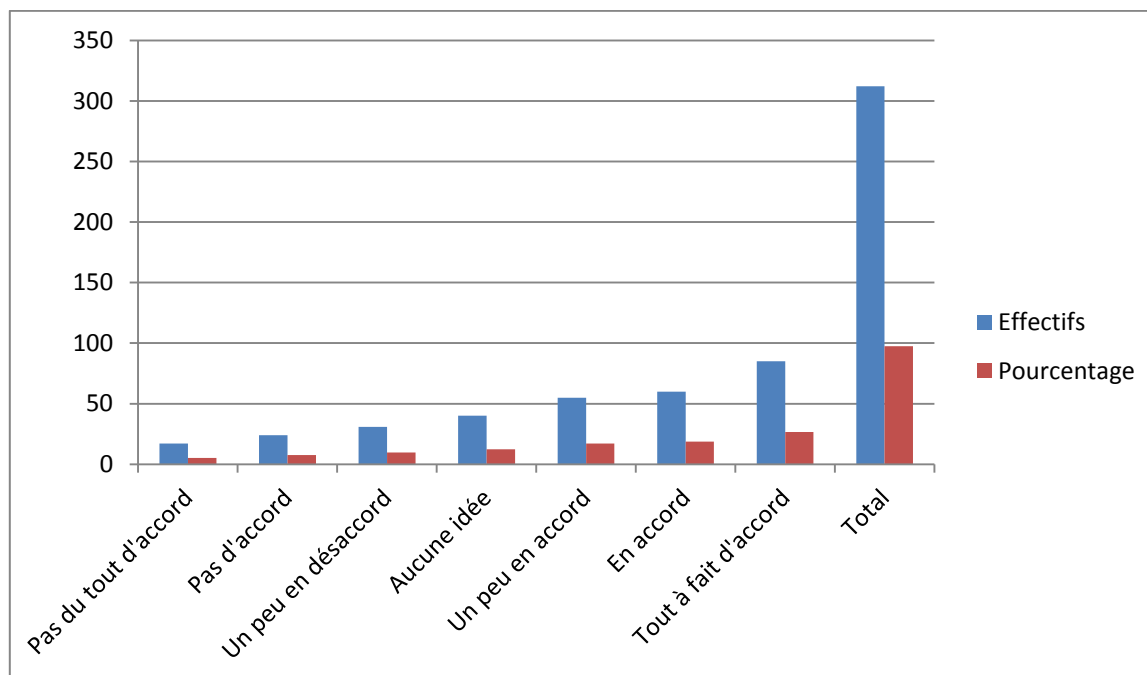


Tableau 29 : Les répondants sont déterminés à créer une entreprise dans le futur

	Effectifs	Pourcentage valide
Pas du tout d'accord	16	5,1
Pas d'accord	17	5,5
Un peu en désaccord	27	8,7
Aucune idée	41	13,2
Un peu en accord	44	14,1
En accord	65	20,9
Tout à fait d'accord	101	32,5
Total	311	100,0

Au regard de ce tableau, l'on constate que beaucoup de sujets enquêtés estiment être déterminée à créer une entreprise dans le futur. Par rapport à cette idée, 101 sujets sur les 311 interrogés sont tout à fait d'accord, soit 32,5%. Pas du tout en accord et pas en accord enregistrent respectivement 5,1% et 5,5%, d'où un effectif cumulé de 10,6%.

Graphique 28 : Distribution des répondants selon qu'ils sont déterminés à créer une entreprise dans le futur

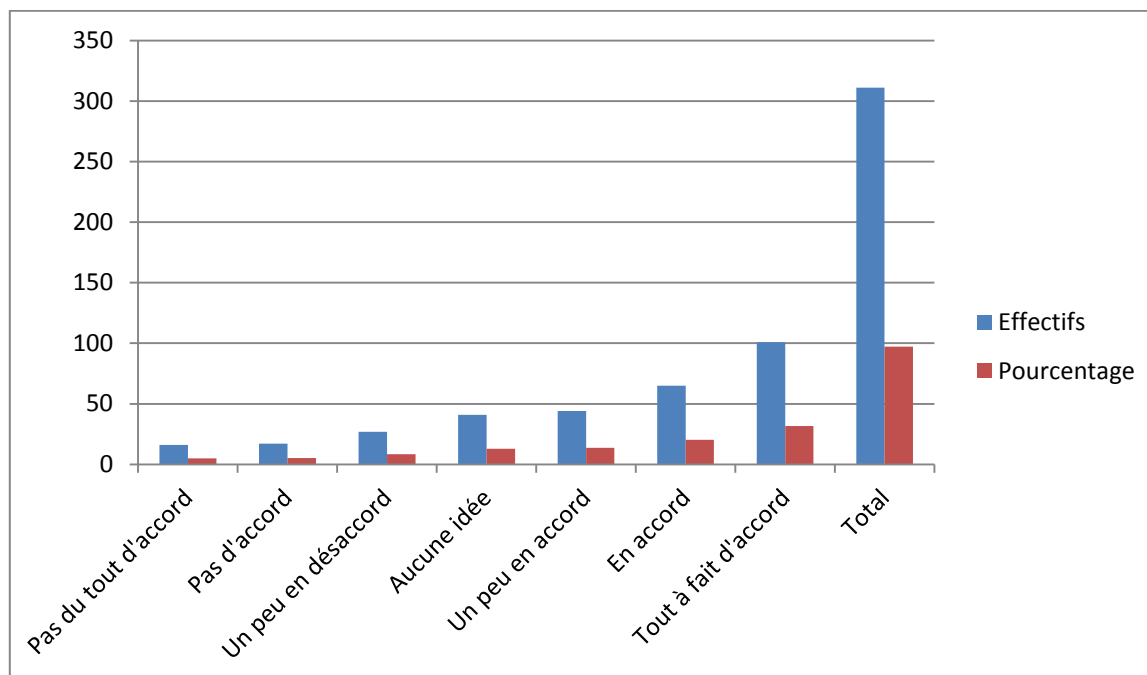


Tableau 30: Répondants ayant des idées précises dans la création d'une entreprise

	Effectifs	Pourcentage valide
Pas du tout d'accord	32	10,4
Pas d'accord	39	12,6
Un peu en désaccord	44	14,2
Aucune idée	36	11,7
Un peu en accord	57	18,4
En accord	47	15,2
Tout à fait d'accord	54	17,5
Total	309	100,0

De ce tableau, il ressort que les choix sont très partagés en ce qui concerne cet item selon lequel les répondants ont des idées précises dans la création d'une entreprise. 17,5% de score qui est le plus grand est celui des répondants qui ont choisi « Tout à fait d'accord » ; le plus petit score étant celui des sujets ayant opté pour la modalité « Pas du tout d'accord », soit 10,4%.

Graphique29: Distribution des répondants selon qu'ils ont des idées précises dans la création d'une entreprise

