

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I  
\*\*\*\*\*  
FACULTÉ DES SCIENCES DE  
L'ÉDUCATION  
\*\*\*\*\*  
CENTRE DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE EN  
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES  
ET ÉDUCATIVES  
\*\*\*\*\*  
UNITÉ DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE EN



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
FACULTY OF EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
DOCTORAL RESEARCH AND  
TRAINING CENTRE IN SOCIAL AND  
EDUCATIONAL SCIENCES  
\*\*\*\*\*  
DOCTORAL RESEARCH AND  
TRAINING SCHOOL IN EDUCATION  
AND EDUCATIONAL ENGINEERING  
\*\*\*\*\*

**EFFETS DE L'ÉDUCATION À L'ORIENTATION DANS LE  
DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ÉLÈVES DU  
SECOND CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE  
GÉNÉRAL : LE CAS DES CLASSES DE TERMINALE**

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

Filière : Intervention, orientation et éducation extrascolaire

Spécialité : Orientation et Conseil

Par

**YAI Samuel**

*Titulaire d'une Licence en Sciences Économiques*

*Matricule : 20V3583*

Sous la direction de

**MGBWA Vandelin**

*Professeur des Universités*

**Juillet 2023**



## SOMMAIRE

DÉDICACE .....	iii
REMERCIEMENTS .....	iv
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES .....	v
LISTE DES TABLEAUX .....	vi
RÉSUMÉ.....	vii
ABSTRACT .....	viii
0. INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
0.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE .....	2
0.2. FORMULATION ET ÉNONCÉ DU PROBLÈME .....	7
0.3. QUESTION DE RECHERCHE .....	12
0.4. OBJECTIF DE L'ÉTUDE.....	12
0.5. INTÉRÊT DE L'ÉTUDE .....	13
0.6. DÉLIMITATIONS THÉMATIQUE ET EMPIRIQUE DE L'ÉTUDE .....	15
CHAPITRE 1 : CONSTRUCTION DE CARRIÈRE : DES FINALITÉS IMBRIQUÉES AU LYCÉE .....	17
1.1. ORIENTATION SCOLAIRE EN QUESTION .....	19
1.2. CONSTRUCTION DU SOI PROFESSIONNEL .....	26
1.3. RÉORIENTER SES ASPIRATIONS PROFESSIONNELLES .....	37
CHAPITRE 2 : ORIENTATION SCOLAIRE ET INTÉGRATION PROFESSIONNELLE DES JEUNES .....	57
2.1. PRATIQUE D'ACCOMPAGNEMENT : UNE QUESTION DE SENS DE LA VIE .....	58
2.2. L'ORIENTATION COMME FACTEUR D'INSERTION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE.....	67
2.3. ORIENTATION ET COMPLEXITÉ DES PARCOURS .....	68
2.4. ORIENTATION ET GESTION DES TRANSITIONS .....	75
2.5. DIFFÉRENTES APPROCHES DE L'ORIENTATION.....	80
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE .....	89
3.1. PRÉCISION ET FORMULATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE.....	90
3.2. HYPOTHÈSES DE L'ÉTUDE.....	91
3.3. TYPE DE RECHERCHE .....	94
3.4. CARACTÉRISTIQUES DES PARTICIPANTS.....	95

3.5. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON .....	96
3.6. INSTRUMENT ET TECHNIQUE DE COLLECTE DE DONNÉES.....	97
3.7. PROCÉDURE DE COLLECTE DE DONNÉES .....	99
3.8. TECHNIQUE DANALYSE .....	100
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	103
4.1. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS .....	104
4.2. ANALYSE DES DONNÉES .....	106
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES DE L'ÉTUDE .....	114
5.1. RAPPEL DES DONNÉES THÉORIQUES ET EMPIRIQUES .....	115
5.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS .....	118
5.3. IMPLICATIONS THÉORIQUES ET PÉDAGOGIQUES .....	120
CONCLUSION.....	126
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	129
ANNEXES.....	133
TABLE DES MATIÈRES.....	154

À

Mes parents YAI Samuel et NGO BELL Colette

## REMERCIEMENTS

Au moment où s'achève ce travail, je voudrais exprimer ma gratitude à toutes les personnes qui m'ont permis de le conduire jusqu'à son terme. Je pense particulièrement au Professeur Vandelin Mgbwa, qui m'a encouragée à reprendre mes études en Master. En dépit de ses multiples occupations, il a accepté d'assurer la direction de ce travail de recherche.

J'exprime également une profonde gratitude à l'endroit du Professeur Marc Bruno Mayi, Chef du Département de l'Éducation Spécialisée à la Faculté des Sciences de l'Éducation pour m'avoir ouvert un cadre propice non seulement à ma formation en orientation et conseil, mais aussi m'a proposé des outils pour la réalisation de ce mémoire. Je ne saurais oublier tous les enseignants dudit Département pour leur accompagnement durant ma formation à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé 1.

Je remercie les conseillers d'orientation du lycée de Minkan qui ont accepté partager avec moi leurs pratiques quotidiennes de l'orientation-conseil. J'exprime toute ma gratitude aux élèves de terminale de cet établissement d'enseignement secondaire public pour avoir répondu avec sincérité au questionnaire qui leur était proposé.

Je remercie particulièrement tous mes aînés académiques de la salle 36 pour avoir lu et relu une partie ou la totalité de ce mémoire. Leurs conseils ainsi que leurs accompagnements m'ont mis en confiance.

J'exprime ma profonde gratitude à l'endroit de Fidèle Fangmegni Wandji et Lazare Noah Asseng pour leur apport technique.

Ce projet n'aurait pu prospérer sans les précieux conseils et la contribution inestimable d'une femme, ma très chère épouse Marie belle Ngo Likeng qui n'a ménagé aucun effort pour que ce travail arrive à son terme.

## LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

- CO :** Conseiller d'orientation
- COSUP :** Centre d'orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle
- CNESCO :** Conseil national d'évaluation du système scolaire
- CPOSUP :** Conseiller Principal d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnel
- CREDOC :** Centre de Recherche pour l'Étude et l'Observation des Conditions de Vie
- ENS :** École Normale Supérieure
- FNE :** Fond National de l'Emploi
- FSE :** Faculté des Sciences de l'Éducation
- HSR :** Hypothèses Spécifique de Recherche
- JPO :** Journées Portes Ouvertes
- MINEFOP :** Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle
- MINESUP :** Ministère de l'Enseignement Supérieur
- OCDE :** Organisation de Coopération et de Développement Économique
- OMDES :** Observatoire National des Métiers des Diplômés de l'Enseignement Supérieur
- OS :** Objectif Spécifique
- QS :** Question Spécifique
- SOAP :** Salon de l'Orientation Académique et Professionnel
- SEP :** Sentiment d'Efficacité Personnelle
- TSC :** Théorie Sociale Cognitive
- TSCOSP :** Théorie Sociale Cognitive de l'Orientation Scolaire et Professionnelle
- TSCCC :** Théorie Sociale Cognitive de Choix de Carrière
- UNESCO :** Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Récapitulatif des variables, modalités, indicateurs et indices.....	93
Tableau 2 : Récapitulatif des élèves entretenus. ....	96
Tableau 3 : Récapitulatif des encadreurs scolaires des CAS .....	97
Tableau 4 : Grille d'analyse des données d'observation .....	102

## RÉSUMÉ

La présente étude porte sur le thème : « **Effets de l'éducation à l'orientation dans le développement professionnel des élèves du second cycle de l'enseignement secondaire général : le cas des classes de terminale** ». Mgbwa (2018), souligne que, la société dans laquelle nous vivons exige de ses membres la « performance », « l'excellence » et « la compétitivité ». L'orientation universitaire et professionnelle est devenue un des défis essentiels de l'enseignement et se trouve au centre des préoccupations actuelles du système éducatif or de nombreux élèves des classes de terminale semblent s'engager dans des filières pour lesquelles ils ne se sont pas préparés et sont souvent livrés à eux-mêmes. Comprendre le devenir professionnel de ces élèves, c'est questionner les mécanismes qu'ils développent pour s'orienter, les démarches dans lesquels ils s'engagent, les obstacles et les soutiens qu'ils rencontrent. La recherche s'inscrit dans un paradigme compréhensif et repose sur un devis qualitatif qui fait appel aux entretiens semi-directifs comme technique de collecte des données. Ces données ont été recueillies auprès de trois élèves des classes de terminale du second cycle de l'enseignement secondaire général qui viennent d'obtenir leur baccalauréat, mais qui sont encore dans l'incertitude quant au choix de leur filière à l'université. Les principaux résultats obtenus, à la suite de l'analyse de contenu thématique et au regard du cadre théorique constitué de la théorie sociocognitive de l'orientation scolaire et professionnelle de Lent (2008) , révèlent que pour la construction du développement professionnel, les élèves ne sont pas toujours accompagnés par les professionnels de l'orientation pire encore, après l'obtention du baccalauréat les élèves sont dans une situation ambiguë, ils sont sans repères quant à leur développement professionnel. Au terme de la recherche, on propose un passage de l'accompagnement à l'orientation vers une éducation à l'orientation qui permettrait à l'apprenant de développer des compétences lui permettant de s'auto-orienter en vue d'un développement professionnel intégral.

**Mots clés :** Éducation à l'orientation, développement professionnel, devenir professionnel, second cycle de l'enseignement secondaire.



## ABSTRACT

This study focuses on the theme: "**Effects of career education in the professional development of students in the second cycle of general secondary education: the case of upper sixth students**". Mgbwa (2018), points out that the society in which we live requires of its members "performance", "excellence" and "competitiveness". academic and professional orientation has become one of the essential challenges of teaching and is at the center of the current concerns of the education system, yet many students in the final year seem to be embarking on courses for which they are not prepared and are often left to fend for themselves. Understanding the professional future of these students means questioning the mechanisms they develop to guide themselves, the approaches they take, the obstacles they encounter and the support they have. This research study is part of a comprehensive paradigm and is based on the qualitative method that uses semi-directive interviews as a data collection technique. This data was collected from three upper sixth students of the general secondary education who have just passed their GCE A' level, but are still uncertain about the choice of the course they want to study in the university. The main results obtained following the thematic content analysis and with regard to the theoretical framework which is the sociocognitive theory of educational and professional guidance of Lent (2008), reveal that for the construction of professional development, students are not always accompanied by guidance professionals, even worse, after obtaining their GCE A' level, the students are in an ambiguous situation, they are without reference points as regards to their professional development. At the end of this research study, the author proposes a transition from support to guidance towards an education to guidance that will help the learner develop skills allowing him to self-orientate in view of an integral professional development.

**Key Words:** career education, professional development, professional becoming, second cycle of secondary education.

## **0. INTRODUCTION GÉNÉRALE**

## **0.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE**

L'Éducation à l'orientation est une question au cœur de préoccupations humaines, en ce sens qu'elle favorise la réussite scolaire, prépare le devenir socioprofessionnel des jeunes et accroît une chance d'insertion ou d'une réinsertion professionnelle, réussit sur le marché du travail. En effet, de nos jours, chaque citoyen actif quel que soit le lieu où il se trouve, son âge où son statut, de l'école de base, au secondaire ou à l'université en passant même par ceux qui travaillent depuis des années, est désormais concerné par des questions d'orientation ou de réorientation. Et pour cause, alors qu'à une certaine époque, les choix professionnels s'effectuaient de façons durable et stable, aujourd'hui tel n'est plus le cas avec les mutations qui sont intervenus dans le monde du travail (Mérieux, 1999), de l'éducation et dans tous les secteurs d'activités. Selon Canzittu (2019, p. 132) « les contextes sociaux et économique actuels entraînent, des parcours professionnels moins fixes qu'auparavant, et donc la trajectoire n'est plus linéaire », et moins facilement appréhendable (Boutinet, 2007 ; Guichard, 2019a). Cet environnement mouvant voire imprévisible (Fromage, 2013) est à l'origine du chômage, du sous-emploi et du mal emploi chez une frange importante de la jeunesse.

Les familles l'ont d'ailleurs bien compris, c'est pourquoi elles s'intéressent souvent avec inquiétude à l'orientation de leurs enfants. « Aujourd'hui, la situation semble à cet égard préoccupante puisque le système de l'orientation, fortement contesté par la place publique, révèle un certain nombre d'inégalités et de dysfonctionnements » (Pugin, 2008, p. 1). On parle de plus en plus de l'orientation tout au long de la vie (Savickas & al, 2009 ; Guichard, 2013 ; Canzittu, 2019). Afin de mieux comprendre cet état des choses nous présenterons une évolution de l'orientation-conseil dans le monde et mettrons l'accent sur l'apport de celle-ci à l'insertion socioprofessionnelle des élèves du second cycle de l'enseignement secondaire dans l'optique d'élucider le problème de cette étude, les questions et les intérêts de cette recherche.

### **0.1.1. Contexte de l'étude**

Du fait de la mondialisation, l'instabilité et la flexibilité professionnelles, la diversification et la densification des offres de formation font désormais de l'éducation à l'orientation une pratique tout au long de la vie. Dans les pays développés, l'Education à l'orientation se retrouve ainsi plus que jamais au cœur des politiques éducatives (Dutercq et al., 2018). En effet, en 1996 déjà, lors d'une enquête conduite dans douze (12) pays membres

de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), 80% des habitants pensaient que les conseils et l'orientation professionnels représentaient « une fonction essentielle » voire « très importante » de l'école (St John-Brooks, 1996, p. 37).

Allant dans le même sens, la Résolution du Conseil de l'Union Européenne du 21 novembre 2008 recommande aux pays membres de « Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie » (Conseil de l'Union Européenne, 2008).

Pour concilier son projet professionnel avec l'instabilité du marché du travail, il est recommandé de le coupler à la formation ; à la quête d'informations fiables ; au coaching professionnel efficient ; à un bon accompagnement social ; à une bonne estime de soi et à un développement des aptitudes à résilience (Germé, 2011 ; Guichard, 2017). En 2022, le Cameroun compte 4 010 établissements secondaires ; 286 Sections Artisanales Rurales et Sections Ménagères (SAR/SM) ; 1 648 Centres Privés de formation professionnelle ; 4 Centres Publics de Formation Professionnelle Rapide (CPFPR) ; 11 universités d'État ; 262 Instituts Privés d'Enseignement Supérieur (IPES). Chacune de ces structures d'éducation et de formation compte plusieurs sections, séries et filières d'études (MINESEC, 2022 ; MINESUP, 2022 ; ONEFOP, 2022).

Or, dans sa pyramide éducative, la transition de l'école primaire vers le collège est davantage sélectionnée qu'orientée. Au terme du primaire, les élèves passent les concours d'entrée en première année du premier cycle du secondaire (MINEDUB, 2010 ; République du Cameroun, 2013). Au secondaire, les conseillers d'orientation (CO) ne sont disponibles que dans quelques établissements publics (Bomda, 2016 ; Evola, 2013 ; Okéné, 2009). Une fois au supérieur, les nouveaux bacheliers prennent des inscriptions et finissent leur séjour à l'université sans avoir rencontré de CO (Fozing & Mboning, 2013 ; MINESUP, 2008). La transition des études vers le marché du travail s'en trouve affecté, peu importe le niveau où l'on a abandonné l'école moderne (Fomba Kamga, 2019 ; INS, 2018 ; MINESUP, 2014). Le paradoxe du diplôme sans travail, d'instruction sans fonction et d'éducation sans emploi préoccupe tant les pouvoirs publics que les familles.

En effet, à l'observation les entrepreneurs camerounais s'illustrent par un faible niveau d'instruction. Près de la moitié (48,4%) d'entreprises créées ou dirigées sont l'œuvre des promoteurs ayant au plus le Certificat d'Études Primaire (dont 19% sont sans diplôme) ; 24,1% le sont par les titulaires du Brevet d'Études du Premier Cycle ; 17,8% par ceux

disposants d'un diplôme du second cycle de l'enseignement secondaire et 8,8% par les diplômés de l'enseignement supérieur (INS, 2018). Le prix du temps passé à l'école moderne n'augmente pas nécessairement le revenu et les dividendes sociaux de l'école au fur et à mesure des années de scolarisation (Nga Ndjobo et al., 2011b ; Nga Ndjobo & Abessolo, 2017).

Paradoxalement, pour des raisons de statut social, de sécurité et des avantages sociaux qu'elle procurerait (Elder & Koné, 2014), la fonction publique reste et demeure le secteur d'emploi le plus préféré des deux tiers des jeunes en quête de travail (Bouarbat & Ndjaba, 2018, p. 81). Faute d'y parvenir, puisque la capacité d'accueil du secteur formel de l'économie nationale est d'à peine 10%, près de 90% d'actifs sont obligés de se reconvertir dans la saisonnalité, la précarité et l'indécence des emplois vulnérables du secteur informel ; lesquels emplois sont trop souvent en déphasage avec les nombreuses années d'études réalisées et les dépenses éducatives consenties par des ménages dont en moyenne 40% vivent déjà en dessous du seuil de pauvreté (INS, 2009, 2014).

Une personne sur 10 au Cameroun occupe un emploi de qualité qu'elle affectionne et pour lequel elle se sent engagée et prête à utiliser toutes ses forces pour y exceller (Gallup, 2016). Les neuf autres occupent un bon emploi ; autrement dit un emploi réel qui les occupe tout juste le temps de trouver mieux ailleurs. Dès lors nous sommes en même de questionner la démarche des élèves camerounais en général et ceux du second cycle de l'enseignement secondaire quant à leur développement professionnel face aux offres de formation qui parsèment la pyramide éducative. Une fois diplômé qu'est ce qui est fait pour accompagner le nouveau bachelier camerounais dans le choix d'un emploi ? Ceci nous amène à analyser l'effet de l'éducation à l'orientation dans le développement professionnel des élèves du second cycle de l'enseignement secondaire au Cameroun ; autrement dit à s'intéresser aux pratiques pédagogiques (information, séminaires, visites d'entreprise et stage etc. ...) qui concourent à l'organisation de l'Éducation à l'orientation au Cameroun.

### **0.1.2. Justification du choix du sujet**

L'orientation dans le monde est liée à l'histoire des peuples ; en effet comme le fait remarquer Canzittu (2019) les réalités couvertes par le champ de l'orientation sont complexes et ont évolué dans le temps. « Les pratiques de conseil préexistaient bien antérieurement à leur institutionnalisation au XXème siècle. Chamans, oracles et devins remplissaient dans l'antiquité une fonction prédictive qui a été progressivement captée par les religions sous la

forme de la prophétie et de l'eschatologie » (Danvers, 2007). Le destin professionnel de l'homme était « déterminé par sa naissance, son origine sociale et familiale » (Baudouin, 2007, p.13) et la « la division du travail est relativement peu poussée » au cours de cette période (Guichard & Huteau, 2005, p.7). Cependant, « avec l'avènement de l'industrialisation, de l'urbanisation et de la division du travail, les jeunes vont être confrontés à de nouvelles réflexions quant à leur choix professionnel » (Canzittu, 2019, p.27).

Dès lors l'histoire de l'orientation commence véritablement au début du XX<sup>ème</sup> siècle pour répondre au problème de manque de main-d'œuvre qualifiée, aux politiques de démocratisation des enseignements, et d'insertion professionnelle. Selon Prost (1996, p.188) :

L'idée d'orientation répond au souci de donner aux jeunes, et notamment à ceux qui deviendront ouvriers, les postes qui correspondent le mieux à leurs aptitudes et à leurs capacités. Cette idée (...) naît d'une volonté de réforme éducative et sociale, à la jonction de la formation professionnelle et d'une nouvelle science en cours d'élaboration : la psychologie.

Pour donner corps à cette idée d'orientation dont l'un des objectifs principaux est de « favoriser la transition de l'école à l'emploi en préparant collégiens, lycéens et étudiants à effectuer des choix de carrière professionnelle et personnelle appropriés » (Njiale, 2006, p.131), en France plusieurs structures et actions en charge des questions d'orientation ont vu le jour. Nous avons à cet effet:

- un « office d'orientation professionnelle », créé en 1921 à Strasbourg par Fontègne, un professeur qui cherche à « appliquer en France les méthodes d'examens propres à étayer d'utiles conseils pour le choix des métiers » méthodes auxquelles il s'est initié au cabinet de consultation de l'institut Jean-Jacques rousseau de Genève où Claparède poursuivait des recherches sur les aptitudes des écoliers (Latreille, 1984, p.4) ;
- une action systématique d'orientation en liaison avec les écoles primaires et supérieures de la ville de bordeaux, en 1920, mise en place sous la responsabilité de l'ingénieur Mauvezin, qui publie « la rose des métiers. Traité d'orientation professionnelle. Qualités et aptitudes nécessaires à l'exercice de 250 métiers différents, et défauts rédhibitoires »;

- la mise en place d'un examen d'orientation professionnelle fondé sur une évaluation psychométrique. Cet examen est né à la suite des travaux de Toulouse et de Piéron sur les tests d'aptitudes humaines. En effet comme Toulouse, Piéron pense qu'une orientation fondée sur les résultats à des tests serait plus fiable et socialement plus équitable que celle fondée sur les notes scolaires. Il affirme à cet effet que « chacun est capable d'exceller en quelque chose, dans quelque domaine particulier. Piéron défend en effet une hétérogénéité intra individuelle des aptitudes, (Blanchard & Sontag, 2004, p.8).

Dès la fin des années 1950, les pratiques d'orientations qui jusqu'ici s'appuyaient presque essentiellement sur les résultats aux tests d'aptitudes, adoptent une conception éducative de l'orientation présentée pour la première fois par Léon. Pour Léon, il s'agit de faire participer activement les adolescents à l'élaboration de leurs projets, de les informer pour qu'ils puissent élargir leur horizon professionnel et choisir leur métier d'une manière plus réfléchie, plus motivée. (Léon, 1957, p 55).

La mission des services d'orientation consiste à cet effet à organiser l'information et l'orientation des élèves dans un processus éducatif d'observation continue, de façon à favoriser l'adaptation scolaire, de les guider vers l'enseignement le plus conforme à leur aptitudes, de contribuer à l'épanouissement de leur personnalité et de les aider à concevoir et à consolider leur projet professionnel en vue de faciliter leur insertion dans la vie active en harmonie avec les besoins du pays et les perspectives du progrès économique et social. Léon montrait déjà ici comme on peut aisément constater que la réussite du devenir d'un adolescent doit être pensée en termes de développement professionnel, lequel nécessite dans sa dynamique un accompagnement progressif et constant pour sa consolidation et sa réalisation.

A la fin années 1970, des échanges se développent entre praticien français et québécois sous l'égide de l'office franco-québécois pour la jeunesse. Les praticiens français peuvent ainsi se familiariser avec les démarches d'orientation éducative canadiennes qui reposent largement sur les courants américains, et notamment sur les idées de super dont on trouve une présentation synthétique dans les manuels de Bujold et Gingras (2000) et de Guichard et Huteau (2001).

## **0.2. FORMULATION ET ÉNONCÉ DU PROBLÈME**

### **0.2.1. Formulation du problème**

L'Éducation à l'orientation renferme deux concepts clés : l'éducation et l'orientation. L'un induit l'autre. De fait, elle se positionne comme un service à personne, pour et avec les personnes. Sa finalité est de faire participer activement les individus à l'élaboration de leurs projets scolaire et professionnel (Dutercq et al., 2018 ; Guichard & Huteau, 2006 ; Parsons, 1909). L'éducation à l'orientation consiste dès lors à « les informer pour qu'ils puissent élargir leur horizon professionnel et choisir leur métier de manière plus réfléchie, plus motivée » (Léon, 1957, p. 55). Ce faisant, on peut assimiler cette pratique pédagogique à un service d'accompagnement individualisé (Gagnon et al., 2011) dont la finalité est le développement de l'autonomie et de la responsabilité dans les choix scolaires et professionnels (Guichard, 2004, 2004, 2013, 2017). L'élève qui en bénéficie devrait incidemment pouvoir se connaître, connaître les milieux de formation et connaître le monde du travail afin de mieux se décider.

L'Éducation à l'orientation recouvre un éventail de pratiques d'orientation qui va au-delà de la simple consultation pour intégrer « l'initiation à la connaissance de soi, l'information sur les filières d'études, l'information sur les réalités du monde du travail et de l'emploi, et enfin sur les qualités personnelles » (Dong Nguetsop & Fozing, 2016, paragr. 3). Ce qui devrait pouvoir aider à maximiser le potentiel des ressources personnelles quant à l'employabilité, aux intentions entrepreneuriales et à un développement professionnel. C'est dire que l'Éducation à l'orientation concourt au développement de l'adaptabilité de carrière, du sentiment d'efficacité personnelle et de la capabilité (Atitsogbe et al., 2019). Les choix scolaire, professionnel, personnel et social du bénéficiaire de l'Éducation à l'orientation devraient par la suite lui permettre de s'ajuster aux conjonctures et aux réalités ambiantes.