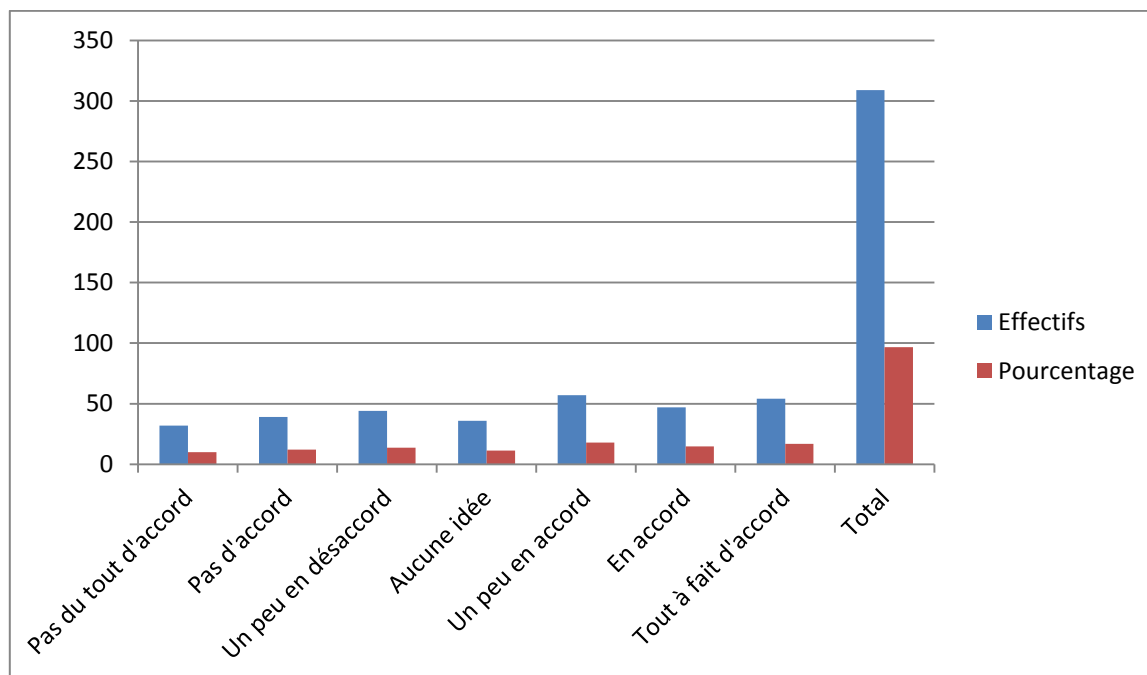
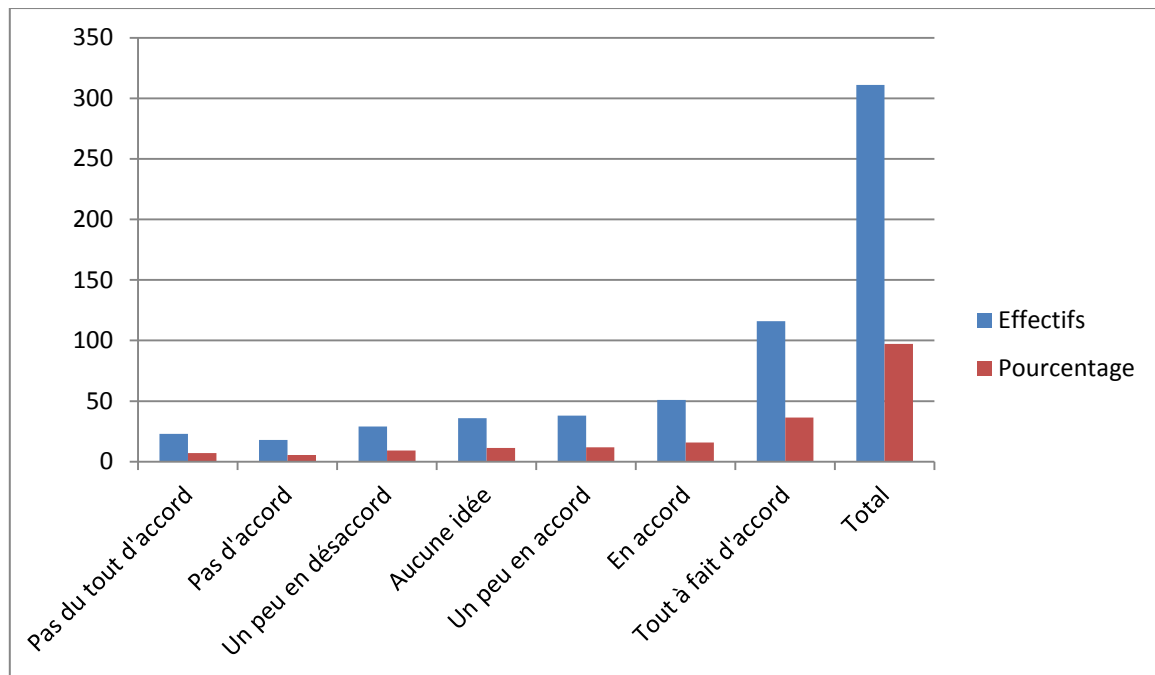


Tableau 31 : Répondants ayant la ferme intention de créer une entreprise un jour

	Effectifs	Pourcentage valide
Pas du tout d'accord	23	7,4
Pas d'accord	18	5,8
Un peu en désaccord	29	9,3
Aucune idée	36	11,6
Un peu en accord	38	12,2
En accord	51	16,4
Tout à fait d'accord	116	37,3
Total	311	100,0

Il ressort de ce tableau de distribution que des 311 sujets qui répondu à cet item, le plus grand pourcentage (37,3%) a choisi « Tout à fait d'accord » pour l'assertion selon laquelle les sujets ont la ferme conviction de créer une entreprise un jour. Les sujets en désaccord pour cet item sont en pourcentage cumulé, de l'ordre de 13,2%. Mais le plus petit pourcentage appartient à la modalité « Pas d'accord » qui a enregistré 5,8%.

Graphique 30: Distribution des répondants selon qu'ils ont la ferme intention de créer une entreprise un jour



4.2. ANALYSE INFÉRENTIELLE DES RÉSULTATS

Après avoir présenté les données collectées auprès de nos répondants sous forme descriptive, nous comptons ici procéder à une analyse inférentielle desdites données. Ceci passera naturellement par la vérification des différentes hypothèses de recherche émises dans notre étude. Cette opération respectera par ailleurs les étapes systématiques de vérification pour chacune des hypothèses de recherche.

Hr1 : L'effectivité de la formation à l'entrepreneuriat dans le cadre du système LMD détermine l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant camerounais.

Hr2 : L'attraction professionnelle des apprenants dans le cadre du système LMD détermine l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant Camerounais.

Hr3 : La valorisation sociale des apprenants dans le cadre système LMD détermine l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant Camerounais.

Hr4 : la capacité entrepreneuriale des apprenants dans le cadre du système LMD détermine l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant Camerounais.

4.2.1. Vérification de l'hypothèse de recherche HR₁

L'Hypothèse HR₁ stipule que : « l'effectivité de la formation à l'entrepreneuriat dans le cadre du système LMD détermine l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant camerounais »

Etape 1 : Hypothèses statistiques (Ha et Ho)

Ha : L'effectivité de la formation à l'entrepreneuriat dans le cadre du système LMD détermine l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant camerounais.

Ho : Il n'y a pas une relation significative entre l'effectivité de la formation à l'entrepreneuriat dans le système LMD et l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant camerounais.

Etape 2: Choix du seuil de signification α

Etant donné que notre étude appartient au domaine des sciences de l'éducation, nous prenons pour marge d'erreur celle la plus recommandée en sciences humaines qui est $\alpha = 0,05$.

3^e étape : Calcul du coefficient de corrélation de Bravais Pearson (r)

Sa formule est la suivante :

$$r = \frac{n(\sum X_1 Y) - (\sum X_1)(\sum Y)}{\sqrt{[n(\sum X_1^2) - (\sum X_1)^2][n(\sum Y^2) - (\sum Y)^2]}}$$

Où : n = taille de l'échantillon ; X₁ = valeurs de "l'effectivité de la formation à l'entrepreneuriat" ; Y = valeurs de "l'intention entrepreneuriale"

Tableau de corrélations calculées à l'aide du logiciel SPSS

		Education	Intention
Education	Coefficient de corrélation	1.000	.153*
	Sig. (bilatérale)		.010
	N	292	284
Intention	Coefficient de corrélation	.153*	1.000
	Sig. (bilatérale)	.010	
	N	284	306

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

D'où $R_{cal} = -0,153$; $R^2 = 0,02$

4^e étape : Calcul du degré de liberté (nddl) et lecture de la valeur critique de R sur la table de Pearson

$nddl = 284 - 2 = 282$ et $\alpha = 0,05$ d'où $R_{lu} = 0.1381$

Etape 5 : Rappel de la règle de décision

- Si $R_{cal} \leq R_{lu}$, alors H_0 est acceptée et H_a rejetée
- Si $R_{cal} > R_{lu}$, alors c'est H_0 qui est rejetée et H_a acceptée.

Etape 6 : Décision

Des calculs effectués, il ressort que $R_{cal} = 0,153 > R_{lu}(0.1381)$. Nous constatons ainsi que $R_{cal} > R_{lu}$. D'où l'hypothèse nulle (H_0) est rejetée et l'hypothèse alternative (H_a) selon laquelle l'intention entrepreneuriale est fonction de l'effectivité de la formation à l'entrepreneuriat, est acceptée.

Etape 7 : Conclusion

A l'issue de la vérification de cette première hypothèse de recherche, il en résulte que H_0 est rejetée et H_a acceptée. Ceci montre que cette hypothèse de recherche est confirmée. Donc nous pouvons affirmer que l'intention entrepreneuriale est fonction de l'effectivité de la formation à l'entrepreneuriat

4.2.2. Vérification de l'hypothèse de recherche HR2

L'Hypothèse HR_2 stipule que : « L'attraction professionnelle des apprenants dans le cadre du système LMD détermine l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant Camerounais. ».

Etape 1 : Hypothèses statistiques (H_a et H_0)

H_a : L'attraction professionnelle a un effet sur l'intention entrepreneuriale.

H_0 : Il n'y a aucune relation significative entre l'attraction professionnelle et l'intention entrepreneuriale.

Etape 2: Choix du seuil de signification α

Notre étude étant du domaine des sciences de l'éducation, nous prenons pour marge d'erreur celle la plus utilisée en sciences humaines qui est $\alpha = 0,05$.

3^e étape : Calcul du coefficient de corrélation de Bravais Pearson (r)

Sa formule est la suivante :

$$R_{XY} = \frac{n[(\sum X_2 Y) - (\sum X_2)(\sum Y)]}{\sqrt{[n(\sum X_2^2) - (\sum X_2)^2][n(\sum Y^2) - (\sum Y)^2]}}$$

Où : n = taille de l'échantillon ; X₂= valeurs de "l'attraction professionnelle"
Y= valeurs de l'"intention entrepreneuriale"

Tableau de corrélations calculées obtenu à l'aide du logiciel SPSS

		Education	Intention
Education	Coefficient de corrélation	1.000	.566*
	Sig. (bilatérale)		.010
	N	229	284
Intention	Coefficient de corrélation	.566*	1.000
	Sig. (bilatérale)	.010	
	N	284	306

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

D'où R_{cal} = -0,566 R² = 0,32

4^e étape : nddl et valeur critique de R lue sur la table de Pearson

nddl = 222 - 2 = 220 et α = 0,05 R_{lu} = 0.1381

Etape 5 : Règle de décision

- Si R_{cal} ≤ R_{lu}, alors H₀ est rejetée et H_a acceptée
- Si R_{cal} > R_{lu}, alors c'est H₀ qui est acceptée et H_a rejetée

Etape 6 : Décision

Nos calculs ont montré que R_{cal} = 0,566 > R_{lu} = 0.1381. Ainsi, R_{cal} > R_{lu}. Donc l'hypothèse nulle (H₀) est rejetée et l'hypothèse alternative (H_a) qui stipule que l'attraction professionnelle a un effet sur l'intention entrepreneuriale est acceptée.

Etape 7 : Conclusion

A partir des analyses ci-dessus faites, nous réalisons que la deuxième hypothèse de recherche de notre étude est confirmée. Ce qui nous permet d'affirmer que l'intention entrepreneuriale est fonction de l'attraction professionnelle.

4.2.3. Vérification de l'hypothèse de recherche HR3

L'Hypothèse de recherche HR₃ stipule que: « la valorisation sociale des apprenants dans le cadre du système LMD détermine l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant Camerounais. »

Etape 1 : Hypothèses statistiques (Ha et Ho)

Ha: La valorisation sociale a un effet sur l'intention entrepreneuriale.

Ho : Il n'existe pas de relation significative entre la valorisation sociale du système LMD et l'intention entrepreneuriale.

Etape 2: Choix du seuil de signification α

Etant donné que notre étude appartient au domaine des sciences de l'éducation, nous prenons pour marge d'erreur celle la plus recommandée en sciences sociales, c'est-à-dire $\alpha = 0,05$.

3^e étape : Calcul du coefficient de corrélation de Bravais Pearson (r)

R s'obtient à partir de la formule suivante :

$$r_{XY} = \frac{n[(\sum X_3 Y) - (\sum X_3)(\sum Y)]}{\sqrt{[n(\sum X_3^2) - (\sum X_3)^2][n(\sum Y^2) - (\sum Y)^2]}}$$

Où : n : taille de l'échantillon ; X₃ = valeurs de 'la valorisation sociale du système LMD' ; Y = valeurs de 'l'intention entrepreneuriale'

Tableau de corrélations calculées à l'aide du logiciel SPSS

		Education	Intention
Education	Coefficient de corrélation	1.000	.167*
	Sig. (bilatérale)		.010
	N	311	301
Intention	Coefficient de corrélation	.167**	1.000
	Sig. (bilatérale)	.010	
	N	301	306

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

D'où $R_{cal} = -0,167$ $R^2 = 0,03$

4^e étape : nddl et valeur critique de R lue sur la table de Pearson

nddl = 301 - 2 = 299 et $\alpha = 0,05$

$R_{lu} = 0,1381$

Etape 5 : Rappel de la règle de décision

- Si $R_{cal} \leq R_{lu}$, alors H_0 est acceptée et H_a rejetée
- Si $R_{cal} > R_{lu}$, alors c'est H_a qui est acceptée et H_0 rejetée

Etape 6 : Décision

$R_{cal} = 0,167 > R_{lu} = 0,1381$. D'où l'hypothèse nulle (H_0) est rejetée alors que l'hypothèse alternative (H_a) selon laquelle l'évaluation sociale du système LMD a un effet sur l'intention entrepreneuriale est acceptée.

Etape 7 : Conclusion

Etant donné que H_0 est rejetée et H_a acceptée, nous pouvons conclure que l'hypothèse de recherche n° 3 de cette étude est aussi confirmée, nous donnant ainsi la latitude d'affirmer que l'intention entrepreneuriale est fonction de l'évaluation sociale du système LMD».

4.2.4. Vérification de l'hypothèse de recherche HR4

L'Hypothèse HR_4 stipule que « la capacité entrepreneuriale des apprenants dans le cadre du système LMD détermine l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant Camerounais »

Etape 1 : Hypothèses statistiques (H_a et H_0)

H_a : La capacité entrepreneuriale a un effet sur l'intention entrepreneuriale.

H_0 : Il n'existe aucune relation significative entre la capacité entrepreneuriale et l'intention entrepreneuriale.

Etape 2: Choix de la marge d'erreur α

Etant donné que notre étude appartient au domaine des sciences de l'éducation, nous prenons pour marge d'erreur celle la plus recommandée en sciences humaines qui est $\alpha = 0,05$.

3^e étape : Calcul du coefficient de corrélation de Bravais Pearson (r)

Rappel de sa formule :

$$r = \frac{n(\sum X_4 Y) - (\sum X_4)(\sum Y)}{\sqrt{[n(\sum X_4^2) - (\sum X_4)^2][n(\sum Y^2) - (\sum Y)^2]}}$$

$$R_{XY} = \frac{n(\sum X_4 Y) - (\sum X_4)(\sum Y)}{\sqrt{[n(\sum X_4^2) - (\sum X_4)^2][n(\sum Y^2) - (\sum Y)^2]}}$$

Où : n : taille de l'échantillon ; X_4 = valeurs de 'la capacité entrepreneuriale''
 Y = valeurs de l'intention entrepreneuriale''

Tableau de corrélations calculées à l'aide du logiciel SPSS

		Education	Intention
Capacité	Coefficient de corrélation	1.000	.496*
	Sig. (bilatérale)		.010
	N	292	300
Intention	Coefficient de corrélation	.496*	1.000
	Sig. (bilatérale)	.010	
	N	300	306

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

D'où $r_{cal} = -0,496r^2 = 0,25$

4^e étape : nddl et valeur critique de r lue sur la table de Pearson

$nddl = 300 - 2 = 298$ et $\alpha = 0,05$ $R_{lu} = 0.1381$

Etape 5 : Rappel de la règle de décision

- Si $R_{cal} \leq R_{lu}$, alors H_0 est acceptée et H_a rejetée
- Si $R_{cal} > R_{lu}$, alors c'est H_a qui est acceptée et H_0 rejetée

Etape 6 : Décision

Des calculs effectués, il ressort que $R_{cal} = 0,496$ et $R_{lu} = 0,1381$. Nous constatons ainsi que $R_{cal} > R_{lu}$. D'où l'hypothèse nulle (H_0) est rejetée et l'hypothèse alternative (H_a) selon laquelle la capacité entrepreneuriale a un effet sur l'intention entrepreneuriale est acceptée.

Etape 7 : Conclusion

A l'issue de la vérification de notre quatrième hypothèse de recherche, les résultats indiquent que H_0 est rejetée et H_a acceptée. Ainsi donc, Notre quatrième hypothèse de recherche est également confirmée, donc nous pouvons déclarer que l'intention entrepreneuriale est fonction de la capacité entrepreneuriale».

Tableau 32 : Synthèse des résultats de la vérification des hypothèses

HR	(α)	R_{cal}	R_{lu}	R²	nddl	Décision	Conclusion
HR₁	0,05	0,153	0,1381	0,02	282	Ho rejetée et Ha acceptée	HR₁ confirmée
HR₂	0,05	0,566	0,1381	0,32	220	Ho rejetée et Ha acceptée	HR₂ confirmée
HR₃	0,05	0,167	0,1381	0,03	299	Ho rejetée et Ha acceptée	HR₃ confirmée
HR₄	0,05	0,496	0,1381	0,25	298	Ho rejetée et Ha acceptée	HR₄ confirmée

CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS D'ANALYSE

Cette articulation du travail est le lieu où nous tentons d'établir une concordance entre le problème ayant retenu notre attention, les théories explicatives invoquées dans la partie théorique, la méthodologie utilisée pour résoudre le problème et les résultats auxquels nous sommes parvenue. Plus concrètement, il s'agira de faire un examen détaillé de ces résultats à la lumière des directions théoriques ayant guidé notre réflexion, c'est-à-dire une relecture de ceux-ci en confrontation à nos théories. Il convient de rappeler que les théories sur lesquelles nous nous sommes appuyée sont la théorie de l'engagement de Kiesler, la théorie de la motivation de Maslow et la théorie du comportement planifié de Ajzen. Nous commencerons par rappeler les hypothèses de recherche et le résultat de leur vérification.