Plus encore, l'éducation à l'orientation lui permettra d'être en congruence avec sa particularité personnelle face aux défis qui l'interpellent. On peut aussi entrevoir l'Éducation à l'orientation comme une activité au service de la gestion des transitions (Zittoun, 2012) vie familiale-vie scolaire ; des études au marché du travail ; au sein du monde de l'emploi (gestion des ruptures et de la discontinuité professionnelle : réorientation et reconversion professionnelles, ...) et après l'emploi (gestion de la retraite, ...). C'est à ce propos que l'expert en éducation à l'orientation :



- anime les ateliers de groupe (par exemple avec les élèves des classes de transition, les chercheurs d'emploi, ... ) ;
- rencontre en consultation les élèves et les apprenants qui souhaitent avoir des informations sur les cursus scolaire, académique, de formation professionnelle ou d'apprentissage ;
- reçoit et/ou rencontre les élèves en difficulté à qui il fait passer éventuellement des tests psychotechniques en vue soit de cerner leurs capacités et leurs éventuelles faiblesses soit les orienter vers une filière adaptée ;
- monte des projets pédagogiques avec les professeurs dans le cadre des horaires aménagés dans l'emploi du temps des élèves à cet effet. Il peut en être ainsi des heures de découverte professionnelle.

Cela revient à dire que l'Éducation à l'orientation est une activité qui concourt « à mettre l'individu en mesure de prendre conscience de ses caractéristiques personnelles et de les développer en vue du choix de ses études et de ses activités professionnelles dans toutes les conjonctures de son existence, avec le souci conjoint de servir le développement de la société et l'épanouissement de sa personnalité (UNESCO, 1970, p. 6). Autrement dit, c'est « un ensemble de pratiques (entretien, test, questionnaire, avis, etc.) visant à aider une personne à trouver la voie professionnelle ou de formation et, plus généralement, la forme de vie qui lui convient le mieux et à s'engager dans la direction ainsi déterminée » (Guichard & Huteau, 2007, p. 95). On y retrouve : l'information, de la consultation, des services spécialisés, du conseil (en matière d'orientation, d'emploi ...), du placement, du suivi professionnel et/ou de l'évaluation (UNESCO, 2002).

Les définitions précédentes laissent entrevoir l'éducation à l'orientation comme un facilitateur de l'orientation tout au long de la vie. Toutefois, la didactique de la compétence à s'orienter est nécessaire pour en jouir ; autrement dit une démarche d'accompagnement au développement de l'autonomie des personnes quant à leur capacité à s'orienter par elles-mêmes (Beltrame, 2020 ; Gilles & Sovet, 2019). La didactique de l'Éducation à l'orientation devrait donc ouvrir sur la capacité à recueillir, analyser, synthétiser et organiser les informations sur les formations et les métiers. La compétence à s'orienter signifie incidemment la capacité à se connaître soi-même pour prendre les bonnes décisions afin d'aborder les transitions inhérentes à tout parcours individuel et professionnel (Beltrame, 2020 ; Euroguidance-France, 2015).

L'Éducation à l'orientation peut être scolaire, professionnel, personnel et social. Sur le plan scolaire, il renvoie à « l'ensemble des processus psychologiques, psychosociaux et sociaux qui font que les jeunes scolarisés soient affectés à certaines filières de formation plutôt qu'à d'autres » (Guichard & Huteau, 2007, p. 316). C'est à ce propos que l'Éducation à l'orientation scolaire « consiste à surveiller les progrès scolaires des jeunes et leur acquisition de bonnes habitudes d'étude, à les aider à surmonter efficacement leurs difficultés d'apprentissage, à choisir entre certains domaines, programmes et filières, ou à décider dans quel type d'établissement scolaire poursuivre leurs études » (St John-Brooks, 1996, p. 38). Par contre, « l'orientation professionnelle désigne l'ensemble des processus et facteurs sociaux et individuels conduisant à la répartition des individus dans les différents métiers, professions ou emplois et jouant un rôle dans l'évolution de la carrière ou des trajectoires d'emplois de ces individus » (Guichard & Huteau, 2007, p. 316). Mieux, l'Éducation à l'orientation professionnelle « consiste surtout à aider à comprendre le monde du travail, à choisir un métier et à faciliter la transition de l'école à la vie active » (St John-Brooks, 1996, p. 38).

Enfin, l'Éducation à l'orientation personnel et social « encourage les individus à comprendre leur propre comportement à mesure qu'ils évoluent et peut éventuellement aider à résoudre des problèmes pratiques ou affectifs, comme des difficultés financières ou familiales » (St John Brooks, 1996, p. 38). Fort de ce qui précède, le droit à l'Éducation à l'orientation s'entend comme la faculté dont dispose un individu de réclamer l'Éducation à l'orientation, d'en disposer et d'en jouir dans le cadre de son développement professionnel et de la gestion des problèmes personnels et sociaux.

### **0.2.2. Énoncé du problème**

L'éducation à l'orientation dans le développement professionnel peut être appréhendée à partir des travaux de Lent, Brown et Hackett (1994) et ceux de Lent (2008) portant sur la Théorie Sociale Cognitive de l'orientation Scolaire et Professionnel (TSCOSP) encore appelée Théorie Sociale Cognitive sur le Choix de Carrière (TSCCC). L'orientation d'un individu dans son développement professionnel ne peut être envisagé en dehors de son environnement. Lent, Brown et Hackett (1994), s'inspirant des travaux de Bandura (1986) portant sur la théorie sociale cognitive qui met l'accent sur les mécanismes complexes d'influence mutuelle qui s'exercent entre les personnes, leur comportement et leurs environnements. De façon plus explicite, la théorie sociale cognitive décrit les conduites des personnes comme étant le produit d'interactions entre :

- les facteurs internes qui rassemblent les croyances, les pensées, les attentes et notamment les sentiments d'efficacité personnelle, les buts ;
- l'environnement (Bandura distingue l'environnement potentiel, qui est le même pour chacun dans une situation donnée, et l'environnement véritable, qui est celui que l'on crée grâce aux comportements ;
- les comportements : pour Bandura (1986), si l'environnement influence le comportement, l'individu peut aussi contribuer à transformer son environnement grâce à son comportement (Bandura, 1986).

Selon Bandura (1986), ces trois facteurs sont en constante interaction. La théorie sociocognitive insiste davantage sur le rôle prépondérant que joueraient les facteurs personnels et plus particulièrement cognitifs dans l'action humaine.

S'appuyant sur ces travaux de Bandura (1986), Lent, Brown et Hackett (1994), développent la TSCOSP comme un système explicatif bien intégré de l'orientation scolaire et professionnelle qui, présente un cadre social cognitif pour comprendre les aspects étroitement liés au développement de carrière. Ces aspects sont entre autres : “ the formation and elaboration of career relevant interest ; selection of academic and career choice option and performance and persistence in education and occupational pursuits ” (Lent, Brown & Hackett, 1994 : 79).

Reprenant les modèles de bases de la TSCOSP proposé par Lent, Brown et Hackett (1994) et Lent (2008), met l'accent sur la capacité des personnes à diriger leur propre orientation scolaire et professionnelle tout en reconnaissant aussi l'importance des nombreuses influences personnelles et environnementales tels que : les obstacles et les soutiens liés aux structures sociales, à la culture et au statut de handicapé qui contribuent à renforcer, à affaiblir ou, dans certains cas, à annuler l'agentivité personnelle ou la capacité à se diriger.

S'inscrivant dans la continuité des travaux entamés en 1994 avec ses collègues Brown et Hackett et Lent (2008) précise les manières dont les modèles de base de la TSCOSP peuvent être appliqués à des interventions pratiques d'éducation ou de soutien à l'orientation, tout en incluant les efforts visant à optimiser les choix professionnels, à soutenir la prise de décision professionnelle et sa réalisation et à promouvoir la réussite et la satisfaction professionnelle.

Ils proposent plusieurs pistes pratiques afin d'accompagner une personne en vue de l'aider dans son processus d'orientation scolaire ou professionnelle. Se faisant, ils donnent deux objectifs pratiques à la théorie sociocognitive de l'orientation. Il s'agit du soutien à l'orientation scolaire et professionnelle et la prévention de difficultés liées à l'orientation scolaire et professionnelle. Concrètement, il s'agit d'aider les élèves à développer des intérêts professionnels et des talents qui leur offrent le plus grand éventail de possibilités éducatives et professionnelles plus tard et ensuite, au moment nécessaire, de les aider à faire des choix et à persévérer dans la direction choisie qui correspondent à leur personnalité sur le plan du travail et qui, dans la mesure du possible, ne sont pas freinés par des obstacles environnementaux (Lent, 2008).

L'analyse des travaux de Lent, Brown et Hackett (1994) et ceux de Lent (2008) permettent de comprendre que les variables personnelles centrales encore appelé variables clés tels que la croyance relative au sentiment d'efficacité personnel, l'attente de résultats et les buts personnels sont les éléments qui éclairent le processus d'orientation scolaire et professionnel d'un individu. Cependant, selon Lent (2008), l'insuffisance de la prise en compte des variables environnementales inhérents à l'éducation à l'orientation dans le développement professionnel des élèves reste à expliciter.

Car, d'après Dong Nguesop et Fozing (2016), ces variables devraient être prises en compte dans l'orientation en vue du développement professionnel. Ces auteurs, démontrent qu'il ne suffit pas de rencontrer un CO pour avoir une idée claire de sa réussite scolaire et de son avenir professionnel. Ils précisent que, la capacité de négociation du CO est primordiale et dépend de ses propres attitudes et aptitudes à convaincre les jeunes des différentes options envisageables. Ainsi, le CO doit disposer d'une diversité de qualités entre autres : grande capacité d'écoute et de contrôle de ses émotions, confiance et confidentialité, sens relationnel développé, esprit d'ouverture, d'analyse et de synthèse, sens du service public, respect, disponibilité et ponctualité, capacité de prendre des initiatives, grande adaptabilité (Dong Nguesop & Fozing, 2016). Il doit prendre en compte les éléments de l'environnement immédiat du sujet.

Ce qui est d'ailleurs soutenu par Loisy et Carosin (2017) pour qui, l'objectif d'une orientation n'est pas que d'aider le sujet jeune à faire les meilleurs choix dans l'immédiat, mais de lui donner les moyens de construire un cursus d'études et un projet professionnel dans la durée, au fil de sa vie professionnelle. Pourtant à partir d'une perspective psychanalytique transposée en éducation, la question d'orientation est abordée au regard d'un

processus d'accompagnement progressif bien particulier marqué par la défaillance et l'absence des compétences du conseiller d'orientation en milieu scolaire. Aujourd'hui, l'importance du conseiller d'orientation comme acteur de la transformation professionnelle de l'élève de terminale du second cycle de l'enseignement secondaire apparaît d'emblée comme un pôle de sens où son Soi professionnel s'actualise tout en se construisant. Car le monde aujourd'hui est devenu volatile, incertain, complexe et ambiguë.

### **0.3. QUESTION DE RECHERCHE**

#### **0.3.1. Question principale de recherche**

Cette étude telle que nous la concevons s'intéresse aux effets de l'éducation à l'orientation dans le développement professionnel des élèves du second cycle de l'enseignement secondaire. Ce faisant, elle vise à répondre à la question : « Comment les facteurs inhérents aux effets de l'éducation à l'orientation interfèrent dans le développement professionnel des élèves du second cycle de l'enseignement secondaire ? ». De cette question de recherche se dégage de manière spécifique deux (02) questions.

#### **0.3.2. Questions spécifiques de recherche**

**Question 1 :** En quoi le soutien à l'orientation scolaire et professionnel interfère dans le développement professionnel des élèves du second cycle de l'enseignement secondaire ?

**Question 2 :** En quoi la prévention des difficultés liées à l'orientation scolaire et professionnelle interfère dans le développement professionnel des élèves du second cycle de l'enseignement secondaire ?

### **0.4. OBJECTIF DE L'ÉTUDE**

#### **0.4.1. Objectif général**

Cette recherche se propose d'analyser les facteurs inhérents aux effets de l'éducation à l'orientation qui interfèrent dans le développement professionnel des élèves du second cycle de l'enseignement secondaire.

#### **0.4.2. Objectifs spécifiques**

De façon spécifique, cette étude vise à :

**Objectif spécifique 1 :** Identifier les soutiens à l'orientation scolaire et professionnel qui interfèrent dans le développement professionnel des élèves du second cycle de l'enseignement secondaire.

**Objectif spécifique 2 :** Démontrer comment la prévention des difficultés liées à l'orientation scolaire et professionnelle interfère dans le développement professionnel des élèves du second cycle de l'enseignement secondaire.

## **0.5. INTÉRÊT DE L'ÉTUDE**

Notre travail revêt un triple intérêt (social, pédagogique et scientifique)

### **0.5.1. Intérêt social**

Au plan social, le problème de l'insuffisance de la prise en compte des variables environnementales inhérents aux effets de l'éducation à l'orientation qui rendent compte du développement professionnel des élèves des classes de terminale du second cycle de l'enseignement secondaire reste une préoccupation majeure pour les pouvoirs publics et certaines entreprises en quête d'un personnel compétent et qualifié susceptible d'apporter de la valeur ajoutée en son sein. A cet effet, Guichard (2015), considère que les interventions d'accompagnement à l'orientation telles que le conseil en orientation ou l'éducation à l'orientation ont pour objectif général d'aider les individus ou les collectifs à faire face aux problèmes du développement de la vie professionnelle et personnelle de chacun, tels que ces problèmes se posent à ce moment dans leur société. De ce fait, ce travail est pertinent dans la mesure où depuis plus d'un demi-siècle, le Cameroun est engagé dans la pratique de l'orientation scolaire et professionnelle formelle. Trois objectifs sont assignés à cette entreprise : (1) aider prioritairement les élèves et les étudiants à mieux se connaître, (2) à connaître les milieux de formation, le monde de l'emploi et (3) à s'y intégrer facilement et de manière épanouie.

Cependant, partant du constat selon lequel, au Cameroun le contexte socioéconomique est malheureusement marqué par le chômage et le sous-emploi des jeunes, dont une frange importante des diplômés de l'enseignement Supérieur. La croissance créatrice d'emplois est insuffisante et fragile. Le marché de l'emploi qualifié demeure étroit, avec une tendance marquée au renforcement de l'informel. La deuxième enquête nationale sur l'emploi et le secteur informel (EESI 2), conclue en 2010, a relevé à cet effet que « l'emploi au Cameroun reste à 80-90% constitué des activités informelles, composées de petits agriculteurs aux techniques archaïques sur de petites exploitations, d'un secteur tertiaire constitué de personnes peu qualifiées ou exerçant des activités sans rapport avec leur formation ».

### **0.5.2. Intérêt pédagogique**

Etant donné que cette étude se situe dans le champ des sciences de l'éducation et plus précisément dans le domaine de la psychologie de l'orientation conseil, l'on ne saurait présenter les intérêts de cette étude sans toutefois parler d'intérêt pédagogique. Compte tenu du fait que tout système éducatif soucieux de performance et d'efficacité doit pouvoir reposer sur trois piliers : l'administration, la Pédagogie et l'orientation-Conseil. Chacun de ces piliers s'appuie sur un personnel spécifique capable de remplir des missions spécifiques. S'agissant de l'orientation-Conseil, ses professionnels sont appelés à jouer un rôle de premier plan dans le processus de formation des élèves et étudiants avec les missions spécifiques. C'est dans cette même perspective que l'Unesco définit l'orientation Conseil comme étant : Une pratique éducative de type continu, visant à aider chaque individu à choisir lui-même la formation la plus conforme à ses aptitudes, à ses goûts et intérêts, à s'y adapter et à résoudre éventuellement ses problèmes comportementaux, psychologiques, relationnels, personnels et sociaux en vue de son plein épanouissement personnel et de son insertion dans la vie active, en conformité avec les besoins du pays et ses perspectives de progrès économique, social et culturel.

Au regard de ce qui précède, nous nous permettons de dire que le conseiller d'orientation est un accompagnateur incontournable des élèves dans leur développement professionnel.

### **0.5.3. Intérêt scientifique**

D'après Aktouf (2004), l'intérêt de la science et des travaux scientifiques c'est de détecter les problèmes quelles que soient leurs natures et d'en porter les clarifications et les réponses afin de faciliter la vie aux hommes sur terre. En effet, il apparaît que la plupart des travaux scientifiques recensés relativement sur l'orientation des étudiants dans le processus du choix professionnel en Afrique et au Cameroun ont toujours abordé la problématique du déficit d'orientation en orientation-conseil. Ainsi, l'intérêt scientifique d'une étude réside dans ce qu'elle apporte de nouveau ou de plus dans le domaine de la recherche. Il s'agit des résultats escomptés de l'étude qui pourra susciter de l'intérêt chez autres chercheurs et dans la mesure du possible enrichir le domaine de la littérature dans lequel s'inscrit l'étude réalisée. Notre étude vient analyser comment les facteurs inhérents aux modalités d'orientation rendent compte de la réalisation du choix professionnel des élèves.

Le travail est mené pour aider à faciliter la compréhension et les points de vue sur les interventions d'orientation conçues en référence de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle de (Lent 2008) qui se veut favoriser l'éducation et le soutien à l'orientation scolaire et professionnelle des personnes tout en prenant en compte des types d'intervention en orientation scolaire et professionnelle et la prévention de ses difficultés.

## **0.6. DÉLIMITATIONS THÉMATIQUE ET EMPIRIQUE DE L'ÉTUDE**

Il s'agit d'expliquer le substrat sémantique lié à chaque concept dans le but de lever toute équivoque susceptible de créer des confusions dans l'esprit du lecteur. Dans le cadre de notre étude, cette étape est d'une importance capitale dans la mesure où elle permet de définir les notions d'éducation à l'orientation et celle du développement professionnel.

### **0.6.1. Délimitation conceptuelle**

#### ***0.6.1.1. Éducation à l'orientation***

Suivant Garin et Sovet (2021, p. 119), l'éducation à l'orientation repose sur le principe que « s'orienter relève d'un apprentissage progressif qui peut se formaliser à travers des objectifs et des séquences pédagogiques ». Cette approche éducative de l'orientation va connaître un essor important en France au cours du 20ème siècle. Traditionnellement, l'éducation à l'orientation porte sur la connaissance des métiers et voies de formation en vue d'accompagner l'élève et sa famille dans la construction d'un projet d'orientation étayé et potentiellement épanouissant pour soi et son entourage. Elle s'inscrit de manière formelle dans le système scolaire à travers deux circulaires publiées en 1996 à destination du collège et du lycée d'enseignement général et technologique.

#### ***0.6.1.2. Développement professionnel***

Le développement professionnel revêt un caractère polysémique de par la multitude d'expressions plus ou moins équivalente utilisées : formation continue, perfectionnement, développement pédagogique, développement de carrière, évolution professionnelle, apprentissage continu, croissance professionnelle etc. on voit déjà, à ce niveau, la confusion entre le sens du concept lui-même et les moyens par lesquels le développement professionnel se réalise. Dans certains cas, le développement professionnel est vu comme une croissance ou une évolution impliquant des modifications importantes de la part de l'enseignant (Glatthorn, 1995). Une idée plus large fondée essentiellement sur les changements vécus par des acteurs, suggère que le développement professionnel correspond à « comment les enseignants se



développent dans des conditions sociales actuelles de leurs vies et de leurs expériences, des cultures et des contextes éducationnels existants » (Raymond, Butt et Townsend, 1992, p, 143). Dans d'autres cas, le développement professionnel est pris comme un volet de la formation continue et du perfectionnement. En dernier lieu, le développement professionnel est associé à la recherche, à la réflexion, et à toute expérience d'apprentissage naturel. Dans cet optique, Barbier, Chaix et Demailly (1994) proposent que le développement professionnel soit un processus de « transformations individuelles et collectives des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (p.7)

### **0.6.2. Délimitation empirique**

La délimitation empirique de cette étude est axée sur deux points de vue : spatial ou géographique et du point de vue temporelle.

#### ***0.6.2.1. Du point de vue spatial ou géographique***

Cette étude a pour cadre spatial le Cameroun et pour cadre opérationnel la région du centre. Cependant, compte tenue de la difficulté matérielle de mener notre étude sur toutes les villes de la région du centre, nous avons circonscrit celle-ci au département du Mfoundi plus précisément dans l'arrondissement de Yaoundé IV au quartier Odza.

#### ***0.6.2.2. Du point de vue temporel***

Cette étude couvre un travail de mémoire qui s'étend sur deux années et s'inscrit dans une période et dans une ère bien spécifique et particulière le XXIe siècle marqué aujourd'hui par la mondialisation de l'économie et de progrès rapides des technologies de l'information. L'interrogation sur les modèles et méthodes utilisés en orientation au 20e siècle a mis en évidence le fait que de nouvelles approches s'avéraient nécessaires pour répondre aux besoins des personnes vivant dans les sociétés du savoir du 21e siècle. Elle se vérifie dans les recherches menées par (Lent, 2008 ; Savickas et al., 2010 ; Guichard, 2015 ; Nguetsop et Fozing (2016) ; Loisy et Carosin, 2017) sur les interventions d'orientation en orientation scolaire et professionnelle pour ne que citer ceux-là.

**CHAPITRE 1 : CONSTRUCTION DE CARRIÈRE : DES FINALITÉS  
IMBRIQUÉES AU LYCÉE**

La position quant aux finalités d'une psychologie de l'orientation au service de la durabilité intègre progressivement des enjeux de survie (en mettant l'accent sur l'inclusion), de dignité (en mettant l'accent sur le sens), de carrière durable (en mettant l'accent sur la temporalité et la nécessité de réduire l'incertitude des transitions) et de bien commun (en mettant l'accent sur le collectif). Ces quatre finalités sont bien sûr interdépendantes, voire imbriquées, chaque étape s'appuyant sur la précédente. En effet, la réflexion éthique des consultant·e·s est difficile si ces mêmes personnes ne peuvent elles-mêmes pas aspirer à une carrière durable ; de plus, une carrière durable se fonde sur une séquence d'emplois qui se doivent d'être dignes ; enfin, la dignité d'un travail s'appuie sur sa décence. Une réflexion autour d'une orientation au service de la durabilité ouvre de multiples perspectives de recherche.

Les études sur le travail décent et sur la dignité au travail (sous l'angle de la *meaningfulness*, surtout) ont connu un fort essor durant les dernières années, et celles sur les carrières durables, bien qu'encore embryonnaires, sont prometteuses. En revanche, des recherches sur la dimension éthique de l'orientation restent à mener et comportent des défis méthodologiques majeurs. Il serait donc essentiel aussi bien de poursuivre les efforts de mise en évidence des déterminants et des effets d'une carrière durable, que de concevoir des études sur les impacts globaux du choix vocationnel. Une piste en ce sens serait de parvenir à appréhender si et de quelle manière les différentes options de carrière envisageables dans un contexte donné peuvent contribuer à un monde meilleur, mais aussi d'identifier les professions les plus préjudiciables en termes de durabilité.

Les implications de ces finalités pour l'accompagnement d'orientation sont elles aussi nombreuses et invitent les conseiller·ères d'orientation à sortir de leur zone de confort et à aller au-delà d'interventions strictement psychologiques. Si le travail sur et avec l'individu reste important, une orientation au service de la durabilité ne peut pas faire abstraction d'interventions psychosociologiques et contextuelles, mobilisant l'environnement proximal et distal de la personne. Cette ouverture à des perspectives d'intervention nouvelles et innovantes comporte de gros défis pour la formation des conseillers de l'orientation. De plus l'ensemble des corps sociaux constitués, dans le domaine de l'orientation et au-delà, doivent mobiliser leurs forces pour défendre un développement social qui soit conforme aux ambitions de la promotion de carrières durables et éthiques.

## 1.1. ORIENTATION SCOLAIRE EN QUESTION

Dans un contexte mondial marqué par d'urgents enjeux de durabilité, la psychologie de l'orientation est portée à questionner ses finalités, ses modalités d'intervention et sa capacité de contribuer à un « monde meilleur » (Cohen-Scali et al., 2018 ; Guichard, 2016).

En effet, les modèles classiques de la psychologie de l'orientation ne semblent plus adaptés à saisir la complexité des choix et des parcours scolaires et professionnels (Blustein, Ali, et Flores, 2019 ; Massoudi et Masdonati, sous presse). Par exemple, les théories et interventions basées sur l'appariement entre un profil individuel et les caractéristiques d'un métier perdent de leur pertinence dans un marché du travail où les professions sont en constante et rapide mutation et où l'environnement professionnel est davantage caractérisé par sa diversité. Par ailleurs, les modèles psychologiques du choix vocationnel se focalisant sur des adolescents et des jeunes adultes qui disposent d'une large palette d'options de carrière ne suffisent plus à rendre compte de la complexité de ce choix pour d'autres populations, notamment pour les personnes rencontrant davantage de contraintes dans leurs anticipations d'avenir et pour les adultes pour lesquels l'articulation entre travail et vie extraprofessionnelle est plus délicate. Qui plus est, les réflexions sur les transitions professionnelles sont portées à revisiter tant la panoplie de changements qu'une personne peut affronter tout au long de son parcours, s'ajoutant à la question de l'insertion professionnelle à la sortie de l'école que les critères qui en définissent la réussite (Orly-Louis, Vonthron, Vayre, et Soidet, 2017).

Depuis au moins une dizaine d'années, les chercheurs en psychologie de l'orientation œuvrent ainsi à la conception et à la validation de cadres conceptuels et d'interventions permettant de mieux saisir ces phénomènes et d'accompagner efficacement les personnes aux prises avec des défis en lien avec leur carrière (par exemple, Blustein, Ali, et al., 2019 ; Blustein, Kenny, Di Fabio, et Guichard, 2019 ; Nota et Rossier, 2015). En nous appuyant sur la littérature, l'objectif est ici de revisiter certaines des réflexions à ce sujet, afin de proposer une lecture des enjeux de la durabilité pour l'orientation scolaire en question. Comme suggéré par Mc Donald et Hite (2018), la notion de durabilité renvoie un *commitment to social and human responsibility, investing in the long-term well-being of the people part of systems, both internal to organizations and external, sometimes encompassing the surrounding community or even global wellbeing* (p. 351). Pour atteindre notre objectif, nous avançons en cinq étapes, afin d'intégrer progressivement cette question et d'aboutir à une proposition de

vision d'ensemble de la manière dont la durabilité se traduit en orientation. Chacune de ces étapes est ancrée à un concept clé mobilisé ou mobilisable dans une perspective de durabilité : le choix des filières, l'optimisation du parcours de formation, les aspirations professionnelles, l'accès à un travail décent et du travail décent à la carrière durable. Pour chacune de ces étapes, nous exposons des éléments conceptuels centraux, le cas échéant, des recherches illustrant comment ces éléments se déploient dans le réel des carrières, ainsi que des pistes d'accompagnement effectives ou potentielles.

### **1.1.1. Choix des filières**

Au Cameroun, l'orientation dans l'enseignement secondaire est caractérisée par une série de choix successifs. Après un premier palier déterminant en fin de classe de troisième introduisant la distinction entre voie professionnelle et voie générale, un autre choix décisif intervient en classe de seconde, à savoir l'orientation vers les différentes séries de baccalauréat. De nombreuses études se sont intéressées à cette question de l'orientation dans l'enseignement secondaire d'un point de vue sociologique (Merle, 2000 ; Duru-Bellat, 2002).

Ces recherches portent essentiellement sur les déterminants de l'orientation tant du point de vue des trajectoires scolaires antérieures des élèves que du point de vue de leurs caractéristiques sociodémographiques. Plus récemment, quelques travaux se sont intéressés à la façon dont les élèves vivent leur orientation, en distinguant une orientation « choisie » d'une orientation « subie » (Caille, 2005 ; Brasselet & Guerrien, 2015). Cette étude se situe à plusieurs niveaux. Tout d'abord, au-delà de la distinction entre orientations « choisie » et « subie », notre étude se propose d'analyser plus précisément les différents critères sur lesquels les élèves s'appuient pour s'orienter vers une filière. Ensuite, cette recherche s'intéresse aux conséquences de l'orientation sur le développement professionnel des élèves.

Ces vingt dernières années, le système scolaire camerounais a connu de profondes transformations. Avec l'augmentation des exigences de la société en matière de formation et de qualification professionnelle, il devient de plus en plus indispensable de faire acquérir à tous « un minimum vital en matière culturelle » (Poirrier, 2002, p. 290). Cette exigence dans le domaine de la formation a abouti progressivement à une massification de l'enseignement secondaire, puis supérieur. En effet, si le taux de bacheliers pour une classe d'âge ne se situait qu'aux alentours de 20 % dans les années soixante-dix et de 30 % dans les années quatre-vingt, il est passé à plus de 60 % dans les années quatre-vingt-dix pour atteindre un taux de 77

% en 2015. Ainsi, l'objectif des 80 % d'une génération au baccalauréat qui a fait son apparition dans les années quatre-vingt est aujourd'hui quasiment atteint.

Cette massification de l'enseignement secondaire s'est accompagnée d'une diversification progressive des filières. Même si toutes ces filières aboutissent au même diplôme (celui du baccalauréat), on ne peut pas nier l'existence d'une forte hiérarchisation entre elles. D'une part, les filières générales sont valorisées au détriment des filières technologiques et professionnelles ; d'autre part, au sein même des filières générales, il existe clairement une hiérarchie en fonction de l'importance accordée aux mathématiques, faisant de la filière scientifique la « voie royale », suivie de la filière économique et sociale, puis littéraire (Duru-Bellat et al., 1997 ; Jarousse & Labopin, 1999). L'orientation des élèves dans ces différentes filières inégalement valorisées se fait principalement en fonction de leurs résultats scolaires : les meilleurs élèves se retrouvent dans les filières les plus valorisées (générales et a fortiori scientifiques), alors que les élèves en difficultés se voient relégués dans les filières technologiques et professionnelles (Chauchat & Labonne, 2006 ; Duru-Bellat & Perretier, 2007). Il est également intéressant de noter qu'à l'intérieur des séries générales, le niveau en mathématiques apparaît bien comme lié à la hiérarchie des filières, alors que le niveau en français ne différencie pas les élèves des trois filières (Ananian & al, 2005 ; DuruBellat & Perretier, 2007).

Autrement dit, si les élèves orientés en filière scientifique témoignent en effet d'un niveau plus élevé en mathématiques, ceux ou celles orientés en filière littéraire ne se caractérisent pas par un niveau plus élevé en français. Ainsi, la répartition des élèves dans les différentes filières de l'enseignement secondaire traduit une sorte de sélection scolaire implicite, bien plus qu'une orientation en fonction des intérêts et aspirations des élèves. Même si l'idéal serait de déterminer son orientation à partir de ses intérêts (Lent, 2008), il n'est pas rare de voir s'engager des élèves dans une filière qui ne correspond pas à leurs aspirations, notamment en raison de résultats scolaires insuffisants. Ce phénomène de « choix par défaut » touche avant tout les élèves orientés vers les filières les moins valorisées, à savoir les filières professionnelles et technologiques. Ainsi, environ la moitié des élèves en filière professionnelle, 40 % des élèves en filière technologique et un quart des élèves en filière générale affirment que leur niveau scolaire ne leur a pas permis de s'orienter dans la filière souhaitée (Caille, 2005).

### **1.1.2. Optimisation du parcours de formation**

La qualité et la pertinence des appareils de formation professionnelle conditionnent fortement le développement économique et social des nations. Ces appareils longtemps fragilisés par des politiques désarticulées, apparaissent aujourd'hui comme un des plus sûrs moyens d'accompagner un développement durable garant de l'essor économique et du respect des identités individuelles et collectives UNESCO (2006). Comment optimiser les parcours de formation pour améliorer la compétitivité des élèves du second cycle de l'enseignement secondaire général et contribuer efficacement à leur développement professionnel. Pour mieux prendre en compte dans l'offre de formation initiale les besoins socio-économiques de l'environnement local ou national du Cameroun, un observatoire des TIC permettra d'améliorer la professionnalisation de cette structure. Une e-orientation efficace pour réduire des tensions entre ces besoins de développement pour l'émergence et les moyens et modalités de formation pour y parvenir ; un référentiel pertinent pour un capital humain adéquat, une plateforme d'échanges pour un dialogue permanent entre parties prenantes : entreprises, sociétés civiles, collectivités locales et institutions universitaires garant d'un développement endogène sûr.

Le Cameroun aspire à devenir un pays émergent à l'horizon 2035 et possède plusieurs atouts pour lui permettre d'arriver à ses fins à travers un système éducatif structuré, une population à majorité jeune et une diversité de ressources naturelles. Le pays a lancé de vastes chantiers qui ont pour objectifs de le conduire à l'émergence : projets miniers, projets énergétiques, cimenteries etc... pour ne citer que ces quelques exemples. Ces projets et les autres grands chantiers structurants vont solliciter nécessairement pour les prochaines années une main d'œuvre abondante. La complexité des chantiers ainsi créés qui induira une main d'œuvre d'une certaine catégorie nécessitera la prise de décisions à court, moyen et long terme visant à résoudre de prévisibles problèmes d'inadéquation entre l'emploi et la formation. Ces décisions devraient également permettre aux institutions universitaires de relever, par une formation adéquate, les défis d'emplois et d'employabilité que connaît le pays actuellement.

### **1.1.3. Aspirations professionnelles**

Les statistiques sur l'emploi au Cameroun font état d'un taux de chômage élevé, surtout chez les jeunes diplômés. L'INS (2010) fait ressortir un chômage touchant principalement les jeunes (âgés de 15-34 ans) avec un taux au sens large évalué à 15,5 %.

Dans l'optique d'accomplir sa mission d'éducation physique, intellectuelle, civique, morale et d'insertion harmonieuse des jeunes dans la société, le système éducatif camerounais s'appuie sur ses trois grands piliers : la pédagogie, l'administration et l'orientation.

Les statistiques camerounaises sur l'emploi font état d'une insertion socioprofessionnelle dans des domaines d'activités très distincts de la formation scolaire reçue par les jeunes (inadéquation formation-emploi). L'INS (2005) à cet effet, signale au plan national un taux de chômage de 4,4 % au sens du Bureau International du Travail (BIT). Ce chômage frappe davantage les jeunes avec un taux trois fois plus élevé que celui des adultes. Ce taux est croissant à mesure que le niveau d'éducation croît. De moins de 10 % pour le niveau du premier cycle du secondaire, il oscille entre 10,7 % et 11,8 % pour le second cycle du secondaire, et est de 13,4 % pour l'enseignement supérieur. C'est un chômage essentiellement urbain, où l'on enregistre en général des taux à deux chiffres.

Dans une perspective d'appréciation de l'incidence de la pratique de l'orientation scolaire par le CO sur le type d'aspirations professionnelles nourries par les jeunes au Cameroun, ce présent mémoire revisite au travers des pratiques de l'orientation scolaire, quels pourraient être les types d'aspirations nourries par les élèves du second cycle de l'enseignement secondaire général. Cette investigation questionne un éventail large de pratiques d'orientation qui va de la simple consultation des Conseillers d'orientation à la pratique même de l'orientation. Cette pratique recouvre l'initiation à la connaissance de soi, l'information sur les filières d'études, l'information sur les réalités du monde du travail et de l'emploi, et enfin sur les qualités personnelles du Conseiller d'orientation. Elle est conduite dans une perspective de mise en regard avec le type d'aspirations professionnelles nourries par les jeunes.

#### **1.1.4. Accès à un travail décent**

Un premier pas vers une éducation à l'orientation au service de la durabilité consiste à œuvrer pour que tous les individus soient en mesure d'accéder à un emploi qui leur garantisse des conditions de travail décentes, les protège de toute forme de précarité et ne mette pas en péril leur santé physique ou mentale. Si l'insertion professionnelle est un moment charnière du parcours professionnel, toute insertion ne peut pas se considérer comme durable. Autrement dit, trouver un emploi est important, mais encore faut-il que cet emploi soit décent (Toscanelli, Fedrigo, et Rossier, sous presse). La notion de travail décent en tant que droit de tout un chacun, est donc centrale ici.



Plusieurs chercheurs en psychologie de l'orientation ont d'ailleurs repris la notion de travail décent définie par l'Organisation internationale du travail (ILO, 2016) pour en proposer une traduction dans une perspective psychologique (Blustein, Olle, ConnorsKellgren, et Diamonti, 2016) ou psychosociale (Pouyaud, 2016). Il en résulte une définition basée sur cinq critères (Duffy, Blustein, Diemer, et Autin, 2016) : des conditions de travail sécurisées (tant physiquement que sous l'angle des relations), des horaires permettant de reposer et de bénéficier de temps libre, la possibilité de travailler dans une entreprise dont on partage les valeurs, un salaire considéré comme juste, ainsi que de pouvoir bénéficier d'une sécurité sociale et d'une assurance maladie et accidents. Partant de ces critères, Duffy et collègues ont proposé, en 2016, un modèle théorique, la psychologie de l'activité de travail (Psychology of Working Theory, PWT), qui insiste notamment sur les déterminants contextuels de la possibilité d'accéder ou pas à un travail décent, tels que des conditions socio-économiques contraignantes et des processus de marginalisation dont sont victimes certains groupes sociaux.

#### **1.1.5. Du travail décent à la carrière durable**

La cinquième étape ajoute aux réflexions sur l'orientation une dimension temporelle, glissant des enjeux de la qualité d'un emploi donné, à un moment donné, à ceux de la séquence d'expériences professionnelles vécues par une personne tout au long de son parcours. Elle souligne ainsi l'importance de favoriser non seulement l'accès à un travail décent et digne, mais aussi le déploiement de carrières durables, garantissant une forme de continuité à travers les changements qui jalonnent les cheminements professionnels contemporains (De Vos, Van der Heijden, et Akkermans, 2019 ; Urbanaviciute, Bühlmann, et Rossier, 2019). Les carrières durables sont ainsi définies comme des sequences of career experiences reflected through a variety of pattern of continuity over time, there by crossing several social spaces, characterized by individual agency, herewith providing meaning to the individual (Van der Heijden et De Vos, 2015, p. 7).

En s'appuyant sur cette définition, De Vos et al. (2019) ont récemment identifié trois dimensions clés d'une carrière durable : sur le plan individuel, la possibilité pour la personne de déployer son agentivité, c'est-à-dire de faire état d'une certaine emprise sur les événements et les choix ; du point de vue contextuel, la capacité à concilier différents domaines de vie et de bénéficier d'opportunités professionnelles; dans une optique

temporelle, pouvoir faire état d'une suite d'expériences professionnelles s'inscrivant dans la continuité et porteuses de sens.

#### **1.1.5.1. L'essor des recherches sur les carrières durables**

Les recherches dans le champ de l'orientation, mais surtout en psychologie du travail et des organisations (Van der Heijden, et De Vos, 2015), s'intéressent de plus en plus aux déterminants et aux conséquences d'une carrière durable. Le monde contemporain dans ses développements récents est en effet porteur d'un paradoxe : il permet/promet une certaine émancipation sociale, tout en produisant de l'incertitude. Cette incertitude est générée par différentes évolutions : le développement de l'activité humaine, qui induit une insécurité climatique ; l'essor des technologies, qui crée un environnement professionnel à la fois dynamique et incertain ; et une globalisation généralisée, qui met le marché du travail sous forte pression, provoquant sa précarisation et sa dualisation (Urbanaviciute et al., 2019). Dans ce contexte, se pose la question des moyens à mettre en œuvre pour promouvoir des carrières durables à des élèves qui suivent des parcours très différents dans un environnement social peu lisible.

#### **1.1.5.2. Orienter tout au long de la vie**

En orientation, considérer la notion de carrière durable signifie intervenir sur ses trois dimensions (l'agentivité, le contexte et le temps) et, surtout, sur la dimension temporelle, qui est occultée dans les considérations sur le travail décent et la dignité au travail. Insister sur cette dimension temporelle, c'est prôner un accompagnement d'orientation tout au long de la vie (Nota et Rossier, 2015 ; Soidet, Blanchard, et Olry-Louis, 2018 ; Toscanelli et al., sous presse). Plus particulièrement, cela revient à permettre aux travailleurs d'accéder à une sécurité et stabilité d'emploi et à les aider à traverser leurs transitions professionnelles.

D'après Urbanaviciute et al. (2019), cela demande des interventions centrées sur les ressources des individus, mais aussi la promotion de politiques publiques qui protègent contre les risques de chômage, qui permettent d'accéder à la formation continue et qui garantissent des services d'orientation pour tous et à tout moment de la vie. Concernant plus spécifiquement l'accompagnement des transitions professionnelles, celui-ci doit situer le projet d'avenir en fonction des expériences passées de l'individu (afin de préserver une continuité, ne serait-ce que subjective), lui permettre de s'appropriier le changement (afin de promouvoir son agentivité) et considérer la manière dont le changement professionnel affecte

et est affecté par ces engagements dans ses autres sphères de vie. Plusieurs outils qualitatifs d'intervention s'intègrent bien dans cette perspective. Par exemple, « My Career Chapter » (McIlveen, 2015) ou la « Ligne de vie » (Masdonati, Franz, et Abessolo, sous presse) permettent de situer une transition professionnelle, potentielle ou effective, en fonction du parcours de la personne, afin d'en faire émerger le sens et une certaine cohérence subjective. D'autres outils aident la personne à considérer les influences systémiques sur sa transition (My System of Career Influences, McMahon, Patton, et Watson, 2005) ainsi que la manière dont un changement de carrière peut se répercuter sur les autres sphères de vie de la personne (Bollmann, Clot-Siegrist, et Henningsen, sous presse).

## **1.2. CONSTRUCTION DU SOI PROFESSIONNEL**

Selon la logique du processus d'organisation du matériel de la conscience, il paraît exister une séquence dans la matière dont s'organisent les différentes perceptions de Soi. Cette progression va de l'appréhension vers une conceptualisation bien structurée par les différentes étapes des divers niveaux de symbolisation et de représentation. C'est la compréhension de ce mécanisme qui est ici étudiée et évaluée.

### **1.2.1. Notion de Soi**

La notion du soi, en anglais « self » selon le dictionnaire le Robert (2014) est un ensemble de croyances à propos de soi-même qui inclut des éléments tels que la performance académique, l'identité sexuelle et l'identité ethnique. Le soi représente l'ensemble des réponses à la question « Qui suis-je ? ». La façon dont une personne se perçoit, la manière dont elle est appelée à répondre lorsqu'elle s'interroge ou qu'on l'interroge sur son identité, font intimement partie de ce qu'elle est. L'ensemble des réponses à ces diverses interrogations constitue le soi, « soi personnel ou soi intime, soi social ou image sociale du soi ». Selon Martinet (1995) le soi renvoie à la façon dont nous nous définissons, dont nous décidons de ce que nous sommes : ce que je suis, en d'autres termes, il s'agit de la composante cognitive du soi. L'Ecuyer (1978, p.81), définit le soi comme :

La somme totale de tout ce qu'il (l'individu) peut appeler sien, non seulement son corps et ses capacités physiques, mais ses vêtements et sa maison, son conjoint et ses enfants, ses ancêtres et amis, sa

réputation et son travail, ses terres et chevaux et son compte de banque.

Pour Damasio (1999) le soi est considéré comme une partie de l'Esprit, biologiquement parlant fondée sur un ensemble de configurations neuronales non conscientes qui seraient mises dans la partie de l'organisme que nous appelons le corps propre. Il intègre dans le soi, la notion d'un individu singulier, un individu unique, délimité, dont les changements à travers le temps se font très en douceur, mais qui d'une manière ou d'une autre semble rester le même. Le soi est dit-il, une partie du système résultant de l'interaction de l'individu avec des sphères sociales différentes. En raison de ces échanges, le soi devient un objet pour lui-même lorsqu'il se construit dans une dialectique entre réflexion interne du sujet et mise en discours.

En somme, la notion du soi consiste en tout ce qui peut être appelé mien ou faire partie de moi. Pour d'autres auteurs tel que Rodriguez Tomé (1972, p.14), le soi (ou l'image, la perception, la représentation, la conscience de soi) ne peut émerger que dans la communication avec les autres ; le soi résulte alors de la complémentarité du soi et de l'autre ; et est généralement considéré comme étant « essentiellement une structure sociale prenant son origine dans l'expérience sociale ». Le terme concept de soi est remplacé par celui de soi social dont la définition n'est cependant pas toujours la même pour tous les auteurs. Le soi social est tantôt la façon dont l'individu perçoit les autres, tantôt la façon dont les autres perçoivent l'individu, tantôt encore la façon dont l'individu pense que les autres le perçoivent, tantôt enfin un mélange de ces divers aspects. Le soi est alors défini comme :

Une structure d'ensemble multidimensionnelle composée de quelques structures fondamentales délimitant les grandes régions globales du concept de soi, chacune d'elles recouvrant des portions plus limitées du soi, caractérisant les multiples facettes du concept de soi et puisant au sein même de l'expérience directement ressentie, puis perçue et finalement symbolisée ou conceptualisée par l'individu.

(L'Ecuyer, 1975, p.31)

Selon certaines écoles de pensées, le soi consiste en une configuration organisée de perceptions admissibles à la conscience (Rogers, 1951) ; tantôt le soi perçu en tant que fruit de l'interaction sociale, apparaît comme un produit de la société et devient alors une sorte d'introjection de la façon dont les autres me perçoivent (Arieti, 1967). Tantôt encore, le soi constitue une entité subjective plus ou moins fortement influencé par l'inconscient (L'Ecuyer, 1978). De ces approches conceptuelles on retient que le soi résulte de la complémentarité du soi proprement dit et de l'autre, et est considéré comme étant essentiellement une structure sociale, prenant en compte son origine dans l'expérience sociale.

Pour L'Ecuyer (1978) les tentatives d'effectuer une distinction entre le « moi » et le « soi » (ego et self) ont surgit à peu près en même temps qu'a débuté l'intérêt pour le domaine du concept de soi en psychologie. Dans cette réalité, il est apparu que les termes soi ou concept de soi comportent deux réalités fondamentalement différentes : d'une part, le soi réfère à la façon dont l'individu se perçoit, aux attitudes ou sentiments que la personne ressent à son propre égard, d'autre part il peut également être considéré comme constituant un ensemble de processus régissant le comportement et les actions. De cette manière, il constate que le terme soi (self) est réservé à l'aspect plus spécifiquement perpétuel et le terme moi(ego) aux processus actifs régissant l'action et plus naturellement l'adaptation.

La notion de soi commence avec le corps, et son développement est d'abord basé sur le soi physique. Pour Rosenberg (1979) certains individus ont des notions de soi qui vont au-delà du soi physique. Elles comprennent l'identité sociale, la réputation, les valeurs personnelles et d'autres éléments sociaux. Dans son analyse, le soi est perçu comme étant quelque chose qui existe « à l'intérieur », c'est à dire une partie non visible par l'inspection physique. Il s'agit d'une structure cognitive qui permet aux personnes de penser consciemment sur elles-mêmes, de la même manière qu'elles peuvent penser à des objets et à des événements survenant dans le monde externe.

Boleda (2004) considère dans une logique systémique que, le soi a une fonction d'organisation des informations que le système humain a à traiter. L'information pertinente pour le soi est collectée et organisée de manière à former une description de soi, dénommée concept de soi, en fonction des aptitudes, qualités, traits et rôles possédés et réalisés par l'individu. Ainsi elle décrit le soi comme « l'individu tel qu'il est connu par l'individu » (p.17). Ce qui représente les croyances d'une personne sur elle-même.

Cette conception de Boleda (2004) inclut des attributs de la personnalité, tel que dans un premier temps, une évaluation ou description relativement stable de soi, en terme de croyance sur notre corps physique (apparence, santé, niveau de condition physique), sur nos caractéristiques personnelles (personnalité, intelligence, aptitudes, habiletés), nos relations sociales (avec les membres de la famille, les amis, les collègues, et même les ennemis), les rôles que nous jouons (étudiant, élève, comptable, enseignant, vendeur), les croyances que nous adoptons consciemment (convictions religieuses, attitudes, philosophie de vie) nos histoires personnelles et même nos possessions (nous reconnaissons posséder certains livres, voitures, vêtements, équipements, etc.)

Pour Super (1980) le soi renvoie à toutes les caractéristiques de ce qui fait d'une personne ce qu'elle est, et qui le distingue des autres. Car pour Super (1980) l'individu posséderait ses propres caractéristiques qui lui permettraient d'envisager le regard d'autrui. Les perceptions qu'il prête à son entourage, le soutien qu'il pense recevoir, la façon dont il se compare et l'importance qu'il accorde aux domaines de compétences modèleraient l'influence du regard de l'autre sur l'élaboration de soi.

### **1.2.2. Étape du développement de Soi**

Le concept de soi peut être défini comme un ensemble riche et détaillé d'idées, relativement stables, qu'on se fait à notre propre sujet (Boyd et Bee, 2017 ; L'Ecuyer, 1994 ; Papalia et Martorell, 2018). Ce concept se développe durant toute la vie, mais une étape importante de sa formation se déroule durant l'enfance, grandement influencée par les interactions sociales que vivent les enfants.

Le développement du concept de soi débute par une prise de conscience : on existe indépendamment des autres et des objets présents dans notre environnement. Cette conscience de soi, qui émerge entre 0 et 2 ans, est influencée par différents facteurs (Boyd et Bee, 2017 ; Fréchette et Morissette, 2008 ; L'Ecuyer, 1994 ; Papalia et Martorell, 2018). Outre les interactions sociales, le contrôle des mouvements du corps aide les enfants à se distinguer des autres et à constater qu'ils sont des êtres à part entière. Il est difficile de savoir le moment exact où se produit cette prise de conscience de soi.

Étant donné l'âge des enfants ainsi que leur peu de maîtrise du langage, nous ne pouvons pas les questionner sur leur compréhension d'eux-mêmes (L'Ecuyer, 1994). Il faut donc utiliser d'autres stratégies. L'une d'entre elles consiste à placer l'enfant devant un

miroir, puis à dessiner, à son insu, une tache rouge sur sa joue, pour ensuite observer ses réactions. À partir de 18 mois environ, les enfants portent la main à leur visage pour effacer la tâche, alors que les plus petits ne le font pas. Ce comportement implique une conscience de soi, car l'enfant reconnaît que c'est lui dans le miroir (Boyd et Bee, 2017 ; Fréchette et Morissette, 2008 ; Papalia et Martorell, 2018). De plus, les enfants de cet âge se mettent à parler d'eux-mêmes en utilisant leur nom ou des pronoms comme je ou moi. Cela suppose que l'enfant est maintenant capable de se distinguer clairement des autres (Bouchard et Fréchette, 2008).