5.1 : L'EFFECTIVITE DE LA FORMATION A L'ENTREPREUNARIAT DANS LE SYSTEME LMD

La première hypothèse de recherche stipulait que :

Hr1 : *L'effectivité de la formation à l'entrepreneuriat dans le cadre du système LMD détermine l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant camerounais.*

Cette hypothèse a été confirmée avec $R_{cal}=0,153$ et $R_{lu}=0,1381$. Ce qui prouve que dans le système LMD, l'intention entrepreneuriale des étudiants est plus qu'on ne le pense, tributaire de la manière dont ils perçoivent les modules d'enseignement théorique, d'éveil et de sensibilisation à l'entrepreneuriat qui leur sont proposés. En effet, on pouvait déjà conjecturer, en s'appuyant sur la théorie de la motivation de Maslow que c'est autant qu'ils seront motivés pour la vocation d'entrepreneur que ces étudiants seront enclins à s'y engagés. Nous avons en effet vu selon Maslow et les humanistes, que l'homme est un être fondamentalement tourné vers son plein épanouissement. Ce qui le conduit à vouloir mettre en valeur le Moi. L'aspiration à un type de travail est donc conditionnée par le besoin d'être mis en contact avec ses émotions, ses perceptions, de façon à se réaliser pleinement et donc, atteindre l'actualisation de soi. C'est certainement ce qui explique que cette hypothèse soit confirmée. Mais on peut aussi l'expliquer autrement avec la théorie de Ajzen.

Ajzen à travers la théorie du comportement planifié postule que l'intention de l'individu de se comporter de telle façon ou de telle autre est un déterminant immédiat de son action. Ce qui veut dire que l'intention est le prédicteur essentiel et décisif de l'action. C'est là, avons-nous souligné dans notre partie théorique, le fondement du modèle d'intention. Cependant, nous avons noté qu'en raison des problèmes de contrôlabilité de l'action, la théorie propose que le comportement soit non seulement prédit par l'intention mais aussi par l'aptitude à contrôler le processus menant à la réalisation effective de l'acte, c'est-à-dire le contrôle perçu. Cette théorie, est donc, avons-nous dit, une extension de la théorie de l'action raisonnée dans laquelle une variable supplémentaire a été ajoutée : le contrôle comportemental perçu. Ainsi, Ajzen (1991) postule que l'intention prédit le comportement et est elle-même prédite par trois variables, conceptuellement distinctes mais liées entre elles : l'attitude, les normes sociales et le contrôle comportemental perçu.

Une lecture à travers cette théorie de notre préoccupation ici permet d'assimiler l'action raisonnée de créer une entreprise au but visé par l'étudiant, but qui, pour être atteint doit pouvoir au départ être voulu ou formulé par l'intention. Dans le cadre du système LMD, cette intention devrait être suscitée par l'organisation du système, la perception que le sujet en a et en particulier des modules d'enseignement théoriques, d'éveil et de sensibilisation à l'entrepreneuriat. Par ailleurs, le comportement de création d'entreprise doit être non seulement prédit par l'intention mais aussi par l'aptitude à contrôler le processus menant à la réalisation effective de l'acte, c'est-à-dire le contrôle perçu. Le contrôle perçu fait référence à la perception de l'individu quant à la facilité ou difficulté à réaliser un comportement spécifique (Ajzen, 1991). Dans le cas présent, il résiderait dans les procédés du système à expliquer les méthodes de création d'entreprise aux étudiants, aux discours d'encouragement mis en œuvre par les enseignants et autres acteurs du système, aux évaluations propres faites par le candidat de ses capacités entrepreneuriales. C'est pourquoi les étudiants ont pour la plupart répondu aux questions dans cette perspective, et c'est ce qui a donné une confirmation à notre hypothèse.

5.2. L'ATTRACTION PROFESSIONNELLE DES APPRENANTS DANS LE CADRE DU SYSTEME LMD

La deuxième hypothèse de recherche était ainsi formulée :

Hr2 : *L'attraction professionnelle des apprenants dans le cadre du système LMD détermine l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant Camerounais.*

Cette hypothèse a été confirmée avec $R_{cal} = 0,566$ et $R_{lu} = 0,1381$. Elle permet de reconnaître comme dans le cas de l'hypothèse de recherche no1, que l'initiative entrepreneuriale est davantage tributaire de l'attraction professionnelle des étudiants, de la promotion des cours de travaux pratiques, de travaux dirigés et des programmes de formation spécialisées que de ces cours eux-mêmes. Il est vrai que selon que ces cours suscitent une perception favorable ou défavorable auprès des étudiants, selon, qu'ils seront tentés ou non de prendre des initiatives entrepreneuriales. Ce sont des préalables de l'engagement qui peuvent être évoqués ici. Nous avons vu qu'en psychologie sociale, l'engagement désigne l'ensemble des conséquences d'un acte sur le comportement et les attitudes. Il peut être considéré comme une forme radicale de dissonance cognitive. Le processus d'engagement peut se poursuivre dans un engrenage dit « escalade d'engagement » souvent mis en évidence dans le cadre des recherches sur la prise de décision dans les organisations. L'escalade d'engagement ici peut être assimilée à la succession de résolutions que l'étudiant dans le cadre du système LMD se donne afin de rationaliser sa prise de décision définitive de s'engager dans la création d'une entreprise. Il est évident que dans cette circonstance, il est toujours partagé entre la peur de ne pas réussir, et la prise de risque qui lui permet de passer à l'acte. Dans tous les cas, c'est la situation qui détermine le comportement et non pas les attitudes de l'étudiant. Celui-ci peut cependant comme le dit la théorie, rationaliser ou justifier son comportement en l'attribuant à son opinion ou à sa volonté. La notion d'engagement peut donc constituer une explication du changement d'attitude qui prend le contrepied des approches de persuasion puisque les attitudes deviennent une conséquence du comportement et non l'inverse. Cette notion d'engagement comme nous l'avons vu est notamment associée aux travaux de Kiesler dans les années 1960, et ceux de Joule et Beauvois dans les années 2000.

5.3. LA VALORISATION SOCIALE DES APPRENANTS DANS LE SYSTEME LMD

La troisième hypothèse de recherche postulait :

Hr3 : *La valorisation sociale des apprenants dans le cadre du système LMD détermine l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant camerounais.*

Cette hypothèse a été confirmée avec $R_{cal} = 0,167$ et $R_{lu} = 0,1381$. Les stages en entreprise constituent une source de motivation indéniable pour les étudiants qui hésitent à s'engager dans la voie de l'entrepreneuriat. Encore faut-il qu'ils aient de ces stages une

perception avantageuse. Celle-ci dépendra de la qualité de ces stages et de la manière dont ils captivent les étudiants stagiaires.

La même analyse correspond aux modules entrepreneuriaux du monde professionnel où les étudiants sont appelés à aller s'imprégner et de la nature de la coopération qu'il y a entre le milieu professionnel et le milieu académique. C'est ce qui aura prévalu à la confirmation de cette hypothèse. De même que l'expérience professionnelle a un impact sur la naissance de l'intention entrepreneuriale (Chelly, 2007), de même, les stages en entreprise constituent un stimulant de choix pour l'engagement dans la carrière entrepreneuriale.

Depuis l'arrivée du système LMD, ces stages qui font partie intégrante du programme sont malheureusement restés de vains projets qui attendent désespérément d'être mis à exécution. Ce qui fait que, outre le système d'évaluation qui est passé du système des modules à celui des UEs, le nouveau système n'est nouveau en rien de vraiment concret, et continu à fonctionner comme l'ancien dont il est issu. Ce qui justifie que les étudiants ne se comportent pas selon les attentes de l'authentique système LMD tel qu'il a été conçu par les anglo-saxons.

5.4. LA CAPACITE ENTREPRENEURIALE DES APPRENANTS DANS LE SYSTEME LMD

La dernière hypothèse de recherche était ainsi formulée :

Hr4 : *La capacité entrepreneuriale des apprenants dans le cadre du système LMD détermine l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant Camerounais.*

Elle a été confirmée avec $R_{cal} = 0,496$ et $R_{lu} = 0,1381$. Cette hypothèse met l'accent sur l'importance qu'il faudrait accorder aux fora, colloques et aux échanges académiques à thèmes relatifs à l'initiative entrepreneuriale. En effet, c'est à travers ces plates-formes que sont exposées de façon concrète les méthodes de création d'entreprise avec parfois des projections vidéo d'exemples de toutes sortes. De quoi faire naître des vocations chez les participants. Ce qu'on peut cependant déplorer dans nos universités c'est que là, une fois de plus les bonnes résolutions inscrites dans le programme LMD ne le sont qu'à titre théorique, la mise en pratique tardant toujours à se faire. Soit les étudiants passent presque tout le premier cycle sans jamais avoir eu l'occasion d'assister à un forum, ni à quelques échanges académiques que ce soit, soit si de rares occasions se présentent, elles sont programmées à des

heures de cours et l'étudiant, conscient que c'est sur les notes de cours qu'il compte pour réussir ses examens de passage en année supérieure, il ne se gêne pas de sécher les foras qui pour lui ne sont considérés que comme des espaces de passe-temps sans grande importance pour ses diplômes. Telle est la situation vécue par les étudiants du nouveau système LMD dans nos universités camerounaises. Non seulement il aurait fallu que ces plates-formes existassent vraiment, mais encore qu'elles soient conçues de manière à susciter de l'engouement chez les étudiants, et non qu'elles soient de simples formalités pour combler les vides du programme. Tout ceci est dû à l'absence d'une véritable culture entrepreneuriale dans la société, ce dont l'université ne fait qu'exprimer le fidèle reflet.