À partir du moment où les enfants ont acquis la conscience de soi, le concept de soi peut se développer. Lorsque l'on demande aux enfants d'âge préscolaire de se décrire, ils utilisent surtout des caractéristiques externes comme leurs caractéristiques physiques (couleur des yeux), leurs préférences (ce qu'ils aiment manger), leurs possessions (leurs jouets), etc... Une des composantes du concept de soi est le moi sexué ou l'identité de genre (Fréchette et Morissette, 2008 ; Papalia et Martorell, 2018). On peut définir cette dernière comme la prise de conscience de son propre sexe ainsi que la compréhension de la permanence et de la constance du genre sexuel (Fréchette et Morissette, 2008). Les enfants utilisent aussi des caractéristiques sexuées pour se décrire. Pour plus de détails sur ce sujet, voir le texte théorique Identité de genre.

À partir de 6 ans et tout au long de la période scolaire, il est possible d'observer un changement dans la description que les enfants font d'eux-mêmes. De plus en plus, ils mentionnent des caractéristiques internes comme les qualités, les défauts ou des traits de caractère. Ils peuvent aussi évoquer les émotions qu'ils vivent ou les groupes sociaux dont ils font partie. Et, contrairement aux enfants d'âge préscolaire qui ne font que souligner leurs compétences, les enfants d'âge scolaire sont maintenant capables de se comparer à leurs pairs. Pour y arriver, ils doivent être entrés dans la période des opérations concrètes (Boyd et Bee, 2017 ; Bouchard et Fréchette, 2011 ; Papalia et Martorell, 2018).

### **1.2.3. Les types de Soi**

L'existence de coupures périodiques indubitables à des moments tellement précis de la vie fait que la notion de stades de développement du soi s'impose d'elle-même. En gros, il existe six stades, dont certains se subdivisent en sous-stades. Les stades sont les mêmes chez les hommes et les femmes.

Entre 0 et 10 ans les enfants ne sont pas encore en mesure de se décrire eux-mêmes tels qu'ils se perçoivent au cours du stade 1 (celui de l'émergence du moi, entre 0 et 2 ans). A partir des multiples expériences de communication avec l'environnement matériel et social, une variété de perceptions de soi s'élabore progressivement. A partir de deux ans (stade II : la confirmation du moi, entre 2 et 5 ans), les 5 structures sont déjà présentes, de même que 8 des 10 sous-structures et 14 des 28 catégories. Les cinq structures constituent des perceptions centrales, indiquant bien par-là que tout est à faire. Au cours du stade III (l'expansion du soi, entre 6 et 10 ans), le concept de soi s'élargit davantage à cause des multiples expériences nouvelles, incluant la vie scolaire. Les deux sous-structures manquantes apparaissent, de même que 9 catégories nouvelles chez les garçons et 4 chez les filles.

Entre 10-12 et 21-23 ans au premier grand remaniement au niveau du concept de soi, d'où le nom de réorganisation du soi donné à ce stade. Au départ (autour de 12 ans), il y a une sorte de désorganisation. Les adolescents ne savent plus ce qui est important : certaines perceptions antérieurement centrales ne le sont plus ; d'autres le deviennent. Le premier sous-stade : celui de la différenciation du soi (entre 10-12 et 15-16 ans) est marqué par l'apparition de multiples nuances entre les diverses perceptions ainsi que par l'addition des dernières catégories nouvelles dans divers secteurs encore incomplets. Le second sous-stade : celui de l'adaptation du soi (entre 17-18 et 21-23 ans) est surtout centré sur les aspects adaptatifs, même si ce ne sont pas les seuls éléments importants. Le concept de soi s'organise maintenant autour de seulement 4 structures, le Soi non Soi ayant perdu sa priorité.

Entre 24-25 et 55-57 ans c'est l'entrée dans ce stade, dit de maturation du soi, il est marqué par un second remaniement du concept de soi, donc par une nouvelle perte temporaire des priorités. Le concept de soi se concentre alors autour des trois structures les plus essentielles pour assurer un bon fonctionnement dans la vie adulte : d'abord se connaître (structure soi personnel) et ensuite bien fonctionner avec les autres (structure Soi social), afin de réussir une adaptation optimale face à soi-même, aux rôles et aux responsabilités à assumer (structure Soi adaptatif). Les deux sous-stades identifiés durant cette longue période, polyvalence du soi (entre 24/25 et 42-43 ans), ainsi que reconnaissance et accomplissement du soi (entre 44-45 et 55-57 ans) - marquent l'orientation dynamique.

Entre 58-60 et 100 ans et plus est la nouvelle étape que celle de l'entrée dans la catégorie sociale des personnes âgées, étape précédée elle aussi d'un troisième remaniement du concept de soi au moins aussi profond qu'au moment de l'adolescence : seulement 2 et 3



catégories sont centrales à 60 et à 65 ans chez les hommes et 2 chez les femmes de 55 ans. La signification de cette restructuration paraît ici la suivante : une importante modification dans l'organisation perceptuelle quant à ce qui est désormais en train de devenir (ou de redevenir) important par rapport à ce qui n'est désormais plus important.

Deux sous-stades caractérisent cette dernière période de vie concernant le développement du concept de soi. Le premier : celui de la reviviscence du soi (entre 58-60 et 75-77 ans) indique que, suite à la réorganisation qui prend certain temps et où le concept de soi comporte plus d'aspects négatifs qu'auparavant, il y a ensuite récupération et reprise plus positive au-delà de 70 ans, d'où le nom de reviviscence donné à ce sous-stade. Le second : celui de la sénescence du soi (entre 78-80 et 100 ans) est marqué par une restriction progressive du champ perceptuel et, par conséquent, de la variété des différentes perceptions de soi. Le concept de soi est davantage concentré sur un ensemble perceptuel plus restreint. Ce phénomène paraît directement lié à la réduction du cadre de vie auquel les personnes âgées sont de plus en plus limitées, à la diminution des expériences nouvelles, en somme à l'appauvrissement de l'environnement matériel et social. Les personnes âgées sont ainsi de plus en plus limitées à une simple routine dont elles ne peuvent tirer que très peu pour le renouvellement et l'enrichissent de leurs propres perceptions d'elles-mêmes, surtout à partir de 85 ans.

Durant ce stade, le concept de soi tend à se réorganiser de nouveau autour des cinq structures fondamentales (non plus trois comme durant la période de vie active). Ce retour à un ensemble plus global est sans doute dû au fait que, n'étant plus obligées de se concentrer sur les seules urgences de la vie active, les personnes âgées peuvent se reconsidérer plus totalement ; ou encore, cela peut être dû aux nouvelles exigences de cette période de vie. Quoi qu'il en soit, la structure Soi matériel redevient centrale ainsi que ses deux sous-structures : le Soi Somatique et sa catégorie condition physique et santé, mais à des âges différents selon qu'il s'agit des hommes ou des femmes ; le Soi Possessif apparaît plus important chez les femmes.

La structure du Soi personnel demeure centrale de même que ses deux sous-structures : l'Image de Soi et l'Identité de Soi. Au niveau de l'Image de Soi, les descriptions de soi en termes d'énumérations d'activités redeviennent prioritaires chez les hommes et les femmes, la catégorie sentiments et émotions conserve son importance surtout chez les femmes, alors que les catégories goûts et intérêts ainsi que qualités et défauts perdent leur priorité antérieure. En

ce qui concerne l'Identité de Soi, la catégorie dénominations simples reprend la prédominance qu'elle possédait durant le jeune âge, pendant que les perceptions de soi en termes de rôles et statut conservent leur caractère central.

La structure Soi adaptatif demeure elle aussi prioritaire, mais ses éléments sous-jacents (sous-structures et catégories) ne sont désormais presque jamais des perceptions centrales. Il ne faut pas associer cela à de plus grandes difficultés d'adaptation, mais plutôt au fait que les personnes âgées ne sont plus sollicitées de toutes parts par les exigences de la vie et des personnes à charge durant leur vie active. Elles n'ont en effet plus qu'à s'adapter à ce qui leur arrive à elles-mêmes, ce qu'elles parviennent à faire régulièrement. De même, la structure Soi social demeure centrale, surtout chez les femmes, mais ses dimensions sous-jacentes ne sont plus prioritaires chez les hommes à partir de 60 ans et chez les femmes au-delà de 80 ans, indiquant bien un retrait progressif surtout au cours du dernier sous-stade (80 ans et plus). Enfin, la structure Soi-non-soi (description de soi à travers les autres, surtout par le biais de ce qui arrive aux enfants, pour les personnes âgées) redevient centrale chez les femmes à partir de 60 ans et chez les hommes à partir de 80 ans.

#### **1.2.4. Se construire comme professionnel**

Un des enjeux actuels de l'orientation est d'aider les individus à se construire dans une société équitable et durable (Guichard, 2011 ; Guichard, 2016 ; 2019). Le paradigme du Life Design (Savickas et al., 2009) offre une approche permettant de concevoir des interventions favorisant l'agentivité de l'individu pour réorganiser son identité et construire sa carrière. Elle peut aider à valoriser ses ressources personnelles, son adaptabilité, développer une conscience de son écosystème de carrière et la construction d'un schéma de soi socio-environnemental (Devine-Wright et Clayton, 2010).

##### ***1.2.4.1. Le conseil en Life Design : une pratique favorisant la construction d'une carrière intégrant le développement humain durable.***

L'approche Life Design peut aider les individus à apporter des réponses à la question fondamentale et qui peut être résumée ainsi : « Par quelle vie active puis-je donner un sens et une perspective à mon existence ? » (Guichard, 2018). Une telle perspective implique la prise en compte du développement humain durable dans sa carrière (Savickas, et al., 2009 ; Savickas et al., 2015) grâce aux deux dimensions qu'elle conjugue : d'une part, la dimension holistique conduit à adopter une conception globale de sa carrière, comme un écosystème (Baruch, 2015) et, d'autre part, la dimension préventive implique de se préparer à des

événements pouvant advenir. Par ailleurs, le Life Design conçoit l'identité comme élaborée par la narration de ses expériences de vie (Savickas, 2012 ; Lapointe, 2010) et certaines formes de dialogue (Guichard, 2009). Pour développer de nouvelles conduites et de nouvelles formes de carrières intégrant la question du DHD, l'approche Life Design « se faire soi » de Guichard (2004 ; 2009 ; 2019) souligne la nécessité que les individus expérimentent de nouveaux rapports à soi et à leurs contextes de vie et de travail. L'individu « oriente sa vie » et se rapporte à lui-même dans une société organisée qui fournit des cadres sociaux dans lesquels chacun se construit « d'une certaine manière » (Guichard, 2004).

Ce modèle théorique met au jour l'existence de cadres cognitifs identitaires relatifs à des catégorisations sociales et communautaires, pouvant intégrer le DHD (Collins et Guichard, 2011). Pour inciter les individus à mobiliser des attitudes et des conduites pro-environnementales, les expériences d'activités signifiantes, les interactions sociales et les dialogues sont essentiels. Ils permettent l'expression de soi sous forme de « formes identitaires subjectives » qui sont des façons de se percevoir en lien avec un certain contexte. Dans le cadre d'activités d'orientation, les conseillers doivent favoriser la réflexion sur les rapports à l'environnement humain et naturel. Les dialogues de conseil en Life Design (Guichard, Bangali, Cohen-Scali, Pouyaud, Robinet, 2017), conçus en lien avec le modèle « Se faire soi », impliquent une intervention de conseil en quatre temps (Guichard, 2008 ; 2019) que nous décrivons rapidement. Ces dialogues nous paraissent utiles pour développer une telle réflexion et la construction d'un nouveau rapport au travail :

- le premier temps est consacré à l'alliance de travail ;
- le deuxième temps consiste à en une exploration des activités dans les principales sphères de vie et vise à l'expression des formes identitaires subjectives majeures et secondaires, présentes et passées ;
- le troisième temps est consacré à une analyse approfondie des activités et des rapports à soi, aux objets et aux autres, existant dans chacune des sphères de vie ;
- enfin, le quatrième temps doit permettre d'identifier des formes identitaires anticipées et de repérer des pistes d'action pour mettre en œuvre ces anticipations. Le conseiller et le consultant doivent parvenir progressivement à co-construire des finalités nouvelles du travail et aboutir à une intégration des objectifs de développement humain durable dans une représentation nouvelle du futur. Les pistes d'action peuvent alors se dessiner en termes de nouvelles formes identitaires, d'attitudes, de conduites pro-

environnementales, produits d'une réorganisation des motivations et des représentations de l'individu dans le cours du dialogue.

#### *1.2.4.2. Un dispositif d'intervention collectif*

Les dialogues collectifs peuvent être utilisés pour accroître la conscience de soi et l'empathie, pour favoriser le développement des compétences au débat, à l'écoute active, faire émerger un sens éthique (Habermas, 2001 ; Noddings, 2002) et conduire à prendre un rôle actif dans la société (Thomsen, 2012). L'intervention décrite ci-après peut être réalisée avec des groupes de huit à dix participants, animés par un facilitateur ; elle se déroule en quatre étapes qui peuvent s'enchaîner sur une ou deux journées (voir pour des détails, Cohen-Scali et Pouyaud, 2019). Elle est fondée sur le modèle théorique décrit brièvement plus haut « Se faire soi » (Guichard, 2019), et conçue pour favoriser chez chaque participant une réflexion sur un rôle professionnel et une carrière compatible avec un DHD. La première étape consiste en un temps de discussion à partir d'une consigne qui les conduit à identifier les attentes communes au groupe. Il s'agit de proposer deux thèmes de réflexion.

Le premier thème concerne la situation de transition vers le monde du travail qu'ils vivent ou vont vivre (pour les plus jeunes) et vise à cerner leur perception de leur situation : « Quelles sont vos attentes ? Qu'aimeriez-vous voir évoluer dans votre vie ? » Le second thème peut concerner leur perception du travail ou bien porter sur la perception des problèmes de climat, de l'environnement ou la biodiversité. On peut leur demander : « Quand vous pensez au travail, au climat, à la biodiversité qu'est-ce qui vous vient spontanément à l'esprit ? » Un participant ou l'animateur note les réponses consensuelles. La deuxième étape est consacrée à la mise au jour des perceptions de soi communes, des comportements, et des anticipations de soi. Pour cela, les participants doivent expliciter, puis discuter la manière dont ils se perçoivent dans certaines de leurs sphères de vie parmi les plus importantes. Par exemple, on peut travailler à partir de l'identité d'étudiant ou de professionnel qui est commune aux participants.

On peut poser par exemple les questions suivantes: « Quand vous pensez à vous-mêmes à l'université, quelle est votre activité favorite et pourquoi ? » et « Comment vous décririez-vous comme étudiant ? » ou « Comment vous voyez-vous comme professionnelle soucieuse du climat, de la biodiversité, de la justice sociale ? », ou encore: « Quand vous pensez à vous comme professionnel· le, quelles actions réalisez-vous pour que votre vie

actuelle/future se déroule dans un monde plus juste ? moins pollué ? » L'animateur recueille les réponses et les réunit sur une grande feuille « le catalogue des formes identitaires » du groupe.

Il s'agit en effet de rassembler toutes les manières de se voir de chacun·e en lien avec certaines catégories sociales (étudiant /professionnel /habitant de tel territoire etc.). La troisième étape est centrée sur l'élaboration par chaque participant de son système identitaire en relation avec les formes identitaires du groupe mises au jour dans la phase précédente. L'objectif est que chacun puisse s'inspirer des perceptions des autres pour enrichir son identité propre. D'abord une discussion générale est organisée à propos de cet ensemble de perceptions de soi recueillies collectivement.

Chaque participant est invité à réagir et à faire des commentaires : « Que pensent-elles de ces perceptions de soi ? » ; « Qu'est ce qui apparaît être le plus important pour la plupart des participants ? » ; « Y a-t-il un consensus entre les membres du groupe concernant les attitudes à l'égard de la justice sociale, de l'environnement ? » Ensuite, les participants sont invités à réfléchir individuellement sur les points communs et les différences entre leurs propres perceptions et celles évoquées par les autres. L'animateur peut demander : « Trouvent-ils, parmi les perceptions évoquées, certaines qui leur correspondent bien ? » ; « Comment aimeraient-ils évoluer en lien avec ce contexte de vie, leur relation à la nature ? » ; « Comment pourraient-ils penser leur évolution en lien avec ce qui a été mis au jour des attitudes des autres participant·es concernant le DHD ? » On demande ensuite aux participant·es de réaliser une représentation graphique de leurs formes identitaires : « moi aujourd'hui » et « moi tel qu'il faut que je devienne pour réaliser ce qui est important pour moi et pour l'environnement humain et naturel ». Les deux schémas sont discutés de façon informelle avec les autres participants.

Au cours de la quatrième étape, les participants se regroupent pour la dernière activité guidée par l'animateur qui revient sur les questions que chacun s'est posées à l'étape 1 et demande : « Certaines réponses ont-elles été apportées ? » ; « Quelles questions restent encore sans réponse pour vous ? ». Il peut aussi demander « comment chacun voit son travail futur ? » ; « Comment chacun envisage une carrière compatible avec un DHD ? » À la suite de cette session collective, les participants peuvent se voir proposer des activités complémentaires de sensibilisation au DHD (Maree, 2019 ; Cohen- Scali et al., 2018).

Ensuite, les personnes peuvent bénéficier de sessions d'entretiens de conseil individuels.

### 1.3. RÉORIENTER SES ASPIRATIONS PROFESSIONNELLES

Donner une nouvelle orientation à sa carrière, pour des cadres qui ont eu une première carrière, revient à expérimenter des conflits intérieurs et des modifications de leurs rapports au travail. Le premier élément qui doit être invoqué pour comprendre ce processus de réorientation est celui de la remise en cause de leur situation professionnelle passée. Les cadres ont, en effet, expérimenté des conflits intrapersonnels en raison d'une faible cohérence entre leur situation de travail et leurs aspirations à un emploi plus compatible avec leurs valeurs personnelles et sociales. Cela s'exprime par une impression de saturation, un « ras-le-bol » de leur situation de travail antérieure. Les entretiens révèlent un rapport à l'entreprise qui s'est dégradé. Parmi les cadres en réorientation en cours de carrière, la relation de confiance, établie pendant plusieurs années avec l'entreprise, a généralement été mise à mal à cause des difficultés organisationnelles (fusion, restructurations, changement de direction). Certains cadres ont eu le sentiment d'avoir été trahis par leur entreprise. D'autres évoquent un sentiment d'insatisfaction au travail, la perception d'une routine ou du stress. Plusieurs d'entre eux ont décidé de partir quand leur entreprise leur a demandé de réaliser des actions qu'ils désapprouvent, des activités jugées intenable ou incompréhensibles.

Les cadres quittent leur emploi et se mettent en quête d'une nouvelle situation professionnelle. Ils aspirent alors à une activité professionnelle dont la finalité est en cohérence avec leurs représentations et attentes nouvelles à l'égard du travail : avoir davantage d'autonomie dans son travail et exercer ses activités dans un contexte plus respectueux des individus et de l'environnement. Ils constatent qu'il est difficile d'avoir accès aux offres d'emploi dans ce secteur. On leur renvoie leur manque de culture professionnelle et de valeurs. Ils sont parfois soupçonnés d'intérêts mercantiles. Ceux qui parviennent à trouver un emploi, doivent souvent accepter des contrats de travail précaires et des salaires inférieurs à ce qu'ils gagnaient auparavant au moins dans un premier temps. Leur mode de vie en est souvent affecté. Néanmoins, la plupart des cadres qui parviennent à trouver un emploi stable sont plutôt satisfaits et ont le sentiment que leur travail est en accord avec leurs aspirations et leur désir de s'engager dans une carrière compatible avec un DHD.

La mission consistait à aider les ONG locales à trouver des fonds étrangers pour financer des projets de développement, en l'occurrence, la construction d'un réservoir hydraulique : « Ça m'a beaucoup marquée et absolument enchantée, je me levais le matin, j'étais ravie de ce que je faisais, j'étais payée zéro euro. » Après cette année de césure, elle

réintègre son école : « Le projet en Inde avait touché la question environnementale [...] je ne connaissais rien à l'époque mais je trouvais ça génial [...]. Quand on travaille sur des projets, on comprend vite que tout est lié, on était là pour rétablir des réservoirs hydrauliques mais les réservoirs hydrauliques, ça veut dire l'eau, ça veut dire l'agriculture, ça veut dire les revenus, ça veut dire les écoles, ça veut dire la santé, ça veut dire tout... Il faut mettre tout en cohérence et le point de départ, c'est l'environnemental. » Elle cherche de l'information sur les métiers « permettant de faire un pont entre moi et l'environnement et j'ai découvert l'écoconception. Je cherchais par association d'idées comme on faisait parfois et je suis tombée sur l'écoconception ». Elle réalise son mémoire de fin d'études sur ce thème et cherche un stage en entreprise.

Ces analyses ont permis de constater que ces cadres ont modifié leur rapport au travail et développé certains rôles sociaux nouveaux. Les dispositifs d'accompagnement et les formations suivis pendant cette période de transition ont contribué à l'augmentation de leurs connaissances sur l'environnement et au développement d'attitudes réflexives concernant leur travail et leur rapport à la société. Elles soulignent par ailleurs, que le choix d'une carrière intégrant des valeurs de justice et de durabilité ne va pas de soi. Il n'apparaît généralement pas spontanément chez les individus qui cherchent à s'insérer ou à se réorienter. Il se manifeste dans un contexte de mal-être ou de conflits en entreprise conduisant à une transition professionnelle. Il s'agit d'un choix qui s'est construit progressivement et auquel la réflexion a conduit.

Ce cheminement est souvent un parcours fait en solitaire. Il n'existe pas de procédures définies auxquelles les personnes pourraient se référer et qui pourraient les accompagner pour affirmer ce choix. Par ailleurs, ce type de carrière ne correspond pas aux critères de réussite professionnelle les plus répandus encore aujourd'hui, que sont le statut social et le salaire. Les dispositifs d'orientation ont un rôle important à jouer pour stimuler l'intérêt pour de nouvelles carrières, notamment en mobilisant le soutien collectif. Ils peuvent également aider à surmonter les difficultés qui peuvent apparaître lors de la construction d'une carrière compatible avec un DHD, par exemple au cours de la socialisation organisationnelle puisque les contextes de travail peuvent parfois être très différents de ceux existant dans les entreprises de l'économie marchande traditionnelle.

### 1.3.1. La Théorie sociale cognitive

Etant donné que la TSCOSP s'inspire sur les travaux de Bandura sur la TSC, avant de développer les aspects directement liés à l'orientation professionnelle et scolaire, il nous semble important de mettre brièvement en évidence les bases de la théorie sociocognitive.

Selon Blanchard (2010), la théorie sociale cognitive de Bandura (1986), décrit les conduites des personnes comme étant le produit d'interactions entre :

- les facteurs internes encore appelés facteurs personnels (les croyances, les pensées, les attentes et notamment les sentiments d'efficacité personnelle, les buts...);
- l'environnement (Bandura distingue l'environnement potentiel, qui est le même pour chacun dans une situation donnée, et l'environnement véritable, qui est celui que nous créons grâce à nos comportements ; p. ex., un collégien qui ne possède pas de livres chez lui peut modifier son environnement familial en empruntant des livres dans une bibliothèque) ;
- les comportements (si l'environnement influence le comportement, il peut aussi contribuer à transformer mon environnement grâce à mon comportement).

Bandura défend ainsi l'idée d'un déterminisme réciproque entre ces trois grands ensembles de facteurs. Si à certains moments nous pouvons modifier notre environnement afin de répondre à nos désirs, à d'autres moments nous nous trouvons devant des facteurs de l'environnement que nous ne pouvons pas contrôler. Une telle conception du fonctionnement humain ne fixe donc pas les individus dans des rôles d'objets dénués de tout pouvoir et entièrement à la merci des forces de l'environnement mais elle ne les considère pas non plus comme des agents entièrement libres qui peuvent déterminer complètement leurs propres devenir. C'est dans le même ordre d'idée que Carré (2004) précise que :

Dans cette perspective, loin d'être des organismes réactifs, formés et guidés par les forces de leurs environnements, ou encore pilotés par des forces intérieures inconscientes, les gens sont considérés comme des agents auto-organiseurs, proactifs, auto réfléchis et autorégulés, constamment en train de négocier leurs actions, leurs affects et leurs



projets avec les différentes facettes de leurs environnements (Carré, 2004, p.23).

Un élément qui ressort de cette citation est la notion d'agentivité. Ce concept correspond au fait que, pour la théorie sociocognitive, une personne a la capacité d'« influencer intentionnellement sur le cours de sa vie et de ses actions » (Carré, 2004, p.30). De manière plus explicative, la théorie sociocognitive insiste davantage sur le rôle prépondérant que joueraient les facteurs personnels et plus particulièrement cognitifs dans l'action humaine. De l'analyse faite par Bandura sur la théorie sociocognitive, il nous permet de mieux comprendre toutes les interactions possibles et ainsi analyser l'individu face aux situations et aux actions mises en œuvre. Ces actions réciproques exercent une influence les uns sur les autres. « Les individus sont à la fois producteurs et produit de leur société » Bandura (1986).

#### ***1.3.1.1. Le sentiment d'efficacité personnel (SEP)***

De ses travaux sur l'action humaine, Bandura développe un concept central afin d'expliquer plus précisément encore la base de nos comportements. Il s'agit du sentiment d'efficacité personnelle. Ce sentiment, comme l'explique Carré, peut être considéré comme « le fondement de la motivation, du bien-être et des réalisations humaines » (2004, p.41).