En France, l'éducation à l'entrepreneuriat est comme nous l'avons vu incontournable aujourd'hui dans l'ensemble des systèmes éducatifs et universitaires. Qu'il s'agisse de former des futurs chefs d'entreprise à créer ou à reprendre des entreprises, d'accompagner les élèves et les étudiants dans leur orientation à travers l'entrepreneuriat, comme le fait le Québec depuis 2000 dès l'école primaire, ou d'encourager les étudiants à acquérir des compétences transversales développant l'innovation et la créativité, l'entrepreneuriat est omniprésent, bien qu'il demeure un concept mouvant. C'est ce qu'il faudrait instaurer dans notre système scolaire pour susciter davantage de vocation d'entreprise entrepreneuriale chez nos étudiants.

5.5. QUELQUES SUGGESTIONS ET RECOMMANDATIONS

A l'issue de ces analyses, il apparaît essentiel de remédier à certaines situations qui constituent de véritables travers dans le décollage effectif de notre système LMD et par là, nous contribuerons à faire naître de véritables vocations à la culture entrepreneuriale chez nos étudiants. A cet effet, les suggestions que nous formulons sont les suivantes, adressées respectivement au ministre de l'enseignement supérieur, aux chefs d'entreprises et aux étudiants eux-mêmes :

5.5.1. Au Ministre de l'Enseignement Supérieur

Nous recommandons au ministre de l'Enseignement Supérieur, de procéder à une mise en place effective de toutes les structures adéquates requises pour le fonctionnement du système LMD, comme cela aurait d'ailleurs dû être fait avant de proclamer l'entrée en jeu du nouveau système. Il faut notamment créer au sein du campus des laboratoires de travaux pratiques, consentir une période effective de stage en entreprise pour chaque niveau

d'enseignement, négocier un partenariat systématique et efficace entre l'université et les entreprises nationales, enfin multiplier les colloques de sensibilisation des étudiants à l'initiative entrepreneuriale.

5.5.2. Aux chefs d'entreprises

Aux chefs d'entreprises, nous recommandons d'aménager des espaces dans leurs institutions afin d'accepter les stagiaires référés par les Universités. Cela leur permettra non seulement de profiter de l'enthousiasme des jeunes, de leur esprit de créativité et de l'apport des connaissances théoriques universitaires, mais aussi d'avoir à leur porté, de potentiels futurs personnels qu'ils auront le privilège d'avoir eux-mêmes formés.

5.5.3. Aux étudiants eux-mêmes

Aux étudiants, nous recommandons une prise de conscience du fait que l'avenir ne peut plus se construire sur de simples connaissances théoriques acquises dans les amphes, comme ce fut le cas à une certaine époque avec nos parents, époque où la fonction publique était la solution idoine pour les chercheurs d'emploi ; de s'investir eux-mêmes à fond dans leurs études et d'avoir à cœur non plus le soucis d'être recruté dans une structure comme employé, mais d'avoir l'ambition de créer leur propre emploi. Ils devront donc prendre pour modèle les grands entrepreneurs du monde capitaliste, étudier leurs itinéraires et chercher à les adapter à leurs propres contextes. Ils devront toujours se souvenir du dicton selon lequel il vaut mieux apprendre à pêcher soi-même que de recevoir le cas échéant, le fruit de la pêche d'une autre personne, quel que généreuse fut-elle.



CONCLUSION GÉNÉRALE

Notre préoccupation dans ce travail était de comprendre les causes du manque d'initiative entrepreneuriale chez les étudiants camerounais, en dépit de l'instauration d'un nouveau système universitaire, le système LMD, essentiellement basé sur la création d'entreprise. Ayant consenti un temps d'observation et de méditation sur le sujet, il nous a semblé que la cause devrait être recherchée dans la manière dont les étudiants se représentent leurs curricula et l'intérêt qu'ils y accordent. Aussi avons-nous formulé notre sujet en ces termes :

- *Perception des curricula et intention entrepreneuriale des étudiants dans le cadre du système LMD.*

La question de recherche que nous en avons dégagée est la suivante :

- *La perception des curricula dans le cadre du système LMD détermine-t-elle le déficit d'intention entrepreneuriale chez l'étudiant Camerounais ?*

Et la réponse anticipée ayant tenu lieu d'hypothèse générale :

- *La perception des curricula dans le cadre du système LMD détermine l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant Camerounais.*

Pour éprouver cette hypothèse générale, la méthodologie utilisée nous a conduite à l'opérationnaliser en quatre hypothèse de recherche :

Hr1 : L'effectivité de la formation à l'entrepreneuriat dans le cadre du système LMD détermine l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant camerounais.

Hr2 : L'attraction professionnelle des apprenants dans le cadre du système LMD détermine l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant Camerounais.

Hr3 : La valorisation sociale des apprenants dans le cadre du système LMD détermine l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant Camerounais.

Hr4 : la capacité entrepreneuriale des apprenants dans le cadre du système LMD détermine l'intention entrepreneuriale chez l'étudiant Camerounais.

Nous avons ensuite construit pour l'investigation sur le terrain de l'enquête et la collecte des données, un questionnaire à items fermés avec une échelle de Likert à 7 niveaux que nous avons administré à un échantillon de 320 étudiants choisis par choix raisonné selon

les convenances et les opportunités de rencontre sur le campus. L'analyse des données ainsi obtenues a consisté en une analyse descriptive et une analyse inférentielle dans laquelle nous avons utilisé le test de corrélation de Bravais Pearson.

A l'issue de nos analyses, il ressort que toutes nos hypothèses de recherche, et par conséquent, notre hypothèse générale ont été confirmées. Ce qui justifie le fait que c'est de la manière dont ils perçoivent les curricula du système LMD que dépend le développement de l'intention entrepreneuriale chez les étudiants Camerounais. Nous avons de ce fait formulé des suggestions à l'endroit du Ministre de l'Enseignement Supérieur pour la mise en place effective de toutes les infrastructures requises pour le fonctionnement effectif du système LMD (laboratoires d'expérimentation, outils de travaux pratiques est salles appropriés...), l'aménagement des stages en entreprise pour les étudiants et la multiplication des fora et colloques de sensibilisation à la création d'entreprises). Nous en avons également formulé à l'endroit des directeurs d'entreprises afin qu'ils instaurent un partenariat gagnant-gagnant avec les universités en aménageant dans leurs services, des espaces de réception des stagiaires référer par les universités, car ils y gagneraient à la fois de par l'enthousiasme des jeunes et du fait qu'ils auraient à leur portée de potentielles futurs partenaires qu'ils auraient le loisir de former eux-mêmes. Aux étudiants eux-mêmes, nous avons fait prendre conscience que l'avenir en notre époque n'est plus à scruter du coté des concours de la fonction publique, mais à l'auto-emploi, c'est-à-dire à la création d'entreprise. Nous les avons donc invités à prendre pour modèles les grands entrepreneurs des pays capitalistes et à adapter leurs procédés au contexte qui est le leur.

Cette étude n'a pas été réalisée sans difficulté. La principale aura résidé dans l'organisation matérielle du temps qui échappait toujours à notre contrôle étant donné notre statut d'institutrice d'école primaire et les contingences d'emploi du temps qui ne nous permettaient pas toujours de nous concentrer à souhait sur notre recherche. Néanmoins nous avons pallié à cette difficulté en y consacrant tous nos week-ends et une bonne partie de nos nuits pendant ces deux dernières années. La deuxième grande difficulté aura été d'ordre financier. Il a fallu à différentes phases de la recherche, consentir de généreuses dépenses pour acquérir les documents dont nous avons besoin soit sous forme de photocopie, soit sous forme originale pour y travailler de nuit à la maison, n'ayant pas le temps d'aller travailler dans les bibliothèques de la ville. Les mêmes difficultés financières se sont posées quand il fallait tirer les questionnaires et se rendre sur le terrain pour la collecte des données, quand il fallait faire tel ou tel déplacement inopiné en rapport avec la recherche d'informations, etc.

Enfin les difficultés ont été d'ordre psychologique où il fallait lutter contre le découragement toujours présent, lancinant démoralisant. Mais à chaque fois où nous nous trouvions au creux de la vague, nous avions notre directeur et l'exemple des aînées académiques pour nous stimuler et nous faire reprendre courage et avancer. Aussi ne tarirons-nous jamais de reconnaissance à l'endroit de tout ce beau monde.

Comme perspectives, nous avons retenu pour un enrichissement de ce travail, de réfléchir sur la possibilité pour les étudiants du LMD, de développer une activité dans le secteur informel qui serait suivi par le milieu académique et qui servirait d'évaluation au même titre que les stages en entreprise. L'étude serait intitulée : *Système LMD et appui du secteur informel*, et viserait à montrer qu'un partenariat entre le secteur informel et le système LMD, entouré de sceau de la reconnaissance officielle, serait une innovation avantageuse.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(4), 665-683.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organisational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Audet, J. (2003). L'intention de créer sa propre entreprise: un désir bien ancré en soi ou un état d'âme passager? *Conférence de l'Association des Sciences Administratives du Canada (ASAC)*, Halifax, Canada.
- Audet, J. (2004). L'impact de deux projets de session sur les perceptions et intentions entrepreneuriales d'étudiants en administration. *Journal of Small Business and Entrepreneurship*. 17 (3), 223-240.
- Audet, J., Riverin, N. & Tremblay, M. (2005). L'influence de la culture d'un pays sur la propension entrepreneuriale de ses citoyens : Le cas du Canada. *Congrès annuel du Conseil Canadien de la PME et de l'Entrepreneuriat*, Octobre, Waterloo.
- Autio, E., Keeley, R., Klofsten, M. & Ulfstedt, T. (1997). Entrepreneurial Intent Among Students : Testing an Intent Model in Asia, Scandinavia and in the USA. *Frontiers of Entrepreneurship Research*, Babson College, www.babson.edu/entrep/fer.
- Bagozzi, R. P., Baumgartner, H. & Yi, Y. (1992). Appraisal processes in the enactment of intentions to use coupons. *Psychology and Marketing*, 9, 469-486.
- Bandura, A. (1982). Self efficacy mechanism in human agency, *American Psychologist*, 37 (2), February, 122-147.
- Barbot, M.C., Bayad, M., Bourguiba, M. & Schmitt, C. (2005). Comparative entrepreneurship: the case of father- to- daughter family business transmission in France and Tunisia. *50th ICSB World Conference*, Washington, 15-18 June.
- Battistelli, A. (2006). The role of values, beliefs, and motivation on entrepreneurial intention. *ICAP- 26th International Congress of Applied Psychology* –Athens, Greece July 16-21.
- Battistelli, A. & Nyock, S. (2008). La validation expérimentale du modèle de la congruence objective des valeurs sur le choix du métier d'entrepreneur. In : Pettersen N.,

- Boudrias, J.B. & Savoie, A. (Eds). Entre tradition et innovation, comment transformons-nous l'univers du travail ? *Actes du 15ème Congrès International de Psychologie du Travail et des Organisations*. Québec : Presses de l'université de Québec et AIPTLF, CD-ROM.
- Beauvois, J. L., Joule, R.V. & Monteil, J. M. (1991). Perspectives cognitives et conduites sociales, Tome 3. *Quelles cognitions? Quelles conduites?*, Del Val Ed.
- Berger, B.(1993). *Esprit d'entreprise, culture et sociétés*. Paris : Maxima.
- Bird, B. (1988). Implementing Entrepreneurial Ideas: The cases for Intention. *Academy of Management Review*, 13, (3), 442-453.
- Blay, M. [dir] (2003). *Grand dictionnaire de la philosophie*. Paris : Larousse.
- Boissin, J. P. & Emin S. (2005). Les étudiants et l'entrepreneuriat: l'effet des formations. *XV^{ème} Conférence Internationale de Management Stratégique*, Annecy / Genève 13-16 Juin 2006.
- Boissin, J. P., Chollet, B. & Emin S. (2005). Le faible attrait des étudiants pour l'entrepreneuriat - éléments d'analyse pour l'action. *XIV^{ème} Conférence Internationale de Management Stratégique*, Annecy / Genève 14-17 Mai 2005.
- Boissin, J., Castagnos, J. & Deschamps, B. (2004). L'intention entrepreneuriale des doctorants, *3ème Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat*, Lyon Mars 2004.
- Bollinger, D. & Hofstede. G.(1987). *Les différences culturelles dans le management : comment chaque pays gère-t-il ses hommes?* Paris : les éditions d'Organisation.
- Boutillier, S. & Uzunidis. (1994). *Force technologique et domination économique : l'espace mondial du capital intégré*, édition l'Harmattan, Paris.
- Brockhaus, R. H. (1980). Risk taking propensity of entrepreneurs. *Academy of Management Journal*, 23, 509-526.
- Busentiz, L & Lau, (1996). Across-cultural cognitive model of new venture creation, *Entrepreneurship Theory Practice*, 20, (4), 25-39.
- Crant, J. M. (1996). «The proactive personality scale as predictor of entrepreneurial intentions». *Journal of Small Business Management*, 34, (3), 42-49.
- Davidson, P.(1995). Determinants of entrepreneurial intentions. *Paper presented at the RENT IX Workshop*, Piacenza, Italy, Nov. 23-24.

- Davidsson, P. & Wiklund, J. (1997). Values, beliefs and regional variations in new firm formation rates. *Journal of Economics Psychology*, 18, 179-199.
- Diakite, B. (2004). *Facteurs socioculturels et création d'entreprise en Guinée: étude exploratoire des ethnies peule et soussou*. Thèse de doctorat en sciences des administrations, Sous la direction de Garand. Denis. J., Université Laval.
- Emin, S. (2004). Facteurs déterminant la création d'entreprise par les chercheurs publics : Application des modèles d'intention. *Revue de l'Entrepreneuriat-Volume 3*, (1), 77-93
- Emin, S. (2003). «*L'intention de créer une entreprise des chercheurs publics : le cas français*». Thèse en sciences de gestion, Université Pierre Mendès France de Grenoble.
- Ebale, M. (2009). *La psychologie sociale*. Presses Universitaires de Yaoundé.
- Evola, R. (1996). *Introduction à la psychologie du choix professionnel*. Presses Universitaires de Yaoundé.
- Fayolle, A., Gailly, B. & Lassas-Clerc, N. (2005). Capturing variations in attitudes and intentions: A longitudinal study to assess the pedagogical effectiveness of entrepreneurship teaching programs. *50th ICSB World Conference*, Washington, 15-18 June.
- Filion, L. J. (1999). *Tintin, Minville, l'entrepreneur et la potion magique*. Les grandes conférences, Presses HEC.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Forner, Y. (1999). *Epreuve de Décision Vocationnelle*. Paris: Editions et Applications Psychologiques.
- Forner, Y. (1998). *La variabilité des processus de décision vocationnelle. Eléments pour une psychologie du conseil*. Thèse d'Habilitation non publiée. Université Lille 3, France.
- Forner, Y., & Autret, K. (2000). Indécision et adaptation à l'université. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 499-516.
- Forstmeier, S. & Rüdell, H. (2008). Measuring volitional competences: psychometric properties of a short form of the Volitional Components Questionnaire (VCQ) in a

- clinical sample. *The Open Psychology Journal*, 1 : 66-77. François, V. (2009). Les transformations d'un projet de création d'entreprise pendant sa période de gestation: un essai de conceptualisation à partir d'une étude de cas. *Revue de l'entrepreneuriat*, 8, 1, 77-90.
- Gartner, W. B. (1988). "Who is an entrepreneur?" is the wrong question. *American Journal of Small Business*, 12(4), 11-32.
- George, G. & Zahra, S. A. (2002). Culture and Its consequences for entrepreneurship, *Entrepreneurship Theory and Practice*, 26, (4), 4-5.
- Global Entrepreneurship Monitor (GEM), (2003). Activité entrepreneuriale: résultats et benchmarking de la Suisse au niveau international, *Rapport GEM Suisse*.
- Gollwitzer, P. M. (1993). Goal achievement: The role of intentions. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European Review of Social Psychology* 4, 141-185. Chichester: Wiley.
- Gollwitzer, P. M. (1996). The volitional benefits of planning. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (287-312). New York: Guilford.
- Grilo, I. & Irigoyen, J. M. (2005). Entrepreneurship in the EU: to wish and not to be. *Colloque entrepreneuriat et démographie d'entreprises: facteurs de succès*, 15 Octobre, Luxembourg.
- Hayton, J. J., George, G. & Zahra, S.A. (2002) National Culture and entrepreneurship: A Review of Behavioural Research. *Entrepreneurship Theory Practice*, 26, (4), 33-52.
- Heckhausen, H. & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11, 101-120.
- Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices*. New Jersey : Prentice-Hall.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2d ed.
- Hofstede, G., Noorderhaven, N. G., Thurik, A. R., Uhlener, L. M. & Wennekers, A. M. (2004). *Culture's role in entrepreneurship: Self-employment out of dissatisfaction, in Innovation, Entrepreneurship and Culture*. Edition Cheltenham UK, and Brookfield, US: Edward Elgar.

- Jankelevitch, V. (1983). *Le sérieux de l'intention*, Paris, Flammarion.
- Kolvereid, L. (1996). Prediction of employment status choice intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 20, (3),47-57.
- Krueger, N. F. & Carsrud, A. L. (1993).Entrepreneurial Intentions : Applying the theory of planned behavior. *Entrepreneurship and regional development*, 5, 315-330.
- Krueger, N.F. (1993).The impact of prior entrepreneurial exposure on perceptions of new venture feasibility and desirability. *Entrepreneurship Theory and Practice*,18, (31), 5-21.
- Krueger, N.F., Reilly, M. D. & Carsrud, A. L. (2000).Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, 15, 411-432.
- Kuhl, J. (1982). The expectancy-value approach within the theory of social motivation. Elaborations, extensions, critique. In N. T. Feather (Ed.), *Expectations and actions : expectancy-value models in psychology* (125-160). Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Kuhl, J. (1985). A theory of action and state orientation. In Kuhl, J. Beckman, J. (Dir), *Actions control: from cognition to behavior* (9-46), Heilderberg, New York, Springer-Verlag.
- Kuhl, J. & Beckmann, J. (1985). *Action control: From cognition to behavior*. Berlin: pringer-Verlag.
- Kuhl, J. & Fuhrmann, A. (1998).Decomposing self-regulation and self-control: The volitional components checklist. In J. Heckhausen & C. Dweck (Eds.) *Life span perspectives on motivation and control* (15-49). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lalande, A. (1993). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Lalèyê, I., Panhuys, H., Verhelst, T. & Zaoual, H., (s.dir.), (1996). *Organisations économiques et cultures africaines : de l'homo oeconomicus à l'homo situs*. Paris : éditions L'Harmattan.
- Liñán, F. & Chen, Y. W. (2009). Development and cross-cultural application of a specific instrument to measure entrepreneurial intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33(3).