L'auteur en donne la définition suivante :

L'auto-efficacité perçue concerne les croyances des gens dans leurs capacités à agir de façon à maîtriser les événements qui affectent leurs existences. Les croyances d'efficacité forment le fondement de l'agentivité humaine (human agency). Si les gens ne pensent pas qu'ils peuvent produire les résultats qu'ils désirent par leurs actions, ils ont peu de raisons pour agir ou persévérer en face des difficultés (Carré, 2004, p.41).

Selon Bandura, une personne s'engage plus ou moins facilement dans un comportement en fonction de ses attentes et, notamment, de ses sentiments d'efficacité personnelle (Sep). Comme cela apparaît dans le schéma ci-dessous, Bandura distingue les attentes relatives aux sentiments d'efficacité (degré de conviction qu'une personne développe

en ce qui concerne sa capacité à pouvoir exécuter avec succès un comportement déterminé), les attentes concernant les résultats de l'action (conviction que cette action permettra bien d'atteindre les résultats visés ; attentes relatives à la reconnaissance sociale de mes résultats) et les buts personnels (résultats visés).

Pour Blanchard (2010), les attentes relatives aux sentiments d'efficacité personnelle (Sep) jouent un rôle important. En effet, si une personne pense qu'elle n'est pas capable de réussir dans un type d'activité, elle ne s'y engagera pas. Il est clair que les sentiments d'efficacité ne peuvent pas suffire à expliquer, à eux seuls, la réussite d'une personne. Il convient de prendre aussi en compte ses compétences objectives. Toutefois, certaines personnes sous-évaluent leurs compétences : dans ce cas, elles ont le sentiment qu'elles ne sont pas capables de réaliser certaines activités alors qu'elles possèdent les compétences objectives qui leur permettraient de les réaliser. D'autres personnes survalorisent leurs compétences objectives. Dans l'un et l'autre cas, les mauvaises perceptions de leurs capacités peuvent être source d'une mauvaise adaptation à leur environnement social et notamment en matière de choix professionnel. Les personnes qui sont dans une dynamique de progression ont tendance à se fixer des buts assez (mais pas trop) difficiles qu'elles peuvent atteindre grâce à leurs efforts.

La théorie des sentiments d'efficacité personnelle étudie donc les capacités d'autoévaluation des personnes et elle prend en compte le rôle des affects dans ces conduites d'auto-évaluation. Les réactions affectives qui accompagnent l'activité autorégulatrice orientée vers les buts, sont fortement enracinées dans les croyances relatives aux probabilités de succès et dans les croyances en matière d'efficacité personnelle. Les croyances relatives aux compétences personnelles et le fait de progresser vers les buts qu'on s'est fixé, sont des déterminants puissants des émotions qui jouent elles-mêmes un rôle dans les processus d'autorégulation des conduites. Des croyances fortes en matière d'efficacité personnelle ainsi que des attentes de niveau élevé relatives à l'atteinte de but, suscitent le plus souvent des états émotionnels adaptés. Les croyances qui amènent une personne à se sentir inefficace et à penser qu'elle ne progresse pas suffisamment vers un but, produisent généralement des états émotionnels pénibles qui peuvent engendrer des comportements et des pensées inefficaces qui perturbent l'autorégulation des conduites, ce qui peut aboutir au découragement et à l'abandon.

### ***1.3.1.2. Les sources du sentiment d'efficacité***

Dans son article, Carré passe brièvement en revue les quatre sources qui augmentent ou diminuent le sentiment d'efficacité personnelle. Il s'agit des sources d'apprentissage suivantes : « l'expérience vécue, l'expérience vicariante, la persuasion verbale et l'état émotionnel ou physiologique » (2004, p.42).

- L'expérience vécue serait la première source du sentiment d'efficacité : généralement, les succès et les échecs entraînent respectivement une augmentation ou une diminution du sentiment de sa propre efficacité (Carré, 2004, p.43).
- L'expérience vicariante est « le fait d'observer un partenaire jugé de compétence égale en train de réussir une action » ce qui « amènera le sujet à se sentir lui-même capable d'en faire autant (Carré, 2004, p.43).
- La persuasion verbale quant à elle peut entraîner ou non chez le sujet une conviction sur ses propres (in)compétences que l'autre (parent, enseignant, manager etc.) (Carré, 2004, p.43).

L'état physiologique et émotionnel, pour finir, correspond aux informations qu'une personne peut recevoir de son organisme lors d'une activité. Par exemple, si l'individu se sent stressé et anxieux lors de la réalisation d'une tâche, ces croyances en son efficacité seront influencées de manière négative. Inversement, si l'individu se sent confiant et sûr de lui, cela influencera de manière positive son sentiment d'efficacité personnelle (cf. Lecomte, 2004, p.62).

### **1.3.2. La théorie sociocognitive de l'orientation scolaire et professionnelle**

En s'appuyant sur les travaux de Bandura, Lent, Brown et Hackett ont développé la Théorie Sociale Cognitive sur le Choix de Carrière (TSCCC) encore appelé Théorie Sociale Cognitive de l'Orientation Scolaire et Professionnelle (TSCOSP). Ainsi, Lent fait remarqué que la TSCOSP,

Fidèle à la théorie sociale cognitive de Bandura [...] met l'accent sur la capacité des personnes à diriger leur propre orientation scolaire et professionnelle – tout en reconnaissant aussi l'importance des nombreuses influences personnelles et environnementales qui contribuent à renforcer, à affaiblir ou, dans certains cas, à annihiler l'agentivité personnelle ou la capacité à se diriger (2008, p.2).

La TSCOSP s'appuie sur trois sous-modèles étroitement liés pour expliquer le processus d'orientation d'un individu. Dans son article, Lent considère que : « Ces trois sous-modèles ont pour but d'expliquer les processus grâce auxquels les personnes (a) développent leurs intérêts professionnels, (b) réalisent leurs choix professionnels, les modifient et (c) parviennent à des niveaux différents de réussite et de stabilité professionnelle » (2008, p.2). Un quatrième sous-modèle, qui concerne la satisfaction professionnelle, a été développé récemment (Lent & Brown, 2006).

Lent note que ces trois sous-modèles théoriques se fondent tous autour de « trois variables individuelles encore appelé variables clés qui activent l'auto-direction du développement professionnel. Il s'agit des : croyances relatives aux sentiments d'efficacité personnelle, attentes envers résultats et buts personnels » (2008, p.2). Dans son article, l'auteur nous décrit ces trois facteurs individuels de la manière suivante :

- Pour commencer, les croyances relatives aux sentiments d'efficacité personnelle se sont « les jugements que les personnes portent sur leurs propres capacités d'organisation et de réalisation des activités qui permettent d'atteindre des types de résultats déterminés »
- (Bandura, 1986, p. 391). Ces croyances d'efficacité, comptent parmi les déterminants les plus importants de la pensée et de l'action dans la théorie de Bandura (1986). Elles peuvent être résumées par la question : « suis-je capable de réaliser cette tâche ? » (Lent, 2008, p.3).
- De surcroit, les attentes envers les résultats quant à eux « font référence aux croyances personnelles relatives aux conséquences et aux résultats de la réalisation de comportements particuliers ». Ainsi, ces attentes correspondent à la question : « si j'essaie de faire ceci, qu'arrivera-t'il ? » (Lent, 2008, p.3).
- Pour finir, les buts personnels quant à eux, « peuvent être définis comme l'intention qu'a la personne de s'engager dans une activité précise pour atteindre un objectif particulier ». Lent précise que la TSCOSP « distingue les choix concernant les buts exprimés en termes

de choix de contenu (le type d'activité ou de profession que quelqu'un souhaite poursuivre) et les buts en termes de niveau de résultat fixé (le niveau ou la qualité du résultat que l'on cherche à atteindre dans le domaine choisi) » (Lent, 2008, p.3).

### *1.3.2.1. Le modèle des intérêts*

Le premier modèle, lié au développement des intérêts professionnels, montre qu'une personne s'intéresse réellement à tel ou tel champ professionnel en fonction de ses compétences, de ses croyances en son efficacité personnelle dans ce domaine et de ses attentes par rapport aux résultats.

Le modèle des intérêts explique comment le fait d'être exposé à certaines activités au cours de la vie influencera le développement des intérêts des individus. Dans ce sens, Brown et Lent expliquent que « grâce à l'exposition continue aux activités, les individus peaufinent leurs compétences, créent des normes de performance personnelle, acquièrent la notion de leur propre efficacité relative à certaines tâches et nourrissent des attentes concernant les résultats de leur participation à ces activités » (Brown & Lent, 2006, p.67). A l'inverse, ces chercheurs démontrent que « les gens sont peu susceptibles de s'intéresser à des activités qui les amènent à douter de leurs compétences ou qui entraîneraient des résultats neutres ou négatifs » (Brown & Lent, 2006, p.68).

De même, le modèle des intérêts que propose la TSCOSP correspond à « une boucle de rétroaction continue » que les auteurs résument de la manière suivante : « Au fur et à mesure que les individus s'intéressent à une activité, ils sont susceptibles de se fixer des objectifs afin de continuer à la pratiquer ou d'augmenter leur participation à celle-ci. Plus la participation est élevée, plus l'individu maîtrise l'activité ou échoue, ce qui lui permet de réviser son sentiment d'auto-efficacité, ses attentes par rapport aux résultats et en fin de compte, ses champs d'intérêts grâce à la rétroaction continue » (Brown & Lent, 2006, p.68). Ceci nous permet à prendre en compte un élément dans ce modèle est l'environnement (école, maison, communauté etc.).

Effectivement, les auteurs expliquent que « pour que les gens s'intéressent à des activités pour lesquelles ils sont doués, leur environnement doit les exposer aux types d'expériences directes, vicariantes et persuasives qui peuvent entraîner des croyances solides en l'auto-efficacité » (Brown & Lent, 2006, p.68). Il est important de faire remarquer que « ce processus de base se répète sans arrêt avant l'entrée dans un parcours professionnel » (Lent,

2008, p.4). L'activité produit des résultats qui vont conduire, par rétroaction, à une modification du sentiment d'efficacité personnelle et des attentes. Toutefois, comme le souligne Lent, il est important d'« insister sur le fait que l'on considère que les sentiments d'efficacité personnelle complètent la capacité objectivement évaluée mais qu'ils ne peuvent pas s'y substituer » (Lent, 2008, p.9).

### *1.3.2.2. Le modèle du choix professionnel ou choix de carrière*

Pour développer ce modèle de manière suffisamment pertinente et prendre en compte toute sa complexité, il est important de commencer par mettre en évidence le fait que « choisir une voie professionnelle n'est pas un acte singulier ou un acte de type statistique » (Lent, 2008, p.6). Au contraire, Lent met bien en évidence l'idée qu'un choix professionnel n'est jamais posé une fois pour toute mais qu'« il reste [...] sujet à de futurs remaniements parce que les individus et leurs environnements évoluent » (Lent, 2008, p.6). De plus, plutôt que de concevoir le choix professionnel comme un phénomène figé, il s'agit de le comprendre comme « un processus continu, soumis à une multiplicité d'influences, au cours duquel les occasions de choix sont nombreuses » (Lent, 2008, p.6). De plus, il est nécessaire d'avoir à l'esprit le fait « que les personnes ne choisissent pas leur profession de manière unilatérale ; les environnements choisissent aussi les personnes » (Lent, 2008, p.6).

Afin de rendre plus visible le processus de choix et pour repérer où se situent les personnes par rapport à celui-ci, la TSCOSP le découpe en trois éléments : « (a) l'expression d'un choix initial pour entrer dans un domaine particulier, (b) la mise en œuvre d'actions destinées à réaliser son propre but (par exemple s'inscrire à un programme de formation particulier) et (c) les expériences de réussite [ou d'échecs] postérieures qui alimentent une boucle de rétroaction » (Lent, 2008, p.6). Afin de clarifier ce découpage, la TSCOSP : « distingue les choix concernant les buts exprimés en termes de choix de contenu (le type d'activité ou de profession que quelqu'un souhaite poursuivre) et les buts en termes de niveau de résultat fixé (le niveau ou la qualité de résultat que l'on cherche à atteindre dans le domaine choisi » (Lent, 2008, p.3).

Le modèle du choix de carrière découle directement du modèle des intérêts développés au point précédent. En effet, la TSCOSP part du principe que : « les intérêts professionnels des personnes tendent à les orienter vers des choix d'options qui pourraient leur permettre de réaliser leurs activités préférées et d'interagir avec d'autres individus qui ont des profils d'intérêts professionnels proches des leurs » (Lent, 2008, p.6). Toutefois, il est

important de remarquer qu'en pratique, les choix ne sont pas toujours aussi linéaires. Les gens rencontrent parfois des contraintes qui les empêchent de suivre seulement leurs intérêts. Comme le fait remarquer Lent : « les intérêts professionnels ont une probabilité plus grande de devenir des buts (et les buts ont une probabilité plus grande d'être atteints) quand les personnes rencontrent, à l'égard de leurs projets professionnels, de forts soutiens environnementaux et des obstacles surmontables » (Lent, 2008, p.8).

Lent insiste bien là-dessus en donnant l'exemple suivant pour argumenter ses propos : « ce ne sont pas des intérêts dévorants qui poussent les personnes à travailler sur des chaînes d'assemblage ou dans des mines de charbon » (Lent, 2008, p7). Il s'agirait alors plutôt de la compréhension qu'elles ne pourront pas choisir un métier en lien avec leurs intérêts pour diverses raisons et d'une adaptation en fonction de leur sentiment d'efficacité personnelle (« suis-je assez compétent pour réaliser cette tâche ? ») et de leurs attentes de résultats (« quels avantages vais-je en tirer ? »). De plus, Lent ajoute qu'« il est important de souligner que les sentiments d'efficacité et les attentes de résultats peuvent influencer directement sur les choix de buts et d'actions des personnes, et cela en plus et au-delà de l'influence exercée par les intérêts » (Lent, 2008, p.7).

### ***1.3.2.3. Le modèle du niveau de réussite***

La théorie sociale cognitive de l'orientation n'explique pas uniquement, comme on l'a vu jusqu'ici, l'émergence des intérêts et les choix de carrière, elle s'intéresse aussi aux facteurs qui influencent le niveau de succès et de persévérance d'une personne dans les choix qu'elle entreprend. La TSCOSP, comme le montre Lent, considère : « que le niveau de réussite atteint au cours des études ou de la vie professionnelle met en jeu les interactions qui s'exercent entre les capacités de la personne, les sentiments d'efficacité personnelle, les attentes de résultats et les niveaux de buts fixés » (Lent, 2008, p.8). Par exemple, une personne qui a un bon sentiment d'efficacité personnelle et des attentes positives vis-à-vis de l'activité qu'elle a choisie, se fixera des objectifs de performance élevés, organisera ses compétences de manière efficace et insistera davantage en cas d'échec.

Un autre élément important de ce modèle concerne les effets du sentiment d'efficacité lorsqu'ils sont mal évalués par les personnes par rapport à leur niveau de compétence réelle. Ainsi, lent expose les deux cas de figures possibles. Premièrement : « les croyances d'efficacité personnelle qui surestiment fortement leurs capacités actuelles (cas de

surestimation) peuvent encourager les personnes à se lancer dans la réalisation de tâches pour lesquelles elles sont mal préparées, risquant de ce fait l'échec et le découragement » (Lent, 2008, p.10). Deuxièmement : « les sentiments d'efficacité personnelle qui sous-estiment beaucoup leur capacité objectivement évaluée (cas de sous-estimation) peuvent influencer sur le niveau de réussite des personnes en suscitant une moins grande mobilisation des efforts et de la persévérance, des buts moins élevés, une anxiété plus forte relative au niveau de réussite à atteindre et l'évitement d'objectifs pourtant réalistes » (Lent, 2008, p.10).

#### ***1.3.2.4. Les applications de la TSCOSP dans le domaine d'aide à l'orientation***

A partir de la TSCOSP, de nombreuses pistes pratiques ressortent afin d'accompagner une personne en vue de l'aider dans son processus d'orientation professionnelle ou scolaire. Brown et Lent donnent deux objectifs pratiques de la théorie sociocognitive de l'orientation. Il s'agit tout d'abord d'aider les adolescents à « développer des intérêts professionnels et des talents qui leur offrent le plus grand éventail de possibilités éducatives et professionnelles plus tard » (2008) et ensuite, au moment nécessaire, de les aider à « faire des choix (et à persévérer dans la direction choisie) qui correspondent à leur personnalité sur le plan du travail (par exemple à leurs champs d'intérêts, à leurs valeurs et à leurs compétences) et qui dans la mesure du possible, ne sont pas freinés par des obstacles environnementaux » (2008).

La TSCOSP propose plusieurs pistes d'action afin de rendre efficace la réalisation de ces deux objectifs. Il s'agit des propositions suivantes :

- déterminer avec les adolescents les domaines scolaires et autres pour lesquels ils sont particulièrement doués,
- développer des croyances en leur auto-efficacité dans des domaines dans lesquels ils sont doués, qui correspondent à leurs habiletés, mais qui sont suffisamment difficiles pour favoriser le développement de compétences,
- rassembler des informations sur les activités professionnelles afin que les attentes de résultats se basent le plus possible sur la réalité,
- favoriser des environnements qui appuieront le choix de l'individu et l'aideront à surmonter les obstacles qu'il pourrait avoir à surmonter sur son chemin (Lent, 2008).

Plus particulièrement, Lent propose plusieurs stratégies afin d'aider les adolescents dans leur processus d'orientation. Concernant l'identification des compétences par exemple,



ils partent du postulat suivant : « l'aide apportée [...] aux adolescents afin qu'ils soient en mesure de déterminer les domaines pour lesquels ils sont talentueux est une étape essentielle qui leur permet d'avoir des aspirations réalistes et de faire des choix professionnels qui correspondent à ces aspirations » (Lent, 2008)

Ensuite, ils proposent de réaliser les tâches suivantes :

- examiner les dernières expériences réussies et tâcher de s'assurer que l'adolescent les interprète comme des succès,
- s'assurer que les perceptions du succès aident les individus à comprendre que ce sont les progrès, plutôt que la perfection, qui sont un important indice de talent,
- s'assurer qu'ils attribuent les succès aux compétences et au talent plutôt qu'à la facilité de la tâche, à la chance ou uniquement à la somme de travail (Lent, 2008).

En plus d'aider les personnes à découvrir leurs compétences, Lent et Brown mettent en évidence plusieurs stratégies pour accompagner les adolescents afin qu'ils alimentent de manière positive leur sentiment d'efficacité :

- aider les adolescents à se fixer des objectifs de performance particuliers et atteignables,
- avoir recours au modelage pour aider les élèves à explorer des domaines de carrière dont ils n'ont jamais entendu parler ou qu'on ne les a jamais encouragés à envisager. L'exposition à des modèles similaires crédibles (surtout ceux qui ont réussi à relever les défis auxquels l'observateur est actuellement confronté) peut être particulièrement inspirante pour l'élève, surtout pour celui qui a peu accès à des modèles de réussite dans son milieu familial relativement aux domaines auxquels ils s'intéressent et pour lesquels il est doué,
- le soutien social et la persuasion peuvent être utilisés pour encourager les étudiants à tenter de nouvelles tâches qui représentent un défi en matière d'efficacité, à persévérer malgré les échecs, à interpréter positivement leurs performances, en se concentrant par exemple sur les progrès plutôt que sur le succès ultime et à considérer que les progrès reflètent la croissance du talent.

Pour résumer, la théorie sociale cognitive de l'orientation met en évidence le rôle primordial que joue le sentiment d'efficacité personnelle dans le choix de carrière d'une personne. Les chercheurs dans ce domaine ont démontré qu'une personne choisit son futur

métier en fonction de ses intérêts et qu'elle ne va pas avoir comme préférence une activité pour laquelle elle ne se sent pas à la hauteur et dont elle juge qu'elle obtiendra des résultats négatifs. Les intérêts qu'elle va développer seront de préférence en lien avec les domaines où elle a les aptitudes effectives, où son efficacité personnelle est forte et où elle pense que les résultats qu'elle obtiendra seront satisfaisants.

La théorie sociale cognitive de l'orientation met aussi l'accent sur le rôle de l'environnement et montre que, si celui-ci présente peu d'obstacles, les chances qu'une personne choisisse un métier qui corresponde à ses intérêts augmentent. En conclusion, il me semble intéressant de mettre en évidence certaines méta-analyses réalisées à partir de la TSCOSP. Comme l'explique Lent, « la méta-analyse est une stratégie de recherche puissante qui peut servir, lorsque l'on dispose de suffisamment de recherches sur une hypothèse donnée, à intégrer les résultats et à tirer des conclusions sur la force des relations présumées entre les variables » (2008). Ainsi, les affirmations principales de la TSCOSP sont les suivantes :

- « les croyances en l'auto-efficacité et les attentes par rapport aux résultats prédisent fortement les centres d'intérêt » ;
  - « les réalisations et les capacités d'un adolescent dans un domaine particulier (exemple, en mathématiques) sont susceptibles de susciter un intérêt pour ce domaine (c'est-à-dire une carrière liée aux mathématiques) à tel point qu'elles favorisent un sentiment accru d'auto-efficacité et des attentes positives par rapport aux résultats » ;
  - « l'auto-efficacité et les attentes par rapport aux résultats ont un rapport avec les choix de carrière, surtout chez les adolescents les plus « occidentalisés », en grande partie à cause de leurs liens avec les centres d'intérêts » ;
- « la performance passée favorise la performance future par l'intermédiaire de l'exercice des habiletés et des croyances en l'auto-efficacité » ;
- « l'auto-efficacité découle davantage des réalisations personnelles, mais elle est également influencée par l'expérience vicariante, le soutien social ou la désapprobation sociale et l'état affectif ou psychologique » (Lent, 2008).

La théorie que nous venons de présenter dans l'élaboration de ce cadre théorique nous semble pertinentes à l'égard de nos questions de recherches et nos objectifs. Elle évoque

l'ensemble des situations liées au contexte qui pourraient influencer non seulement la diversité des expériences vécues par les élèves, mais aussi la manière dont ces expériences influencent les mécanismes qui gouvernent le processus de réalisation de leur choix professionnel. La valeur de cette théorie repose aussi sur le sens pratique de son utilité et de son utilisation pratique dans les démarches mises en place pour accompagner les uns et les autres vers un meilleur choix professionnel.

### **1.3.3. Approches constructivistes et socioconstructivistes**

Les théories qui découlent des approches constructivistes et socioconstructivistes placent l'individu au centre de leur élaboration ; celui-ci est perçu comme le constructeur de son existence et donc de sa carrière et les explications sociales du développement professionnelle sont prépondérantes. Le constructivisme et le socioconstructivisme sont des termes relativement synonymes considérant l'individu comme un système ouvert, en interaction avec l'extérieur ; ici l'individu impacte ce qui est externe à lui-même, à savoir le contexte, l'environnement, les autres et ceux qui influencent l'individu. Et cherchant une forme de stabilité au sein des changements et des mouvements de systèmes (Canzittu, 2019, p106). D'après les approches constructivistes et socioconstructivistes le résultat est principalement les processus en jeu qui sont examinés, ceux qui définissent le développement de l'individu dans son ensemble (Patton & McMahon, 2014). Nous allons décrire la théorie des systèmes de Patton et McMahon, la théorie de la construction de la carrière de Savickas, le modèle de la construction de soi de Guichard.

#### ***1.3.3.1. La théorie des systèmes de Patton et ses collègues***

D'après Patton et ses collègues la théorie des systèmes propose un cadre général pour traiter des problèmes de comportement humain et prend ses sources dans divers domaines, tels que les sciences physiques, les sciences biologiques, l'anthropologie ou encore la psychologie. Au sein des questions d'orientation, le cadre de la théorie des systèmes a principalement été étudié par Patton, McMahon et Watson (M. McMahon & Patton, 1995, 2018 ; M. McMahon, Patton, & Watson, 2004 ; M. McMahon, Watson, & Patton, 2015 ; Patton & McMahon, 1999, 2014, 2015). Selon Patton et McMahon, (2017) la théorie des systèmes a été élaboré afin de constituer un modèle explicatif et contextuel des prises de décision de carrière chez les adolescents. Pour lui l'individu est le créateur de sens dans un contexte particulier (social, environnemental, sociétal, temporel...), il est au cœur de cette théorie qui décrit, le contenu et le processus dynamique du développement de carrière. Cette

théorie propose de ce fait un cadre regroupant tant les théories positivistes qui mettent l'accent sur les données objectives et les processus logiques et rationnels que les théories constructivistes qui sont davantage holistes. Ces dernières se centrent sur le sens donné par l'individu, la subjectivité et la récursivité entre les différentes influences qui s'opèrent sur le développement personnel et professionnel (M. McMahon & Patton, 2017).

Selon l'auteur, l'individu est au centre du cadre conceptuel et autour de lui se constitue un premier cercle, un premier système, où gravitent l'ensemble des caractéristiques individuelles qui peuvent influencer son développement professionnel : genre, valeurs, facultés, santé, invalidité, qualifications, âge, personnalité, croyances, orientation sexuelle, intérêt, aptitudes, attributs physiques, connaissances du monde professionnel, concept de soi et origine ethnique. Selon les individus, celles-ci influencent plus ou moins fortement ce développement. Le deuxième système est le système social qui comprend les pairs, la famille, les médias, les communautés, le milieu du travail et les institutions d'enseignement. Ce système est lui-même porteur de valeurs ou de croyances qui peuvent influencer l'individu, sa composition va évoluer dans le temps du fait de l'entrée ou de la sortie de l'individu des différents groupes qui le composent (par exemple, le passage de l'école au monde professionnel).