- Mahamat-Idriss H. (2010, décembre). *Création et développement des entreprises en Afrique : cas du Cameroun et du Tchad* (Thèse de doctorat en sciences de gestion, université de Lyon, France).
http://theses.univlyon3.fr/documents/lyon3/2010/mahamat_idriss_h/pdfAmont/mahamat_idriss_h_introduction_generale.pdf
- Mandilou, D. (2012). *La force du caïman*. Paris, PUF.
- Moriano Léon & M. Gorgievski (dir), *Psychology of Entrepreneurship: Research and Education* (p.39-56), Madrid: Universidad Nacional de Educacion a Distancia.
- McGrath, R. C. & McMillan, I. C. (1992). More like each other than anyone else? A cross-cultural study of entrepreneurial perceptions. *Journal of Business Venturing*, 7, 419-429.
- McGrath, R. C., McMillan, I. C., Yang, E. A. & Tsai, W. (1992). Does culture endure, or is it malleable? Issues for entrepreneurial economic development. *Journal of Business Venturing*, 7, 441-458.
- Mele, A. R. (2000). Deciding to act. *Philosophical Studies*, 100, 81-108.
- Mitchell, R.K., Smith, J. B., Seawright, K. W. & Morse, E.A. (2000). Cross-cultural cognitions and the venture creation decision. *Academy of Management Journal*, 43, 974-993.
- Mitchell, R. K., Smith, J. B., Morse, E.A., Seawright, K. W., Peredo, A. M. & McKenzie, B.(2002). Are Entrepreneurial Cognitions Universal? Assessing Entrepreneurial Cognitions Across Cultures. *Entrepreneurship Theory Practice*, 26, (4), 9-31.
- Moussa Mouloungui, A. C. (2012). *Processus de transformation des intentions en actions entrepreneuriales*. Thèse de doctorat soutenue à l'Université Charles De Gaulle, Lille3.
- Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse, son image et son public*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Mueller, S. L. & Thomas, A. S. (2000). Culture and entrepreneurial potential: A nine country study of locus of control and innovativeness. *Journal of Business Venturing*, 16, 51-75.

- Mueller, S. (2004). Gender Gaps in Potential for Entrepreneurship Across Countries and Cultures, *Journal of Developmental Entrepreneurship*, 9, (3), 55-72.
- NyockIlouga, S., Nyock, A. C. & Sahut, J. M., (2013).Le rôle de la volition dans la construction du choix professionnelle.
- Pailot, P., (2003). La socialisation entrepreneuriale du chercheur créateur. *Rapport du CLAREE pour la CNRS -contrat APN- Janvier 2003*, 183-222.
- Reitan, B. (1996). Entrepreneurial intentions: A combined models approach. 9 *Nordic Small Business Research Conference*, Lillehammer, Norway.
- Reynolds P.-D., Storey D.-J. & Westhead P. (1994).Cross-national comparison of the variation in new firm rates. *Regional Studies*, 28, 443-456.
- Schmitt, C. (2005). Quand savoir entreprendre, C'est savoir concevoir: réflexions autour de différentes expériences. *Colloque Cerisy intelligence de la complexité ? Épistémologie et pragmatique*, Juin 2005.
- Smith, P. B., Dugan, S. & Trompenaars, F.(1997). Locus of control and affectivity by gender and occupational status: A 14 nation study, *Sex Roles*, 36(1/2), 51-77.
- Shapero, A, &Sokol, L. (1982).The social dimensions of entrepreneurship, in *Encyclopedia of Entrepreneurship, EngwoodCliffs : Prentice Hall, inc., Chapter IV*, 72-90.
- Tkachev, A. &Kolverreid, L. (1999).Self employment intentions among Russian students. *Entrepreneurship and Regional Development*, 11, 269-280.
- Tounés, A. (2003).*L'intention entrepreneuriale. Une étude comparative entre des étudiants d'écoles de management et gestion suivant des programmes ou des formations en entrepreneuriat et des étudiants en DESS CAAE*. Thèse en Sciences de Gestion sous la direction de Orange. G., Université de Rouen – Crégo.
- Tounès A. (2005). Une modélisation théorique de l'intention entrepreneuriale. Université de Rouen.www.bibliotheque.refer.org/html/for_entr/part2chap5_p111a123.pdf
- Walther R. (2006). La formation professionnelle en secteur informel rapport sur l'enquête terrain au Cameroun.
- www.ofd.fr/Jahea/jahia:home/nosprojets/education/pid/1504-41K

Verstraete, T.(2000).*Proposition d'un cadre théorique pour la recherche en entrepreneuriat : Ph=f [(C x S x P) C (E x O)]*. Les éditions de l'ADREG.

Weber, M. (2000).*L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris: Flammarion.

Zhu, J. (2004). Locating volition. *Consciousness and Cognition*, 13, 302-322.

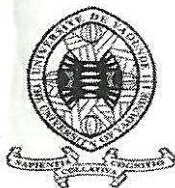


ANNEXES

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE (CRFD) EN
« SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET
EDUCATIVES »

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



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST COORDINATE SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

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

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur Pierre FONKOUA**, Coordonnateur de l'Unité de Recherche et de Formation Doctorale (URFD) en Sciences de l'éducation et Ingénierie éducative,

Atteste que Mme **WENGUELALE NGADJUI Aurélie**

Inscrite sous le matricule **09K414** doit mener des travaux de recherche dans le cadre de la préparation du **Master 2** sur le thème **Perception des curricula et intention entrepreneuriale des étudiants camerounais dans le cadre du système LMD.**

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

Fait à Yaoundé, le**1 APR 01 2015**.....

Le Coordonnateur de l'URFD



Pierre FONKOUA

QUESTIONNAIRE INTENTION ENTREPRENEURIALE ETUDIANTS IBA/IBF

Éducation à l'entrepreneuriat

Indiquez de **1 (Entièrement faux)** à **7 (Entièrement vrai)** votre opinion par rapport au système LMD dans lequel vous étudiez :

2. Les programmes intègrent une formation à l'entrepreneuriat soutenue
1 2 3 4 5 6 7
3. Les cours pratiques sur la création d'entreprises sont dispensés
1 2 3 4 5 6 7
4. Le management des projets est enseigné de manière sérieuse
1 2 3 4 5 6 7
5. Les séminaires (conférences, colloques) sur l'entrepreneuriat sont organisés
1 2 3 4 5 6 7
6. Les opportunités de rencontre avec les entrepreneurs sont offertes
1 2 3 4 5 6 7
7. Un partenariat remarquable est créé avec les institutions qui promeuvent l'entrepreneuriat
1 2 3 4 5 6 7
8. Les formateurs préparent l'étudiant à s'auto-employer à la fin de sa formation
1 2 3 4 5 6 7

Attraction Professionnelle

Indiquez, de **1 (Attraction minimale)** à **7 (Attraction maximale)**, dans quelle mesure au regard de votre cursus académique les options professionnelles suivantes vous semblent-elles attrayantes à moyen et long termes en fonction de leurs avantages et inconvénients au plan économique, personnel, du prestige, de la stabilité de l'emploi, etc.