Le troisième système est celui de l'environnement sociétal. Il comprend l'endroit géographique, les décisions politiques, l'évolution historique, le statut socio-économique et la tendance à la globalisation. Même si l'influence de ce système est moins directe que les autres, elle peut être néanmoins profonde. Les auteurs ajoutent que les systèmes décrits sont considérés comme ouverts, c'est-à-dire soumis à l'influence de l'extérieur et influençant ce qui dépasse leurs limites, ceci représentant le concept de récursivité ou de perméabilité. Si ces systèmes constituent des facteurs d'influence des projets de l'individu, la chance ou le hasard peut également intervenir à des moments particuliers. Enfin, le temps participe aussi à l'influence de la construction des projets, le passé impactant le présent et le futur et ceux-ci redéfinissant le passé (M. McMahon & Patton, 2017).

Selon Patton & McMahon (2014, pp. 260–263), la théorie des systèmes présente plusieurs avantages entre autres : « L'importante contribution de toutes les théories de carrière peut être reconnue. Le STF peut placer les théories existantes dans le contexte d'autres théories, et leurs interconnexions peuvent être démontrées. Une perspective de la théorie des systèmes reconnaît la contribution d'autres disciplines à la théorie et à la pratique du

développement de carrière. La théorie des systèmes apporte au développement de carrière une convergence entre la théorie et la pratique, et de nouvelles approches à utiliser dans la pratique professionnelle. Dans le développement de carrière, l'accent est mis sur l'individu et non sur la théorie. Par conséquent, la théorie des systèmes peut être applicable à un macro-niveau d'analyse théorique, ainsi qu'à un micro-niveau d'analyse individuelle. La perspective de la théorie des systèmes permet aux praticiens de choisir parmi la théorie la plus pertinente aux besoins et à la situation de l'individu.

La théorie des systèmes offre une perspective qui sous-tend la philosophie reflétée dans le passage des approches positivistes aux approches constructivistes. » Ainsi, la théorie des systèmes rassemble un grand nombre de chercheurs et de praticiens de pays différents qui travaillent à la fois à la constitution d'un cadre général de description et de compréhension du développement de l'orientation chez les individus et à l'élaboration de pratiques destinées à aider les personnes dans leurs choix personnels et professionnels (Patton & McMahon, 2017).

### ***1.3.3.2. La théorie des systèmes relative au développement de carrière de Patton et McMahon***

Wendy Patton et Mary McMahon (1999) proposent une théorie des systèmes relative au développement de carrière. Cette théorie présente le développement vocationnel comme étant un processus dynamique qui change continuellement et celle-ci se classe à la fois, dans un courant constructiviste, systémique et interactionniste. Selon les auteurs il est essentiel d'accorder une grande importance à deux composantes majeures : le contenu et le processus.

Au niveau du contenu, il est possible de voir sur le graphique, les différentes variables qui sont propres à l'individu, par exemple son âge ; son sexe, ses intérêts, ses aptitudes, etc., ainsi que les variables relatives à son environnement, plus précisément le contexte étant donné que le facteur temporel est également important : le marché de l'emploi, sa situation géographique, les décisions politiques, etc. (Patton et McMahon, 2006). Chaque système est ouvert, c'est à dire chacun peut, à la fois, être influencé par ce qui l'entoure et avoir une influence à son tour sur ce qui se passe dans son environnement. La perméabilité des systèmes est représentée par des pointillés. Les auteures font également ressortir les influences amenées par le processus, donc par les interactions entre le système individuel et le système contextuel. Etant un processus dynamique, chacun des systèmes est constamment sujet à se modifier, à être influencé par le temps et parfois, par le facteur chance.

Par ailleurs, Patton et McMahon mentionnent aussi que chaque individu participe à son développement de carrière, en construisant sa réalité, comme c'est le cas lorsqu'il fait des apprentissages. Influencés par des approches constructivistes, les auteurs de cette théorie proposent un deuxième graphique, le système thérapeutique, qui prend également en considération les variables du conseiller, autant celles qui sont relatives à la personne qu'à son contexte. Lors d'une rencontre d'orientation, le conseiller invitera l'individu à s'exprimer sur son histoire de carrière et à explorer différents thèmes. La façon de réagir du thérapeute aura aussi une influence sur le déroulement de leurs interactions, ainsi que sur les variables propres à l'individu et à son contexte. Par exemple, une intervention pourrait occasionner un malaise, un changement sur son estime de soi, ou de façon plus positive, elle pourrait faire surgir des idées éclairantes au niveau de son cheminement professionnel et qui l'aiderait à construire son avenir.

Etant donné que cette théorie se classe dans le courant du constructionnisme social, une grande importance est accordée à l'histoire de vie, ce qui signifie que les informations sont relevées plus d'une façon qualitative. Selon cette perspective, le comportement humain ne peut pas être étudié indépendamment de son environnement car il en fait partie ; tous les aspects sont reliés et forment un tout. Le processus de prise de décision relative à la carrière, selon ces auteurs, est un processus dynamique car l'individu est actif dans son cheminement, en étant ouvert à ce qui se passe autour de lui, en s'adaptant au changement ; en apprenant de ses expériences, en saisissant des opportunités, en fait, c'est lui-même qui construit son avenir (Patton et McMahon, 2006).

### ***1.3.3.3. La théorie de la construction de la carrière de Savickas***

D'après Canzittu (2019, p.110) reprenant (Lamas, 2017 ; Savickas, 2005), Savickas a élargi la théorie de Super en intégrant une approche constructiviste pour définir le développement de carrière à travers l'identification des processus de choix et des expériences professionnelles en prenant en compte le contexte et le sens que l'individu attribue à ses expériences d'adaptation à l'environnement (Lamas, 2017 ; Savickas, 2005). La théorie de la construction de carrière propose un modèle de compréhension du comportement professionnel tout au long du cycle de vie ainsi que les méthodes et le matériel que les conseillers d'orientation professionnelle utilisent pour aider les personnes à faire des choix professionnels et à maintenir une vie professionnelle réussie et satisfaisante (Savickas, 2005, 2011a, 2011b). Cette théorie veut aider les individus à trouver un sens et une direction à leurs

aspirations vocationnelles au sein d'une société multiculturelle et une économie mondiale (Savickas, 2008b).

Selon Savickas (2002), la théorie de la construction de carrière s'ancre dans le constructivisme épistémologique que l'auteur définit par le fait que l'on construit des représentations de la réalité alors qu'elle s'éloigne du constructivisme ontologique qui stipule que l'on construit la réalité elle-même. Elle repose sur le postulat que les carrières professionnelles se construisent plutôt qu'elles ne se déroulent : pour Savickas, l'association de ces visions constructiviste et contextuelle a amené comme innovation la plus notable « le remplacement de l'étape de maintien de la théorie du développement professionnel par l'étape de gestion dans la théorie de la construction de carrière » (Savickas, 2002, p. 154).

Savickas partant des travaux de McAdams (1995) concernant les théories de la personnalité établir le fondement de son modèle et y incorporer les notions de traits de personnalité, de tâche développementale et stratégies d'adaptation et de motivation psychodynamique : ces notions représentant le quoi, le comment et le pourquoi des comportements professionnels (Savickas, 2008b). La théorie de la construction de la carrière intègre ces trois composantes à travers les types de personnalité professionnelle, l'adaptabilité de carrière et les thèmes de vie (Savickas, 2006, 2019b). La théorie de la construction de la carrière définit donc l'individu comme un acteur qui joue un rôle, un agent qui poursuit des objectifs spécifiques dans un contexte particulier et un auteur qui scénarise ses actions (Savickas, 2002, 2015).

#### ***1.3.3.4. Le modèle de la construction de soi de Guichard***

Le modèle proposé par Guichard se centre sur la construction de soi qu'il considère comme l'objet central de l'orientation. En cela, l'aide à l'orientation se traduit par l'aide à la construction de soi et l'orientation scolaire ou professionnelle ne sont que des aspects particuliers de cette construction (Guichard & Huteau, 2006a).

En s'inspirant des travaux de Bourdieu (1984), Dubar (1992, 1998a, 1998b), Elias (1991), Foucault (1982, 1994), Giddens (1991, 1992) et Goffman (1974), Guichard (2004, p. 501) stipule que « l'individu oriente sa vie et se rapporte à lui-même dans une société donnée : celle-ci, parce qu'elle est organisée d'une certaine manière, lui fournit des repères – des cadres sociaux – dans lesquels il se construit d'une certaine manière ». Ainsi, la construction de soi s'opère dans des contextes sociaux structurés où les individus interagissent entre eux

au sein d'un sociétal défini dont ils font partie et qu'ils s'approprient aussi. Cette intégration, cette saisie du monde social par l'individu s'élabore par des schémas mentaux qui sont des cadres cognitifs identitaires (Guichard, 2004 ; Guichard & Huteau, 2006a) organisant la vision que la personne a du monde qui l'entoure et de lui-même (Dumora & Boy, 2008).

Ces cadres cognitifs s'organisent en formes identitaires selon les contextes (Guichard, 2019b) : Guichard & Huteau (2006) donnent l'exemple d'un jeune qui, selon le contexte, peut se percevoir comme lycéen et percevoir une telle personne comme un enseignant. Dans d'autres contextes, il pourrait, par exemple, se représenter comme un garçon ou un sportif ou un Belge... De plus, les formes identitaires, lorsqu'elles concernent la perception de soi, sont dites subjectives et c'est l'évolution de celles-ci qui amène l'individu à se construire et à s'anticiper (Guichard & Huteau, 2006). Guichard (2008) propose une schématisation simplifiée de la conception de l'identité via le système des formes identitaires subjectives d'un individu déterminé à un moment précis. Les formes identitaires subjectives sont représentées par les sphères et les relations qu'elles entretiennent entre elles sont matérialisées par les traits qui les relient. L'axe central représente l'évolution temporelle de ces formes : les sphères supérieures représentent le futur, les sphères centrales, le présent et les sphères inférieures, le passé.

Guichard insiste sur le fait que ce schéma est fortement simplifié et qu'il ne prend, par exemple, pas en compte l'impact des formes identitaires externes ni les formes que l'individu rejette. De plus, il est à contextualiser avec l'environnement et le monde extérieur : les catégorisations sociales induites par le contexte entraînent les individus à se penser d'une certaine façon, à se représenter et construire leur vie selon certaines formes biographiques. Guichard met également en avant que ce schéma ne puisse retranscrire la dynamique d'élaboration des formes identitaires.

La construction de soi se met en place par (1) les anticipations identitaires qui unifient l'expérience de l'individu et (2) la distanciation de son expérience par rapport au point de vue des autres personnes ou des catégories de personnes qui donne sens à son existence en construction. La construction de soi se révèle donc comme une « capacité méta-réflexive permettant de mettre à distance sa propre expérience et de s'interroger sur les facteurs qui la déterminent » (Guichard, 2008a, p. 419). Dans ce cadre, Guichard (2019b) propose que les aides à l'orientation s'intéressent au système de formes identitaires subjectives afin que l'individu puisse les cartographier et les mettre en relation avec leurs actualisations (activités,



dialogues...). L'identification des formes identitaires prioritaires ou désirées est ainsi centrale dans ce type d'aide, mais également la définition des activités, des interactions ou des dialogues qui permettent de les anticiper. Pour Guichard, du fait du caractère postmoderne de nos sociétés, ce travail ne peut se réaliser que via une réflexion éthique de la personne sur sa construction et ses choix par rapport à autrui (Guichard, 2000, 2008a, 2009, 2018a, 2019a ; Guichard & Huteau, 2006a ; Guichard, Pouyaud, de Calan, & Dumora, 2012 ; Guichard, Pouyaud, & Dumora, 2011).

**CHAPITRE 2 : ORIENTATION SCOLAIRE ET INTÉGRATION  
PROFESSIONNELLE DES JEUNES**

## 2.1. PRATIQUE D'ACCOMPAGNEMENT : UNE QUESTION DE SENS DE LA VIE

Il ne se passe guère de semaine sans que la préoccupation du sens résonne dans l'actualité, que ce soit par voie de presse, de réseaux numériques, ou de médias radiophoniques ou télévisés. Si la question du sens n'est pas nouvelle dans le champ de l'orientation (Soidet, Blanchard et Olry-Louis, 2018 ; Soidet et Olry-Louis, sous presse), elle est devenue centrale au XXe siècle, dans un monde en perte de repères et des sociétés dites « liquides » (Bauman, 2006), « du malaise » (Ehrenberg, 2010) ou « du risque » (Beck, 2001). Face aux mutations du travail et à la montée de l'individualisme et du culte de la performance, qui s'accompagnent d'une fragilisation des appartenances collectives (Castel, 2003 ; Dupuy, 2007), la souffrance au travail s'est accrue (Dejours, 1998) et un nombre croissant de personnes ressentent un conflit entre leurs valeurs et leurs activités au travail (Wach, 2005).

Le sentiment d'inauthenticité (Gecas, 1991) peut les amener alors à interroger le sens de leur travail, et plus largement de leur vie et à envisager d'éventuels changements professionnels, voire personnels, permettant de revenir à un équilibre. C'est dans ce contexte que les questions d'orientation tout au long de la vie et celles liées à leurs accompagnements se posent aujourd'hui, nécessitant de penser des approches permettant de répondre aux nouveaux besoins des publics et à l'évolution du monde. La psychologie de l'orientation, tout en s'ouvrant au cours du XXe siècle à la subjectivité de l'individu confronté à ses choix de vie, s'est progressivement heurtée aux questions de réflexivité et de sens. Ce n'est que récemment que différents courants de recherches et de pratiques se sont centrés sur les processus de (Co-) construction de sens. Les approches « sens de la vie, sens du travail » s'inscrivent à cet égard dans une perspective à la fois historique et internationale. Ces dernières, fondées sur une visée humaniste-existentielle de l'orientation, prennent appui sur une démarche visant prioritairement la construction du sens plutôt que la seule élaboration d'un projet (Bernaud, 2018 ; Bernaud, et al., 2015).

Un intérêt majeur du courant existentiel en orientation est non seulement de disposer d'une base conceptuelle solide et singulière renouvelant les approches du sens en psychologie de l'orientation, mais aussi de reposer sur des valeurs et une éthique explicite orientant les pratiques d'accompagnement qui y sont attachées. La première partie du chapitre s'attachera à présenter, dans une visée historique, la perspective théorique adoptée, ainsi que ses valeurs et son éthique, en la situant par rapport à d'autres approches internationales sur le sens. La

partie suivante se focalisera davantage sur la description d'accompagnements types mis en place en France par le groupe de travail institué au sein de l'INETOP-Cnam. Dans ce cadre seront tout particulièrement présentés le dispositif testé au sein de la Cité des métiers de Paris et ses diverses adaptations aux contraintes institutionnelles et à la diversité des publics. La troisième partie s'attachera à présenter quelques travaux empiriques permettant de situer plus précisément l'intérêt d'une telle approche, mais aussi ses limites. Enfin, des perspectives de recherches et de développement seront esquissées en guise de conclusion.

### **2.1.1. Le sens : une préoccupation en éducation à l'orientation**

Si les approches «sens de la vie, sens du travail» reposent principalement sur les principes de la psychologie existentielle (Bernaud, Lhotellier, Sovet, Arnoux-Nicolas, et Pelayo, 2015; Bernaud, 2018), elles sont notamment fondées sur des concepts en lien avec cette tradition (Frank I, 2009 ; Yalom, 2017), en résonance avec les changements des repères sociétaux et économiques actuels, qui reposent sur l'idée que rien n'est déterminé à l'avance et que l'individu construit sa réflexion chemin faisant. D'autres courants de recherche se sont également intéressés au sens ainsi qu'à la manière dont celui-ci se tisse au fil des trajectoires de vie et des transitions qui les jalonnent, comme en témoignent celui du Life Designing notamment les travaux de Savickas et al. (2010) ou de Guichard (2004) et celui de la psychologie des « transitions professionnelles » (Olry-Louis et al., 2017).

Les approches « sens de la vie, sens du travail » se situent principalement dans la lignée de celui du Life Designing dont les dialogues de conseils permettent à l'individu d'intégrer ses expériences dans son histoire de vie et d'en questionner le sens (Soidet, Blanchard et Olry-Louis, 2018 ; Soidet et Olry-Louis, sous presse). Il s'agit ainsi d'aider l'individu à construire sa réflexion, dans une perspective constructiviste de l'orientation permettant d'interroger le sens dans la construction du parcours (Savickas, Nota, Rossier, Dauwalder, Duarte, Guichard, et BigEducation à l'orientation n, 2010) ainsi que le sens de la vie de l'individu (Guichard, 2009). Plus précisément, elles s'inscrivent dans une perspective, que l'on pourra qualifier d'humaniste existentielle de l'orientation. À la différence d'autres courants en orientation, elles visent davantage la construction de sens de la part de l'individu que celle d'un projet professionnel et de vie à proprement parler.

Du point de vue de la relation d'aide et d'écoute tissée avec le bénéficiaire, elles entretiennent des liens évidents avec l'approche rogorienne centrée sur la personne (Rogers,

2001). Toutefois, elles s'en différencient en particulier par certains éléments d'interprétation qu'il est possible de distiller auprès du bénéficiaire dans le cadre de l'accompagnement. Par une approche non directive que l'on pourrait qualifier d'une certaine manière de « confrontante », il est notamment possible de souligner le type de problématique soulevé par la situation de la personne accompagnée, ce qui a pour vertu de mettre le bénéficiaire face à ses propres incohérences éventuelles afin qu'il puisse être en mesure d'arbitrer et de choisir ses perspectives de vie. Une première spécificité de ce courant réside dans le fait d'afficher le sens en tant que tel comme véritable moteur d'une réflexion sur l'orientation, ce qui le singularise à part entière. Ceci constitue une forme de réponse en adéquation avec les attentes de certains individus en matière de réflexion sur leur devenir dans un environnement sociétal, parfois anxiogène et mouvant. Une autre particularité vient caractériser de manière spécifique la posture du conseiller qui accompagne au sens de la vie et du travail.

Dans ce type d'accompagnement, le conseiller est censé prodiguer des pistes d'éclairage de manière socratique au bénéficiaire afin de l'aider à progresser dans sa réflexion. Par là même est générée une co-construction du sens par les deux protagonistes.

Quant à la mise en place de l'alliance de travail unissant les deux parties, celle-ci peut être facilitée par l'approche structurée et structurante du dispositif constitué de séquences et d'exercices précisément décrits. Loin de demeurer à distance de la relation avec le bénéficiaire, le conseiller investit une part de lui-même dans le processus d'accompagnement dans lequel il s'engage véritablement conjointement avec le bénéficiaire. Le conseiller aide à avancer pas à pas en apportant des questionnements et en proposant une dimension interprétative. L'interprétation croisée générée correspond en l'occurrence à une herméneutique double (Bernaud et al., 2019). En d'autres termes, cette approche vise le développement de compétences à s'orienter chez le bénéficiaire, de sa réflexivité et par là même la construction de sens par le bénéficiaire considéré dans sa globalité. Aussi, sa démarche pourrait-elle être qualifiée d'holistique et à certains égards, d'éducative.

Ce nouveau courant s'est construit autour de valeurs humanistes ainsi que d'un cadre éthique défini. Son émergence a permis l'apport de nouvelles notions et pratiques reposant sur un cadre conceptuel adapté à l'accompagnement de personnes qui s'inscrivent dans une situation de transition ou de crise dans leur parcours. Initialement, il s'est matérialisé par le fait de fournir aux praticiens un cadre d'intervention structuré reposant notamment sur un carnet de bord bâti autour de plusieurs séances guidant ainsi le suivi des bénéficiaires tout au

long d'un dispositif (Bernaud et al., 2015). La philosophie et la finalité de cet accompagnement ainsi conçu, consistent à doter l'individu de compétences et d'outils lui permettant d'acquérir une forme de réflexivité pour penser sa vie et son rapport au monde et d'accroître le sens qu'il trouve dans sa vie professionnelle et dans son existence en général. Des principes existentiels inspirent le cadre des interventions proposées tant initialement que dans les variantes destinées à des publics différents (Bernaud et al., 2019). L'idée sous-jacente est d'aider la personne à se poser des questions fondamentales sur son rapport au monde et de questionner ses choix de vie dans une perspective ontologique. Selon une approche holistique de l'individu, la vie est ainsi considérée comme un ensemble global dans lequel chacune des sphères de vie interagit.

Le cadre référentiel s'est construit à travers l'interaction de plusieurs sciences humaines et sociales telles que la sociologie, la philosophie ou encore l'esthétique, certains exercices issus des carnets de bord pouvant faire appel à l'une ou l'autre de ces disciplines. Par ailleurs, la démarche d'accompagnement au sens de la vie et au sens du travail s'inscrit dans une perspective intégrative dans laquelle le professionnel peut incorporer des ingrédients de la démarche proposée à ses propres modalités d'accompagnement. Ainsi, celui-ci peut en devenir à proprement parler le designer et en agencer lui-même les contours et le déroulement, ce qui ouvre sur une possible créativité de sa part. À titre d'exemple, on peut citer l'expérience (Orand, 2015) menée au Cap Emploi dans le cadre de l'accompagnement de personnes qui, face à la survenue du handicap, se retrouvent « désorientées », voire bloquées, ne trouvant pas d'autre sens à leur parcours que celui qu'elles avaient construit initialement et qui se trouve alors mis à mal, voire empêché.

La mobilisation de l'approche «sens de la vie, sens du travail» dans le cadre d'un atelier collectif, basé sur le récit de vie et sur des entretiens individuels s'appuyant sur le concept d'autotranscendance de Frankl, a facilité le passage d'étapes existentielles dans l'acceptation du handicap, proche des « étapes » liées au processus de deuil (Kübler-Roos et Kessler, 2011): ce processus a favorisé pour les uns une reconfiguration du sens initial de leur parcours et pour les autres une véritable reconstruction identitaire, permettant de signifier un nouvel avenir possible. Enfin, la réflexion éthique autour de laquelle s'est construit le courant renvoie à une transmission de principes humanistes associée à une forme de réflexivité.

L'approche et la méthode sont prodiguées aux acteurs par le biais d'une formation certifiante. Les professionnels de l'accompagnement peuvent ainsi se former à l'intégration

des questions de sens dans leur pratique. Les carnets de bord et instruments proposés sont disponibles selon le principe de l'open access, et englobent dans leurs dernières versions à destination de publics spécifiques, des règles déontologiques formalisées (Bernaud et al., 2019). Des préconisations sont ainsi émises concernant la qualification et l'expérience des professionnels souhaitant pratiquer l'accompagnement au sens de la vie et au sens du travail.

### **2.1.2. Pratiques d'accompagnement en orientation**

La volonté d'assoir la pratique du conseil d'orientation sur des bases scientifiques s'est manifestée dès les débuts d'existence de l'Inetop (alors Inop) en 1928. À l'époque, cette position entraînait en concurrence avec des conceptions beaucoup plus empiriques du conseil (Huteau, 2005). L'idée de mener un travail de recherche dans lequel une pratique puisse s'ancrer a présidé à la mise en œuvre d'un accompagnement au sens. C'est donc selon ces quatre aspects : la pratique, la formation, la valorisation et la recherche que nous allons parcourir le développement de l'accompagnement à la réflexion sur le sens.

Il est possible de considérer que l'acte fondateur d'un groupe de travail fut une conférence prononcée à l'Inetop par Jean-Luc Bernaud, à l'occasion de l'entrée en formation d'une nouvelle promotion de conseillers d'orientation-psychologues stagiaires à l'automne 2011. Le titre en était Figures esthétiques, sens de la vie et conseil en orientation. L'intervenant y présentait un certain nombre de pistes culturelles, littéraires et philosophiques en particulier, susceptibles d'alimenter la pensée de celui qui s'interroge sur le sens de sa vie afin de pouvoir l'orienter. Il s'agissait là, déjà, de l'une des pistes de travail constitutive du dispositif d'accompagnement au sens proposé à l'Inetop au public depuis plusieurs années. La mise en place de ce dispositif qui a résulté de la réflexion d'un groupe de recherche, repose de manière principielle sur une démarche clinique en lien avec la consultation mise en place à l'Inetop depuis 2012.

Les objectifs du dispositif sont de deux ordres. D'une part, du point de vue de la vie actuellement vécue par le bénéficiaire, il s'agit de permettre à ce dernier d'identifier avec plus d'acuité ses priorités de vie, ce qui peut faire obstacle à l'atteinte de ces objectifs et ce qui peut au contraire y aider. La question de relations entre vie privée et vie professionnelle est aussi considérée. Le second objectif visé par le dispositif concerne le moyen terme : développer chez l'utilisateur la réflexivité concernant le sens de sa vie et de son rapport au travail, puisque, de façon irrésistible, cette question est appelée à se présenter de nouveau à

chaque étape d'une existence humaine. L'accompagnement proposé est, tout au moins sous sa forme « classique », une série de sept séances, à raison d'une par semaine environ. Le dispositif représente une quinzaine d'heures en individuel ou en collectif (pour ce qui est de l'intervention en face-à-face ; le temps mobilisé, en intégrant les travaux en dehors des rencontres, représentant plutôt une cinquantaine d'heures de travail sur une période d'environ deux à trois mois).

Il constitue un outil permettant le développement de l'autonomie du bénéficiaire. Pour autant, le travail de l'intervenant garde toute son importance : ce dernier offre un cadre empathique, reformule les propos du bénéficiaire, suggère des variations de points de vue, l'aide dans le repérage de ses ressources, soutient l'identification des éléments les plus importants à retenir, valorise la mise en œuvre de changements et fournit des interprétations bienveillantes. Des variantes du carnet de bord ont été élaborées, qui correspondent à des besoins thématiques, pour des publics spécifiques. Ils ont été publiés dans les compléments en ligne d'un ouvrage sur le sens (Bernaud, Lhotellier, Sovet, Arnoux-Nicolas, et Maricourt, 2019).

### **2.1.3. Conceptualisation des compétences à s'orienter**

S'orienter au XXI<sup>e</sup> siècle relève de nouveaux enjeux à la fois individuels et sociétaux. Selon la directive du 21 novembre 2008 du Conseil de l'Union Européenne, il s'agit d'un « processus continu qui permet aux citoyens , à tout âge et tout au long de leur vie, de déterminer leurs capacités, leurs compétences et leurs intérêts, de prendre des décisions en matière d'éducation, de formation et d'emploi et de gérer leur parcours de vie personnelle dans l'éducation et la formation, au travail et dans d'autres cadres où il est possible d'acquérir et d'utiliser ces capacités et compétences». Si cette définition met l'accent sur l'importance de permettre à chaque personne de construire son parcours de façon autonome, active et éclairée tout au long de la vie, elle souligne tout autant le rôle des structures éducatives et plus largement de la société dans l'accompagnement à ce processus.

Ce contexte est enclin à réactualiser et à dynamiser l'intérêt pour les approches éducatives en orientation (Canzittu & Carosin, 2017). Favoriser le développement des compétences à s'orienter devient alors l'un des objets centraux de l'éducation à l'orientation (European Lifelong Guidance Policy Network, 2015). Si cette notion de « compétences à s'orienter » est de plus en plus fréquemment évoquée dans les textes officiels et dans les



discours, des précisions méritent d'être apportées sur ce qu'elle recouvre. L'objectif de ce chapitre est de fournir un éclairage sur la conceptualisation et l'évaluation des compétences à s'orienter suivant une perspective intégrative.

### *2.1.3.1. Conceptualiser les compétences à s'orienter*

La définition des compétences à s'orienter reste complexe à définir en l'absence d'un consensus clair sur ce qu'elles désignent (Patillon, Dosnon, Dulu, & Loarer, 2018). Cette étude a choisi d'examiner la manière dont elles se caractérisent dans les textes officiels relatifs aux politiques d'orientation et dans les travaux scientifiques.

En 2012, Sultana a réalisé une synthèse des échanges menés entre des représentants de 15 pays européens en vue d'élaborer une définition partagée des compétences à s'orienter : « [Elles] désignent l'ensemble des compétences qui fournissent aux individus et aux groupes des méthodes structurées pour recueillir, analyser, synthétiser et à organiser les informations sur soi, les formations et les métiers mais aussi les compétences pour définir et gérer des décisions et des transitions » (2012, p. 229). Certaines définitions se focaliseraient davantage sur des aspects plutôt restrictifs comme les comportements de recherche d'emploi tandis que d'autres auraient tendance à y incorporer des aspects plutôt larges comme les compétences transversales. En France, la définition proposée par Sultana semble trouver un certain écho et se retrouve régulièrement dans les documentations officielles publiées par les collectivités territoriales et les opérateurs de l'État en charge d'accompagner la mise en place de la politique d'orientation tout au long de la vie.

Les désaccords deviennent encore plus importants lorsqu'il s'agit de fournir une liste précise et exhaustive des compétences à s'orienter sous-jacentes à la définition retenue. Sultana (2012) souligne qu'aucun consensus n'a pu être trouvé au sein des pays impliqués dans ce groupe de travail. Un tel constat peut notamment s'expliquer par les différences qui distinguent des contextes nationaux au niveau du système éducatif, du monde du travail et des normes et attentes sociales qui s'y rattachent. En ce sens, il est possible de s'attendre à des variations plus ou moins fortes dans les compétences à s'orienter nécessaires à la construction de son parcours et dans la manière dont elles se conçoivent selon l'environnement dans lequel l'individu se trouve.

Par exemple, certains pays et notamment la France disposent d'un système éducatif structuré autour de paliers d'orientation qui amènent les élèves à prendre des décisions parfois

très tôt sur leur devenir scolaire. Dans de telles circonstances, il est essentiel de favoriser l'émergence des compétences nécessaires pour gérer les transitions scolaires et pour formuler des choix éclairés au moment où une décision critique doit être prise. De même, les démarches à réaliser lors d'un palier d'orientation ne sont pas nécessairement les mêmes et peuvent impliquer la mobilisation de savoir, savoir-faire et savoir-être distincts d'un pays à l'autre.

Nous retrouvons justement ces différents éléments dans le référentiel des compétences à s'orienter du Parcours Avenir où les trois objectifs mentionnés précédemment se déclinent en compétences, s'accompagnent d'un certain niveau d'opérationnalisation et s'agencent dans une complexité croissante lors du passage du collège au lycée. Le développement et la diffusion d'un référentiel des compétences à s'orienter contribuent à assurer un socle commun sur lequel la communauté éducative peut s'appuyer et favorisent la mise en œuvre de pratiques d'éducation à l'orientation (Gille & Sovet, 2019). Cependant, Hooley et al. (2013) soulignent qu'il manque un étayage empirique des compétences à s'orienter identifiées et intégrées à ces référentiels.

D'un point de vue scientifique, les compétences à s'orienter ne font pas référence à un modèle théorique clairement identifié. En fait, il est plus fréquent de trouver des études centrées sur une compétence isolée ou un ensemble de compétences jouant un rôle critique dans la construction de son parcours. Par exemple, Xu et Tracey (2014) mettent en avant la tolérance à l'ambiguïté tandis que Kim et al. (2014) propose cinq compétences associées à la gestion des opportunités tout au long de sa trajectoire personnelle et professionnelle. Ce terme peut également être employé comme une finalité à poursuivre sans viser à proposer une définition opérationnelle ou un modèle théorique précis.

Les compétences à s'orienter prennent racine dans le concept de maturité de carrière appelée aussi maturité vocationnelle développé par Super (1957). Une définition assez complète est proposée par Cartier (2010, p. 157): «La maturité de carrière désigne [ ... ] le fait que la personne maîtrise les différentes tâches permettant de s'orienter et de s'insérer par rapport à son niveau de développement, c'est-à-dire qu'elle possède ou sait se procurer un certain nombre d'informations, d'une part sur elle-même au travers de ses expériences et des évaluations portées par autrui et, d'autre part sur son environnement, mais également qu'elle est aussi capable d'explorer les possibles, de prendre des décisions et de planifier sa carrière».

Elle peut donc se concevoir comme la capacité à faire un choix d'orientation au moment où la personne est appelée à le faire, ce qui passe par la maîtrise de tâches critiques associées.

Super (1957) ajoute qu'elle comprend une dimension motivationnelle relative à l'engagement actif de l'individu dans des comportements d'exploration et de planification et une dimension cognitive relative à la connaissance des formations et des emplois et sur la manière de réaliser un choix d'orientation pertinent et cohérent. La maturité de carrière met l'accent sur l'acquisition progressive de ces différentes tâches suivant une perspective développementale. Autrement dit, plus l'individu avance en âge, plus le niveau de complexité est élevé dans les tâches attendues. Elles doivent également se concevoir au travers d'un prisme socio-culturel dans la mesure où les attentes ne sont pas les mêmes selon l'environnement et l'époque. Cela questionne directement l'universalité et la transposabilité d'un référentiel de compétences à s'orienter et constitue une explication potentielle à l'absence d'une liste exhaustive dans la littérature scientifique.

En 1960, Super et Overstreet proposent une liste de cinq compétences comprenant (1) la prise de conscience sur la nécessité de faire un choix d'orientation, (2) la connaissance des formations et des métiers et la planification d'un choix d'orientation, (3) la consistance et la stabilité des préférences dans le temps, (4) la cristallisation du concept de soi et (5) le réalisme dans les choix d'orientation envisagés. S'appuyant sur le modèle proposé par Super (1957), Crites (1973) a repris la distinction entre la composante motivationnelle et la composante cognitive pour proposer l'Inventaire de la Maturité de Carrière (Career Maturity Inventory ou CMI).

L'adaptabilité de carrière s'inscrit comme un prolongement de la maturité de carrière. Même si cette notion apparaît dans les dernières publications de Super (Super & Knasel, 1981), elle fut surtout développée par Savickas (2005) qui l'a définie comme un « construit psychosocial qui traduit chez l'individu l'état de préparation et les ressources pour faire face aux tâches – actuelles ou à venir – relatives à la construction de son parcours, aux transitions professionnelles et aux traumatismes personnels » (p. 51). Selon Savickas et Porfeli (2012), quatre compétences sont mises en œuvre dans ce processus d'autorégulation visant à gérer son parcours personnel et professionnel : (1) le sentiment de se sentir concerné dans la préparation de son futur, (2) le contrôle et la responsabilité vis-à-vis des choix d'orientation réalisés, (3) la curiosité dans l'exploration d'information et d'opportunités et (4) la confiance dans ses capacités à gérer d'éventuelles difficultés. Plusieurs auteurs font ainsi référence à

l'adaptabilité de carrière en l'assimilant à des compétences à s'orienter (Mackay, Morris, Holey, & Neary, 2016 ; Patillon et al., 2018 ; Sidiropoulou-Dimakakou, Argyropoulou, Drosos, Kaliris, & Mikedaki, 2015). Si l'argumentaire est pertinent au regard des enjeux actuels de la manière de concevoir l'orientation au XXI<sup>e</sup> siècle, il serait en revanche regrettable de réduire les compétences à s'orienter à la seule notion d'adaptabilité de carrière.

Enfin d'autres travaux tentent d'aborder les compétences à s'orienter davantage sous l'angle de l'employabilité en direction d'un public étudiant, salarié ou en transition professionnelle. En l'occurrence, Brigstock (2009) propose un modèle théorique basé sur l'intégration de compétences de gestion de soi comme l'évaluation de ses intérêts ou de ses aptitudes et de compétences relatives à la construction de son parcours comme la connaissance du monde du travail. Néanmoins, l'identification des compétences à s'orienter n'est basée sur aucune donnée empirique. Plus récemment, Akkermans et al. (2013) ont pu établir un modèle comprenant six compétences à s'orienter : (1) réflexion sur ses motivations, (2) réflexion sur ses qualités, (3) mise en réseau et gestion de ses contacts, (4) présentation de soi, (5) exploration sur le monde du travail et (6) sentiment de contrôle et planification. Ce modèle fut même utilisé comme cadre de référence pour concevoir un modèle d'intervention avec des résultats probants en termes d'impacts auprès de jeunes adultes en emploi (Akkermans & al 2015).

## **2.2. L'ORIENTATION COMME FACTEUR D'INSERTION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE**

L'insertion scolaire est un facteur qui conditionne les différentes formes d'intégration. Elle est mesurée par la qualité, la quantité et le contenu des études suivies. Les structures de formation et leur accessibilité aux familles immigrées sont la base d'une insertion réussie ou, selon les cas, d'une relégation sociale. Des données récentes démontrent qu'au Cameroun, l'école est plus un lieu d'échec qu'un lieu de réussite pour les jeunes : les imperfections du système scolaire et en particulier, son incapacité à gérer la pluralité ethnique et sociale produisent un échec massif avec tous les risques de marginalisation socio-économique que cette situation comporte.

Notons cependant qu'ici l'environnement socio-culturel, le niveau de vie du ménage, l'histoire des familles d'origine et l'histoire individuelle, fruits d'une multi-détermination sociale et pouvant influencer la scolarisation, l'orientation des jeunes lors de ce processus et,

enfin, la réussite. Il apparaît que la réussite et l'insertion à l'école découle du niveau de formation scolaire des parents, de la catégorie socio-professionnelle de ceux-ci, du niveau de la pratique de la langue française au sein de la famille et de la nationalité des parents.

### **2.3. ORIENTATION ET COMPLEXITÉ DES PARCOURS**

Les parcours de vie se construisent dans un contexte de changements radicaux dans l'histoire récente de nos sociétés africaines. Ces changements affectent plusieurs domaines d'ancrage des parcours, que ce soit la sphère de la formation et de son allongement, la sphère de l'emploi et des conditions de travail, en ce qui concerne les inégalités sociales ou encore les temporalités collectives et biographiques sur lesquelles le quotidien se bâtit. Considérées dans leur ensemble, ces caractéristiques du contexte rappellent l'intérêt de l'étude des conditions sociales et historiques de construction des parcours de vie (Mayer, 2004 ; Lévy et Bühlmann, 2016). Tout d'abord, parce que ces conditions expliquent en partie la diversification et déstandardisation des cheminements auparavant assez linéaires (Mayer et Müller, 1986). Ensuite, parce qu'elles élucident les raisons de la plus grande réflexivité des acteurs (Beck, 2001) et de la récurrente réversibilité des situations et des états au sein des parcours, mettant en lumière la fragilité des positions et des états auparavant considérés durables.

À d'autres niveaux, ces conditions de construction stimulent également des nouvelles réflexions à la fois sur les outils conceptuels et sur l'accompagnement des parcours. Autrement dit, les parcours des individus sont transformés par des conditions sociales qui transparaissent à travers certains éléments devenus incontournables lorsque l'objectif est de les interpréter ou d'intervenir pour les orienter. Parmi ces éléments, nous allons réfléchir en premier lieu aux dimensions subjectives révélant les motivations des acteurs, en deuxième lieu aux temporalités et durées des états et des changements qui les composent et en troisième lieu aux déterminations sociales et sociétales dans lesquelles ils s'ancrent.

Cette recherche a donc l'objectif de développer et d'illustrer des réflexions portant sur ces trois éléments clés résultant des recherches des dernières années portant sur l'orientation et la construction des parcours professionnels et de vie. La première partie est consacrée à une description du contexte et ce qui semble être des caractéristiques centrales des parcours de vie. Dans une deuxième partie le chapitre abordera trois éléments jouant un rôle clef dans la composition des parcours. D'abord, il soulignera l'apport des facteurs subjectifs qui guident les parcours d'insertion, approfondis ici à travers les notions de « rapports au travail » et de «

modèles de réussite ». Ensuite, il mettra en évidence l'importance d'une analyse temporelle, dynamique et processuelle des parcours qui prend en compte autant l'évolution des facteurs et de ses « séquences » que les types de changements – doux ou radicaux, tels que les « bifurcations » ou les réorientations biographiques. Puis, nous mettrons en perspective les différents contextes pour éclairer plus finement le rôle des déterminants sociaux et sociétaux sur l'évolution des parcours.

### **2.3.1. Parcours**

Si on revient au contexte de construction des parcours de vie, plusieurs phénomènes assez marquants depuis les années 1980 peuvent être synthétisés ici. Tout d'abord, la place de l'éducation au sein des cheminements a évolué pour les dernières générations, non seulement du fait de l'augmentation du niveau de scolarisation, mais aussi par la transformation de l'école comme institution clé de la socialisation (Dubet, 2002). On observe depuis une vingtaine d'années la construction progressive du paradigme de « la société du savoir » (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [Unesco], 2005), ainsi qu'une certaine instrumentalisation de l'éducation – à travers les exigences de certification pour la recherche et le maintien dans l'emploi sur le marché du travail (Bourdon, 2010).

Ce paradigme est souvent accompagné de politiques d'apprentissage « tout au long de la vie » qui rompent avec l'idée d'une formation circonscrite à l'enfance ou à la jeunesse. Dans le domaine de l'emploi, et en considérant la place centrale que le travail possède encore pour l'intégration sociale plus large, les parcours se déroulent dans des conditions de plus en plus précaires depuis les années 1980. Ces conditions résultent d'une plus grande flexibilité de l'organisation du travail, des techniques utilisées, des contrats et du droit du travail (Mercure, 2001). Des problèmes nouveaux s'ajoutent au chômage ou à l'accès au marché du travail : l'instabilité, le sous-emploi, le faible salaire, le déclassement et d'autres formes de précarité associées au statut, au contrat, à la durée, au temps de travail et aux protections sociales. Les emplois dits « atypiques » se multiplient. Pour certains auteurs, ces emplois pourraient constituer de nouvelles ressources dans un contexte de mobilité (Vultur, 2010), alors que pour d'autres, ils impliquent une source de précarité (Eckert, 2010), en particulier chez les jeunes, chez les moins qualifiés ou chez ceux déjà défavorisés sur d'autres plans (logement, santé, relationnel...).

Les parcours s'insèrent également dans un cadre paradoxal par rapport aux inégalités sociales constatées dans différentes études et différents systèmes nationaux des statistiques (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2008 ; Institut national de la statistique et des études économiques [INSEE], 2012). Ainsi, tandis que certaines « inégalités structurelles » ou « traditionnelles » en fonction du sexe, de la formation et des revenus ont été réduites, la fragmentation du marché du travail a conduit à une requalification des catégories sociales auparavant assez stables et homogènes, introduisant des différences « intracatégorielles ou dynamiques » (Fitoussi et Rosanvallon, 1996). Ces dernières ne sont plus transitoires, mais durables, impliquant une exclusion de l'individu de certaines catégories sociales et remettant en question les représentations de soi et des autres par rapport à la place que chacun occupe dans la structure sociale.

Puis, les individus font face à une plus grande incertitude personnelle, sociale et naturelle. Cette incertitude résulte à la fois des transformations déjà mentionnées et des temporalités propres à ce moment historique caractérisé par une « accélération » des technologies, des rythmes de vie et des changements sociaux (Rosa, 2010) ainsi que de « l'éclatement » des repères du temps et de l'espace induit par les nouvelles technologies. L'incertitude se dégage aussi d'une certaine « compression du présent », lequel raccourcirait et deviendrait instable (les métiers, technologies, mariages, programmes politiques, expérience, savoir-faire, consommation deviennent ainsi plus facilement obsolètes). Ces phénomènes divers accompagnent un décloisonnement des activités et des étapes du cycle de la vie. Ceci a pour résultat par exemple, que la formation ne se limite pas à la jeunesse, mais s'envisage tout au long de la vie ; que le travail ne finit pas avec la retraite, en raison souvent des contraintes financières et de styles de vie ; que les réorientations et bifurcations biographiques sont envisageables même dans des catégories socioprofessionnelles assez stables.

Ce contexte permet donc d'expliquer, en partie, quelques caractéristiques des parcours sur lesquels un certain consensus existe. Sans prétendre à l'exhaustivité, le prolongement des études, l'instabilité professionnelle ou l'incertitude sociale et personnelle ont accentué aussi bien la différenciation que la réflexivité et la réversibilité des situations et des états au sein des parcours. En effet, les débats sur l'individualisation (Cavalli, 2007) augurent également d'un développement important d'études focalisées sur la singularité et la diversité des parcours. On constate depuis les années 1980 une plus grande diversification des parcours

éducatifs, professionnels et de vie (Robette, 2010 ; Roberts, Clarck et Wallace, 1994 ; European Group for Integrated Social Research [EGRIS], 2000). Gautié (2003) démontre que cette différenciation est observable à travers:

- la multiplication des transitions, c'est-à-dire des passages d'un état à l'autre (emploi-chômage, inactivité-emploi, emploi-formation, formation-chômage) ;
- l'existence de plusieurs états et transitions à partir d'une même origine sociale ou visant à atteindre une même situation professionnelle ;
- la difficulté croissante à aborder les transitions en raison de la diversification des situations et du flou de leurs frontières. Certains moments qui étaient auparavant considérés comme ponctuels (l'entrée et la sortie de la vie active) deviennent dès lors, pour les institutions et les individus, des « phases de transition » dont la durée, les étapes et les âges des événements varient.

De plus, la réflexivité croissante de la part des acteurs (Beck, 2001) constitue, depuis, un point de départ incontournable des débats sociologiques. Sans nier les appartenances ni les ancrages sociaux, les parcours se diversifient actuellement en raison d'une plus grande singularisation, associée aussi aux arbitrages et aux choix des acteurs. L'expérience vécue, les récits de la part des acteurs sont essentiels et fondent la causalité du processus (Bernard, 1993). Par exemple, si la précarisation et l'informalité d'emploi sont déterminantes au regard des possibilités pour les travailleurs moins qualifiés ou situés au bas de l'échelle sociale, aux transitions professionnelles involontaires s'ajoutent d'autres, volontaires, associées à un « désir de transition » (Gautié, 2003). Il existe des usages sociaux d'une même catégorie d'emploi, en fonction des représentations liées au travail. On observe également une recomposition des étapes de la vie active et du cycle professionnel en fonction du sens donné au travail et aux autres sphères de vie (Bidart et Longo, 2008). Le revers de cette situation est la forte responsabilisation de l'individu dans la construction du sens de sa trajectoire (Dubar, 1994), tout en considérant que cette responsabilisation peut être vécue dans une plus ou moins grande solitude, souffrance et exclusion en fonction des ressources personnelles, culturelles, sociales et relationnelles.

Enfin, l'instabilité résultant des différents domaines d'activité mène à une plus grande réversibilité des parcours. Des transformations du contexte font en sorte que les parcours biographiques apparaissent aujourd'hui davantage fragmentés et de moins en moins linéaires. Ce constat semble plus marqué à certaines étapes de la vie, par exemple, à la jeunesse. Ainsi,



tandis que le passage à la vie d'adulte s'allonge (Galland, 1990), les jeunes sont des témoins principaux des transformations structurelles de la société (Lefresne, 2003). Ils expérimentent avec frustration le contraste marqué entre les attentes créées par l'éducation et la consommation et l'accès effectif à des droits, à des produits et à des projets (Van de Velde, 2017). Ceci ne permet pas d'affirmer que les parcours se construisent en dehors des cadres institutionnels ou des normes sociales, mais, au contraire, qu'il existe d'anciennes et de nouvelles « institutionnalisés » (Jacinto, 2016) contribuant à une plus grande diversité dans les cheminements. Ces conséquences suggèrent déjà la nécessité de considérer certaines perspectives théoriques ainsi que des résultats de recherche pour comprendre, orienter et accompagner les parcours.

### **2.3.2. Types de parcours**

Même si la liste des caractéristiques sociohistoriques des parcours ici n'est pas exhaustive, trois éléments qui en découlent semblent primordiaux pour les interpréter. Nous les développerons ici, en référant à des résultats et à des angles spécifiques issus de recherches.

Il existe aujourd'hui un consensus pour affirmer que le sens donné au travail et à la formation par les personnes est central dans la construction de leur parcours de vie (Meda, 1995 ; Baudelot et Gollac, 2003). En effet, dans le cadre d'une plus grande réflexivité des acteurs, les significations, ou en termes sociologiques, les dimensions subjectives, impliquées dans les pratiques sont des facteurs clés pour comprendre les parcours éducatifs et professionnels. Ces sens pourraient être abordés de multiples manières. Parmi elles, et spécifiquement en ce qui concerne le travail et la formation, les « rapports à la vie professionnelle » et les « figures de réussite » sont apparus, dans nos recherches, heuristiquement pertinents pour dévoiler ces significations. Malgré la nébuleuse conceptuelle et les entrées disciplinaires variées pour les étudier (Loriol, 2017), les rapports au travail constituent l'exemple d'une notion féconde pour aborder la construction des parcours et leurs sens. Loin de les réduire à la seule importance ou marginalité du travail dans la vie des personnes, les rapports au travail sont composés de différentes dimensions que définissent la force et la forme de l'engagement avec lesquelles l'individu s'assume en tant que travailleur (Nicole-Drancourt, 1994).

La notion de « rapport à la vie professionnelle », conçue à partir des données argentines (Longo, 2014a, 2018), sert à représenter cette idée. Appliquée aux contextes français ou québécois auprès des jeunes (Longo, 2011 ; Longo, Perez, Busso et Bidart, 2014 ; Longo et Bourdon, 2016), elle prend en compte la signification du travail en articulant à la fois les différentes sphères de vie (rapport à l'activité), le sens profond du travail (rapport au travail), les aspects pratiques des emplois occupés (rapport à l'emploi) et l'image du marché du travail (rapport au monde professionnel). Approfondis séparément au sein de ces recherches, les rapports à l'activité professionnelle relèvent de la place du travail dans la vie des jeunes. C'est par la confrontation avec d'autres activités (les études, la famille, les loisirs, etc.) qu'on définit mieux la place donnée au travail.

Le manque de possibilités peut provenir des exigences (âge, expérience) trop rigides pour être embauché ou résulter de conditions précaires (Longo, 2018). Toujours en lien avec les dimensions subjectives, un constat similaire a été dégagé à partir d'une autre recherche se focalisant cette fois sur les « figures de réussite » (Bourdon, Longo et Charbonneau, 2016). « Le sociologue peut tenter de formuler à partir de sa perspective une norme de réussite à l'aune de laquelle il pourra juger de l'efficacité des diverses filières ou de celle des stratégies individuelles observées. Mais il peut aussi s'intéresser à la définition même de cette norme de réussite du point de vue du sujet, afin de mieux comprendre son effet sur les choix effectués et leur enchaînement dans les parcours d'insertion » (Bourdon et al., 2016, p. 134). Les figures de réussite forment des conceptions véhiculées dans l'espace social auxquelles se rapportent les individus pour imaginer et sélectionner les possibilités qui s'offrent à eux en termes de formation et de travail.