- | | |
|--|----------------------|
| 9. Emploi salarié dans la fonction publique | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 10. Emploi salarié dans les grandes entreprises du privé | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 11. Profession libérale | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 12. Entrepreneur | 1 2 3 4 5 6 7 |

Indiquez de **1 (pas du tout d'accord)** à **7 (Tout à fait d'accord)** votre degré d'accord avec les propositions suivantes :

13. Être entrepreneur comporte plus d'avantages que d'inconvénients pour moi
1 2 3 4 5 6 7

14. Je suis attiré(e) par une carrière d'entrepreneur

1 2 3 4 5 6 7

15. Si j'ai l'opportunité et les ressources alors je créerais à coup sûr mon entreprise

1 2 3 4 5 6 7

16. Face à plusieurs choix possibles, je préférerais devenir un entrepreneur

1234567

Evaluation sociale du système LMD

Dans quelle mesure la mutation dans l'enseignement académique dans le système LMD serait-elle approuvée par votre entourage au regard des possibilités d'emploi qu'il offre à la formation

17. Les membres de votre famille

1 2 3 4 5 6 7

18. Vos amis

1 2 3 4 5 6 7

19. Vos collègues et camarades

1 2 3 4 5 6 7

Capacité entrepreneuriale

Au regard de votre formation académique, dans quelle mesure votre proche entourage approuverait votre décision de créer votre entreprise

20. Créer une entreprise et la gérer serait facile pour moi

1 2 3 4 5 6 7

21. Je suis prêt(e) à créer une entreprise viable

1 2 3 4 5 6 7

22. Je maîtrise le processus de création d'une nouvelle entreprise

1 2 3 4 5 6 7

23. Je connais les détails pratiques pour créer une entreprise

1 2 3 4 5 6 7

24. Je sais comment développer un projet entrepreneurial

1 2 3 4 5 6 7

25. Mes probabilités de succès seraient grandes si j'essaie de créer une entreprise

1 2 3 4 5 6 7

Intention entrepreneuriale

Indiquez au regard de votre formation académique de **1 (Pas du tout d'accord)** à **7 (Tout à fait d'accord)** votre accord avec les propositions suivantes :

26. Je suis prêt(e) à tout faire pour devenir un entrepreneur

1 2 3 4 5 6 7

27. Mes ambitions professionnelles sont de devenir entrepreneur

1 2 3 4 5 6 7

28. Je ferai tous les efforts possibles pour créer et gérer ma propre entreprise

2 3 4 5 6 7

29. Je suis déterminé(e) à créer une entreprise dans le futur

1 2 3 4 5 6 7

30. J'ai des idées précises concernant la création d'une entreprise

1 2 3 4 5 6 7

31. J'ai la ferme intention de créer une entreprise un jour

1 2 3 4 5 6 7

Variables sociodémographiques

32. **Filière** : _____

33. **Niveau** : Licence 3 ___/ Master 1/___/ Master 2/___/ Doctorat /___/

34. **Genre** : 1) Masculin / ___/ 2) Féminin /___/

35. **Age** : _____ ans

36. **Région d'origine** : 1) Adamaoua /___/ 2) Centre /___/ 3) Est /___/ 4)

Extrême-Nord /___/ 5) Littoral /___/ 6) Nord/___/ 7) Nord-Ouest /___/ 8) Ouest/ ___/

9) Sud /___/ 10) Sud-Ouest/___/

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE	i
REMERCIEMENTS	ii
SOMMAIRE	iii
LISTE DES TABLEAUX	v
LISTE DES GRAPHIQUES	vii
RÉSUMÉ	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PREMIÈRE PARTIE :CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL DE L'ÉTUDE	7
CHAPITRE 1 : CONTEXTE, PROBLÉMATIQUE ET CONCEPTS MAJEURS DE L'ÉTUDE	8
1.1. CONTEXTE DE L'ÉTUDE.....	8
1.2. PROBLÉMATIQUE	11
1.2.1. Position du problème.....	11
1.2.2. Question de recherche	13
1.2.3. Hypothèse générale	13
1.2.4. Hypothèses de recherche	13
1.2.5. Objectifs de l'étude	14
1.2.5.1. Objectif général	14
1.2.5.2. Objectifs spécifiques	14
1.2.6. Intérêts de l'étude	15
1.2.6.1. Intérêt Social	15
1.2.6.2. Intérêt scientifique.....	15
1.2.6.3. Intérêt personnel	15
1.2.7. Délimitations de l'étude	15
1.2.7.1. Délimitations thématiques.....	15
1.2.7.2. Délimitation spatiale et géographique et temporelle.....	16
CHAPITRE 2 : APPROCHE CURRICULAIRE DU SYSTEME LMD ET THEORIES EXPLICATIVES DU SUJET	17
2.1. LE SYSTÈME LMD EN QUESTION.....	17
2.1.1. Historique du système	17

2.1.2. Objectifs du système	17
2.1.3. Caractéristiques propres au système LMD et ce qui change par rapport aux anciens systèmes	18
2.1.3.1. Grades et diplômes	18
2.1.3.2. Une présentation des formations en Domaine - Mention - Spécialité (ou parcours) : DMS	18
2.1.3.2.1. Domaine	18
2.1.3.2.2. Mention	19
2.1.3.2.3. Parcours type	19
2.1.3.3. Une organisation des formations en semestres	19
2.1.3.4. Une organisation en UE capitalisables et transférables	19
2.1.3.5. Supplément au diplôme	20
2.1.3.6. Des équipes pour soutenir l'étudiant.....	21
2.1.4. L'organisation LMD	21
2.1.4.1. La Licence	21
2.1.4.2. Le Master.....	22
2.1.4.3. Le Doctorat.....	22
2.1.5. Enjeux de la réforme LMD pour l'Afrique	22
2.1.6. La construction du dispositif LMD	23
2.1.6.1. Dispositions principales	23
2.1.6.2. Description année par année de la structuration du système LMD.....	24
2.1.6.2.1. La Licence	24
2.1.6.2.2. Le Master.....	24
2.1.6.2.3. Le Doctorat.....	25
2.1.7. La professionnalisation des enseignements à travers le système LMD	25
2.1.7.1. La question du référentiel des compétences professionnelles.....	25
2.1.7.2. L'élaboration d'un référentiel de compétences par les équipes pédagogiques	26
2.1.7.3. La place des compétences transverses dans ces référentiels	29
2.1.7.4. Les méthodes actives au service de la professionnalisation.....	30
2.1.7.5. Une nouvelle méthode : l'éducation à l'entrepreneuriat ?	31
2.1.7.6. Développer l'esprit d'entreprendre	32
2.1.7.7. Le modèle de l'université entrepreneuriale	35
2.1.8. Comment préparer chaque étudiant au monde du travail ?.....	36
2.1.8.1. L'accompagner dans son insertion professionnelle	37

2.1.8.2. La mise en place des bureaux d'aide à l'insertion professionnelle	37
2.1.8.3. La généralisation des projets professionnels	39
2.1.9. Apprendre en situation professionnelle : stage et alternance	41
2.1.9.1. Le stage : outil incontournable de professionnalisation ?	41
2.1.9.2. Insertion et alternance dans l'enseignement supérieur	44
2.2. LES THÉORIES EXPLICATIVES DU SUJET	50
2.2.1. La théorie du comportement planifié d' Ajzen	50
2.2.1.1. Postulat de base de la théorie du comportement planifié (TCP)	51
2.2.1.2. La présentation des variables du modèle : l'attitude, les normes sociales et le contrôle comportemental perçu	51
2.2.1.2.1. L'attitude	51
2.2.1.2.2. Les normes sociales perçues	52
2.2.1.2.3. Le contrôle comportemental perçu	52
2.2.1.3. La place des croyances dans la théorie du comportement planifié	53
2.2.2. La théorie de la motivation de Maslow	53
2.2.4. La théorie de l'auto-efficacité	55
2.2.5. La théorie de l'engagement	56
DEUXIÈME PARTIE :CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE DE L'ÉTUDE	58
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE	59
3.1. RAPPEL DE L'OBJET D'ÉTUDE, DE LA QUESTION DE RECHERCHE ET DES HYPOTHÈSES	59
3.1.1. Rappel de l'objet d'étude	59
3.1.2. Rappel de la question de recherche et de l'hypothèse générale	59
3.1.3. Analyse des variables de l'hypothèse générale	60
3.1.4. Les hypothèses de recherche	61
3.2. PRÉSENTATION DU SITE D'ENQUÊTE	64
3.2.1. Situation géographique.....	64
3.2.2. Organisation	64
3.3. POPULATION D'ÉTUDE ET ÉCHANTILLON	64
3.3.1. Échantillon d'étude et mode d'échantillonnage	64
3.4. INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES	65
3.5. PRÉ-ENQUÊTE ET DÉROULEMENT DE L'ENQUÊTE	65
3.6. INSTRUMENT D'ANALYSE	66

3.6.1. Statistique descriptive	66
3.6.2. Statistique inférentielle.....	66
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES	67
4.1. PRÉSENTATION DES DONNÉES	67
4.2. ANALYSE INFÉRENTIELLE DES RÉSULTATS.....	97
4.2.1. Vérification de l'hypothèse de recherche HR ₁	98
4.2.3. Vérification de l'hypothèse de recherche HR ₃	101
4.2.4. Vérification de l'hypothèse de recherche HR ₄	102
CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS D'ANALYSE	105
5.1 : L'EFFECTIVITE DE LA FORMATION A L'ENTREPREUNARIAT DANS LE SYSTEME LMD.....	105
5.2. L'ATTRACTION PROFESSIONNELLE DES APPRENANTS DANS LE CADRE DU SYSTEME LMD.....	106
5.3. LA VALORISATION SOCIALE DES APPRENANTS DANS LE SYSTEME LMD.	107
5.4. LA CAPACITE ENTREPRENEURIALE DES APPRENANTS DANS LE SYSTEME LMD	108
5.5. QUELQUES SUGGESTIONS ET RECOMMANDATIONS	109
5.5.1. Au Ministre de l'Enseignement Supérieur	109
5.5.2. Aux chefs d'entreprises	110
5.5.3. Aux étudiants eux-mêmes	110
CONCLUSION GÉNÉRALE	111
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	115
ANNEXES.....	xv