Ces figures touchent à plusieurs aspects de la réussite sociale : centralité du travail ; articulation travail et vie hors travail ; importance du diplôme et de la certification ; niveau ou spécialité de la formation ; forme d'articulation entre le diplôme et l'emploi ; savoirs pratiques ou théoriques et aussi argent, prestige, sécurité, savoir et activité. Elles regroupent plusieurs dimensions qui définissent un « terme perçu comme favorable » au parcours d'insertion, orientent les choix et offrent des critères d'évaluation de la réussite de cette insertion pour les jeunes. Nous avons donc pu identifier (Bourdon et al., 2016) différentes cibles à atteindre chez les jeunes Québécois et Québécoises, prenant la forme de différentes « figures de réussite » (« professionnel diplômé » ; « travailleur identitaire » ; « travailleur en sécurité » ; « consommateur hédoniste » ; « entrepreneur » ; « éternel étudiant »). Ainsi, les

choix et les décisions – ainsi que les non-choix et les indécisions – qui jalonnent les parcours d’insertion sont opérés en fonction de la lecture que les individus font de leur situation à un moment donné et de certaines aspirations plus ou moins clairement définies (Longo, Bourdon, Charbonneau, Kornig et Mora, 2013). Sens, significations, rapports, modèles de réussite ont des effets sur les parcours et les construisent.

D’autres changements en apparence moins surprenants impliquent une réorientation fondamentalement plus brutale du parcours (comme les jeunes qui commencent une formation courte en vue de poursuivre ensuite dans le même domaine, mais au niveau universitaire et abandonnent le projet en cours de route). Enfin, l’outillage tant méthodologique, conceptuel que pragmatique au service des temporalités longues (comme les dispositifs longitudinaux ou l’ancrage d’une intervention dans l’histoire de vie plus large de l’individu) est essentiel pour capter ces dimensions processuelles des parcours.

Pour conclure, la pratique de l’orientation fait face aujourd’hui à de plus grands défis en raison de la complexité des parcours. Une liste plus longue des facteurs à considérer implique également une source davantage étendue de possibilités sur lesquelles intervenir. Les perspectives présentées ici deviennent un éclairage d’une part, pour comprendre les parcours de formation et de travail, et d’autre part, pour envisager des pistes d’accompagnement ajustées aux besoins et aux projets des personnes ainsi qu’à leurs inégalités d’accès à des ressources pour les réaliser. Pour dégager ces pistes d’accompagnement, les rapports subjectifs, dont le rapport à la vie professionnelle, confirment la portée d’une vision unifiée et signifiante des parcours des jeunes et de leurs champs d’action. Il signale l’importance d’observer conjointement les différentes sphères de la vie, les autres espaces d’engagement différents du travail, que ce soit la vie privée (la famille, les rapports de couple) ou publique (leur participation à des associations, le volontariat, la formation). Les parcours se construisent dans un équilibre toujours provisoire et souhaité entre les intérêts et les mondes sociaux dans lesquels les jeunes évoluent. Ce rapport contredit l’idée que dans un contexte de précarisation et de dégradation des conditions de travail, ce dernier semblerait se départir de ses fonctions expressives et identitaires.

Le rapport au travail nous invite à construire un éventail de propositions et d’options formatives et professionnelles qui susciteront différentes formes d’engagement de la part des travailleurs et des jeunes. À travers le rapport à l’emploi, pour sa part, il est possible d’observer que les personnes créent leurs propres normes vis-à-vis de l’emploi et que

l'emploi individuellement souhaité et adéquat n'est pas toujours en convergence avec les modèles socialement répandus et les normes d'emploi. Cela n'implique pas d'accorder une moindre importance à un accompagnement qui souligne le caractère protégé de l'emploi, mais plutôt de ne pas réduire l'insertion visée par l'intervention à une seule forme d'emploi.

Enfin, nous avons vu que, dans aucun cas, ni la singularisation de sens ni la différenciation des parcours n'impliquent l'individualisation. Ainsi, des représentations en apparence individuelles se déclinent pourtant en des logiques sociales et même, en des politiques étatiques qui encadrent les parcours.

## **2.4. ORIENTATION ET GESTION DES TRANSITIONS**

Le champ de l'orientation scolaire et professionnelle est aujourd'hui en effervescence. Nous pouvons facilement nous faire les témoins de ses soubresauts provoqués par la conjonction de différents phénomènes, en partie liés aux évolutions technologiques. Il s'agit, entre autres, de la large diffusion de la culture du numérique et de ses temporalités présentistes, ainsi que du déploiement de l'intelligence artificielle jetant une énigme sur l'organisation à venir des postes de travail susceptibles d'être encore disponibles. Au moment où s'impose une orientation tout au long de la vie, nous assistons paradoxalement à de continues réorientations dans les parcours de vie adulte, avec leurs ruptures souhaitées ou imposées, leurs transitions, leurs périodes d'inactivité plus ou moins prolongées. Parmi la diversité des mobilités observées, notre attention a été attirée par des transitions et reconversions volontaires aux formes particulières et inattendues.

Ce sont par exemple des changements de métiers initiés par des personnes qui sont pourtant satisfaites de leur choix d'activité originelle, des cadres qui se réorientent vers des métiers déclassés socialement, ou encore des adultes qui se dirigent vers des professions peu voire non valorisées socialement. Autant de transitions inattendues, inhabituelles, qui amènent notamment à interroger le sens à donner à ces continues réorientations, en particulier lorsqu'elles peuvent sembler atypiques. Dans cette partie, il sera d'abord fait état de ce que nous définissons comme transition/crise ensuite la question de la transition/changement.

### **2.4.1. Transition/Crise**

Depuis plus d'un siècle que les chercheurs s'intéressent à la psychologie de l'orientation (Parsons, 1909), les pratiques qui lui sont liées ont fortement évolué et elles

représentent aujourd'hui un champ fort vaste. Ce champ concerne d'abord l'orientation scolaire, qui s'intéresse aux choix de formations et de métiers des jeunes et tout particulièrement à la transition de l'école vers le travail ; il implique aussi l'orientation professionnelle, qui intègre l'ensemble des choix professionnels (de formations et de métiers) de l'adulte tout au long de sa vie ainsi que les nombreuses mobilités que celui-ci expérimente.

Au cours de son parcours, l'élève de terminale sera amené à vivre de nombreuses transitions professionnelles. Par ailleurs qualifier la transition de professionnelle parce que l'on s'intéresse à des mobilités vécues par l'élève au cours de son parcours professionnel ne doit pas nous amener à ignorer l'aspect personnel de la transition. Pour étudier les transitions de l'élève tout au long de sa vie, il faut se centrer sur son développement de carrière au sens de ce que Super appelait le *life space career development* (Super, 1980) ou de ce que Gysbers, Heppner et Johnston (2000) dénommaient plus récemment le développement de carrière tout au long de la vie. Dans cette perspective, la carrière est assimilée à un parcours orienté ponctué d'une diversité d'expériences professionnelles et personnelles au niveau du travail et des apprentissages. « Elle est marquée par des changements et reliée aux autres expériences de l'existence, dans lesquelles s'engage la personne à travers des stratégies et des choix qu'elle effectue tout au long de sa vie » (Cocandea-Bellanger, 2009, p. 95).

Cette conception de la carrière intègre donc les expériences de vie de travail et les autres expériences de vie, qu'elles soient familiale, personnelle ou sociale, et notamment les expériences liées aux transitions. Elle s'apparente de fait à une carrière chaotique voire même à un chaos de carrière. Au regard de ces approches de la carrière et du développement de carrière, Gysbers et al. (2000) considèrent que tout au long de la vie adulte, une interaction se produit entre les « rôles » (ceux de parent, de salarié, de bénévole...), entre « les cadres de vie » (maison, travail, école, association...) et entre « les événements de vie » (premier emploi, mariage, mitan de la vie, passage à la retraite...). En ce sens, il y a une inter-influence continue entre le professionnel et le personnel (Cocandea-Bellanger, 2011). Les changements professionnels qui bousculent la carrière adulte peuvent ainsi prendre leurs origines dans la sphère professionnelle mais tout autant dans les autres sphères de vie (sociale, familiale et personnelle).

Quoi qu'il en soit, ces changements auront des répercussions sur les autres sphères de vie (Cocandea-Bellanger, 2011). Par exemple, un élève décidera de réduire son temps de

travail au regard de la maladie d'un de ses propres ou encore l'acceptation d'une promotion professionnelle l'amènera à une mobilité géographique ayant de forts impacts familiaux. Au vu de ces interactions entre les aspects professionnel et personnel de la carrière et du développement de carrière, la transition qui renvoie aux changements majeurs au cours de la carrière d'un élève, ne peut être qualifiée que simultanément de professionnelle et personnelle. Dans la variété des transitions psychosociales, la réorientation professionnelle est une forme de transition qui marque une rupture dans la trajectoire de l'élève (Schlossberg, 1984). Denave (2006) définit la rupture professionnelle comme le changement de profession et de domaine professionnel quand « le nouveau métier exercé sollicite de nouvelles compétences, de nouveaux savoir-faire et s'effectue dans un domaine professionnel sans lien avec le précédent » (Denave, 1986, p. 86). Les ruptures professionnelles de carrière sont susceptibles légalement de prendre le nom de « ruptures conventionnelles de contrats » mais pour les adultes, elles relèvent tantôt de leur volonté, tantôt des impératifs dictés par le contexte.

#### **2.4.2. Question de la transition /Changement**

Le système éducatif du Cameroun dans son volet formel, compte quatre ordres d'enseignement hiérarchisés : l'enseignement de base, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, la formation technique et professionnelle. Le passage d'un ordre d'enseignement à l'autre est institutionnellement organisé. Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur faisant l'objet de notre étude à travers le cas des élèves des de terminale, on définit dans le paragraphe suivant ces ordres d'enseignement avant de donner un modèle théorique pour l'analyse du concept de transition.

Le Dictionnaire Macquarie (1981) définit une transition comme le passage d'une position, d'un état, d'un stade, etc., à l'autre. En tant que telles, les transitions sont des périodes de continuité et de changement. Certaines choses restent les mêmes, mais d'autres sont appelées à changer. Pour Boutinet (2009), la transition peut être vue comme une « organisation temporelle que se donne une personne, comportant une origine et une fin plus ou moins floues » (p.2). La transition est aussi « une réalité psychologique subjective » et engage à la fois inscription dans le temps, changement d'espace et processus de transformation, laissant une part importante au contexte (Elder, 1994).

On conçoit la transition comme le passage brusque ou graduel d'un état vers un autre, l'état comprenant à la fois l'organisation interne et externe propre à l'individu. La revue de la

littérature montre l'existence de nombreux écrits sur la notion de transition et les transitions scolaires en particulier. La transition de la famille à l'école, la transition entre cycles à l'intérieur du système scolaire, la transition de l'école à la vie professionnelle, etc. ont fait l'objet de nombreux travaux. Des modèles théoriques ont été proposés pour étudier les transitions scolaires. Les transitions peuvent être vues sous l'angle d'un rite de passage. La théorie du rite de passage est utilisée essentiellement pour des études ethnographiques. Son application dans le domaine de l'école fût l'œuvre des anglo-saxons comme Wolcott (, 1975) et Woods (1990).

En France, Berthier (1996) a publié une Ethnographie de l'école un autre modèle d'analyse des transitions dont nous faisons la synthèse est le modèle écologique inspiré des travaux de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1996). Le modèle écologique du développement humain, proposé par le psychologue Uri Bronfenbrenner est centré sur l'individu. Il se fonde sur le fait que l'être humain se développe tout au long de la vie à travers des interactions toujours plus complexes entre l'individu et son environnement, aussi bien que sur la nature changeante du milieu et le processus d'adaptation de l'individu. Ces interactions prennent place de manière régulière et sur une période de temps étendue.

L'environnement est conçu comme un ensemble concentrique à 5 niveaux centré sur l'individu en développement :

- l'ontosystème est l'ensemble des caractéristiques, des états, des compétences, des habiletés ou vulnérabilités d'un enfant. Il fait référence aux interrelations entre les différentes composantes (physiques, biologiques, cognitives, socio-affectives) de la personnalité d'un enfant. Sa personnalité, ses perceptions, ses comportements et ses habiletés forment la majeure partie de l'ontosystème ;
- le microsystème concerne les schémas d'activités, de rôles, de relations interpersonnelles qu'un enfant développe dans son environnement immédiat. Celui-ci encourage, favorise ou inhibe ces interactions de plus en plus complexes.

Il constitue le contexte social et physique immédiat de l'enfant. Les interactions sont directes et font référence aux lieux physiques, mais également aux personnes et objets (famille, amis, pairs, école, etc.), aux activités et rôle qui s'y déroulent. La famille est le système qui exerce le plus d'influence sur le développement de l'enfant (Bouchard, 1988). Selon le même auteur la maison est l'endroit où les

rapports entre l'enfant et le parent prennent le plus d'ampleur. Ainsi, les interactions établies entre l'enfant et le parent vont assurer la qualité de la relation. Les ressources matérielles dont dispose la famille sont également un autre facteur exerçant une influence sur le microsystème familial. Cela signifie que la pauvreté au plan de ressources physiques (faible revenu, insuffisance de moyens matériels), la pauvreté au plan des ressources sociales (isolement social de la famille, (Caouette, 1992.) ségrégation de toute nature) sont des éléments pouvant nuire au développement de l'enfant tant au niveau physique, socio-affectif que cognitif (Bouchard, 1991 ; Caouette, 1992). Les microsystèmes pour analyser une transition dépendent étroitement de la problématique traitée.

- le mésosystème rassemble les interactions entre plusieurs "lieux" fréquentés par l'enfant en développement, sans que celui-ci ne soit directement impliqué dans l'interaction. Il s'agit des relations interpersonnelles qui se chevauchent entre les différents microsystèmes, exerçant une influence directe sur l'enfant qui évolue à travers les relations et les interrelations qu'il établit dans différents contextes. C'est un réseau de microsystèmes fréquentés par l'enfant. Il peut y avoir des relations qui peuvent nuire ou favoriser le développement de l'enfant. L'accent est mis sur l'importance de la qualité des relations établies entre les microsystèmes (conflictuels, réciproques, antagonistes...).
- L'exosystème englobe l'ensemble des environnements avec lesquels l'enfant n'a pas d'interactions directes, mais qui exercent une influence au niveau du microsystème et du mésosystème. On peut citer les ministères, les institutions, les différentes commissions (par exemple les commissions des programmes), les organismes, etc. Il s'agit de la structure de la communauté où réside l'individu. L'exosystème fait référence aux lieux physiques, aux personnes, aux activités et rôles qui s'y déroulent et généralement, aux décisions qui s'y prennent, qui affectent le développement de l'enfant. Les décisions prises par les instances sociopolitiques exercent considérablement une influence sur la qualité des relations dans les microsystèmes et les mésosystèmes. Par exemple il y a les liens école/lieu de travail des parents, les conditions de travail des parents, les perspectives de carrières des enseignants, les institutions d'appui aux apprenants, etc.



- le macrosystème regroupe l'ensemble de valeurs, croyances, lois, idéologies et politiques qui représentent le sens des relations sociales d'une communauté. Il est présent dans tous les autres systèmes ; c'est la toile de fond représentée par les valeurs et idéologies d'une société et qui exerce une influence sur tous les autres niveaux systémiques. Ces valeurs sont portées par les divers agents d'éducation, de socialisation de l'enfant. Elles constituent en quelque sorte le cadre de référence culturel ou sousculturel qui dicte les règles de conduite des individus, les relations entre les personnes, les attitudes, les droits et les devoirs des parents à l'égard des enfants, les pratiques parentales, etc.
- le chronosystème Il comprend le système du temps et la succession des événements vécus par l'enfant dans le temps : la naissance de l'enfant, l'entrée à l'école, le passage d'un niveau d'étude à l'autre ou d'un cycle à l'autre, la séparation d'avec le milieu familial ; l'entrée dans le monde du travail. Il s'agit de comprendre le cycle de la vie qui permet de prendre en considération l'histoire, le développement et l'influence réciproque des environnements. Des chercheurs se sont appuyés sur cette théorie du modèle écologique pour tenter de conceptualiser les transitions scolaires. Rimm-Kaufman&Pianta (Rimm-Kaufman et al., 2000) propose un modèle écologique et dynamique de la transition (Ecological and dynamic model of transition) qui peut être basé sur l'enfant, sur les effets directs ou sur les effets indirects.

## **2.5. DIFFÉRENTES APPROCHES DE L'ORIENTATION**

### **2.5.1. Approche éducative**

L'évolution des questions d'orientation professionnelle est historiquement liée au développement des systèmes éducatifs puisque les jeunes sont, d'une part, formés à l'école, en vue d'une spécialisation professionnelle (directement au sortir de l'école dans le cas des enseignements qualifiants ou plus tardivement, avec l'accès aux études supérieures) et d'autre part, intégrés au marché du travail de plus en plus tard avec la tendance internationale de l'allongement du temps de scolarisation obligatoire (Gaxie, 2016). Même si l'orientation scolaire ne s'est véritablement développée qu'à partir de la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle (Guichard, 2006), il est aujourd'hui bien difficile de définir clairement une frontière entre celle-ci et l'orientation professionnelle :

Centrée sur le développement des personnes, l'orientation, qu'elle soit scolaire ou professionnelle, vise aujourd'hui tous les individus afin de les préparer à l'entrée dans le monde du travail et de leur assurer une profession décente et des transitions professionnelles optimales par le développement de capacités réflexives, personnelles et professionnelles et par l'amélioration des relations entre l'emploi et la formation tout au long de la vie (Canzittu, 2019a, p. 12).

En effet, si la personne doit gérer sa carrière professionnelle et que cette gestion devient en quelque sorte une méta-compétence (puisqu'elle met en jeu un ensemble de capacités particulières qui permettent à l'individu de prendre des décisions ou encore de s'adapter aux changements professionnels (Patillon, Dosnon, Dulu et Loarer, 2018)), on peut légitimement penser que l'École, comme organe de formation, est un lieu privilégié pour faciliter l'acquisition de cette dernière et de ses différentes composantes que peuvent être la planification, la prise de décision et l'adaptation au travail (Santilli, Nota, et Hartung, 2019).

Plusieurs études (Hartung et Taber, 2015, Porfeli, Hartung, et Vondracek, 2008, Porfeli et Lee, 2012, Super, Savickas, et Super, 1996, cités par Santilli et al., 2019) mettent ainsi en exergue que la construction, dès l'enfance, d'une identité personnelle et professionnelle et «le développement des attitudes, des compétences et des ressources nécessaires à la planification et à l'exploration d'un avenir professionnel s'avèrent essentiels à la progression, à la satisfaction et à la réussite efficaces dans la vie professionnelle» future (Santilli et al., 2019). Ces compétences se basent, chez le jeune, sur le développement (1) d'une approche prospective quant au devenir professionnel, (2) des capacités décisionnelles, (3) de l'exploration du monde du travail et (4) du sens de la responsabilité pour gérer efficacement une carrière (Savickas, 2013, cité par Santilli et al., 2019). Ces quatre types de compétences se retrouvent dans le travail mis en place dans le cadre d'une approche orientante, complété par l'exploration du contexte scolaire et des opportunités qu'il offre aux élèves. Cette exploration parallèle à celle du monde du travail aborde en partie la question des inégalités mentionnées précédemment que le jeune peut rencontrer dans son orientation.

L'approche orientante est un modèle québécois, basé sur les théories de l'apprentissage, de la motivation et du développement de carrière (Canzittu et Demeuse,

2017) dont le substrat premier se compose des concepts d'activation du développement vocationnel et personnel (ADVP) (Pelletier, Noiseux, et Bujold, 1974) (en lien avec les travaux de Super sur le développement de carrière (Quiesse, Ferré, et Rufino, 2007)] et d'école orientante (Ordre professionnel des conseillers et conseillères d'orientation du Québec, 1993)). Ce modèle insiste sur le rôle majeur que doit endosser l'École dans la prise en compte et le travail de l'orientation avec les élèves. L'objectif est que le jeune puisse planifier, au terme de ses études, un projet personnel et professionnel cohérent. L'approche orientante doit donc être appréhendée comme « une conception de l'éducation qui veut développer la connaissance de soi, la motivation scolaire et les liens entre vécus et projets professionnels chez les jeunes. Elle se traduit concrètement par le développement de projets professionnels qui intègrent des notions d'orientation au sein de contenus disciplinaires » (Canzittu, 2019b).

Elle se définit à partir de trois composantes, liées entre elles : l'élève, le monde professionnel et le monde scolaire (Pelletier, 2004). Elle a pour objectif d'aider le jeune à développer un projet personnel et professionnel à partir du sens qu'il trouve (ou qu'il crée) tant dans les contenus disciplinaires que dans le travail vocationnel (Canzittu et Demeuse, 2017). L'approche orientante s'articule à partir de trois principes (Canzittu et Carosin, 2019) :

- l'infusion qui repose sur l'intégration au sein des contenus disciplinaires et interdisciplinaires, des références du monde scolaire et professionnel et du développement de la connaissance de soi ;
- la collaboration qui demande la participation de tous les acteurs gravitant autour du jeune (équipe pédagogique, parents, amis, partenaires extérieurs...) dans le processus d'orientation ;
- la mobilisation qui consiste en l'intervention effective auprès des jeunes par le développement concret de leurs projets personnels et professionnels et le questionnement sur la contribution apportée à la société (Carosin et Canzittu, à paraître).

Organisée depuis le début des années 1990 au Québec (Brehaut et Demeuse, 2016), l'approche orientante est implémentée depuis 2009 en Belgique francophone (Canzittu et Demeuse, 2017). Outre des formations destinées aux équipes des établissements scolaires participant à sa mise en place, plusieurs outils pédagogiques ont été conçus (ou adaptés d'outils préexistants<sup>1</sup>) pour aider les différents acteurs à intégrer les notions d'orientation au

sein de leur discipline. Par exemple, ces outils peuvent prendre la forme de fascicules à destination d'un cours particulier (apprentissage du français, des sciences...), de fascicules d'activités transversales (utilisation d'un portfolio, découverte d'entreprises...), de jeu (jeu de l'oie intégrant des notions de mathématiques) ou encore de valises pédagogiques (construction d'une éolienne...) (Canzittu et Demeuse, 2017).

Bien que les formations destinées aux acteurs ainsi que la conception d'outils prêts à l'emploi aient permis d'engager et de pérenniser le travail d'approche orientante dans les établissements scolaires, la nécessité de disposer d'un « cadre de référence » est apparue. En effet, les programmes scolaires belges francophones étant basés sur une approche par les compétences, les équipes pédagogiques ont manifesté un intérêt certain pour disposer d'un outil permettant de mettre en place une approche semblable avec les contenus vocationnels (Canzittu, 2019b).

### **2.5.2. Approche par les compétences**

Comme nous l'avons déjà mentionné, la société globale actuelle évolue dans un environnement économique, social et écologique instable (Pouyaud et Guichard, 2018). Une telle société, organisée autour d'une économie libérale, peut être caractérisée par l'acronyme VUCA pour Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity (Bennett et Lemoine, 2014 ; Malaval, 2018 ; Robbins, 2018 ; US Army Heritage and Education Center, 2019 ; Whiteman, 1998) : dans un monde VUCA, tout évènement est considéré comme éphémère ou volatile. Chaque situation est reconnue comme incertaine dans le sens où il est difficile d'anticiper, d'une part, l'ensemble des conditions qui permettront son apparition, et d'autre part, les répercussions qu'elle engendrera.

Cela est dû, en partie, au fait que les éléments qui composent chaque situation sont interconnectés et font partie de réseaux complexes, multiformes et chaotiques dont la structure est peu perceptible. De plus, les liens entre ces éléments agissent selon des règles qui sont peu visibles (dans le monde analogue et numérique) et qui, de ce fait, augmentent l'ambiguïté et limitent l'anticipation de stratégies pertinentes. Pour évoluer dans un monde VUCA, les institutions doivent faire preuve d'agilité ou d'adaptation (Robbins, 2018). En d'autres mots leur structure doit être suffisamment souple et flexible pour intégrer et s'adapter aux différents changements, voire se restructurer.

Pour cela, il est essentiel qu'elles adoptent des systèmes de recueil et de gestion de l'information (knowledge management) qui facilitent la compréhension des conditions et des

répercussions des actions (Nonak a, 1994). L'institution doit également accorder de la place à l'expérimentation et à l'évaluation de différentes stratégies pour identifier la plus adaptée (Thorén et Vendel, 2019). Enfin, il faut que ce processus d'adaptation soit visible et explicite afin de faire ressortir la restructuration interne et réduire la complexité externe (Nandram, 2017). Dans une société néolibérale VUCA, l'État comme l'École sont donc considérés comme des organisations entrepreneuriales :

Marchandisation et commercialisation du savoir caractérisent les finalités explicites de l'activité scolaire, devenue entrepreneuriale. L'éducation s'inscrit dans l'économie du savoir [...] [et] a dès lors bien davantage aujourd'hui pour visée la gestion utilitariste uniformisatrice d'une clientèle scolaire en tant que consommatrice de savoirs et sa transformation en « capital humain » prêt à fonctionner à la sortie (une « pédagogie du service »). (Carnoy, 1999, cité par Lenoir, 2012, p. 13 -14).

Une telle gestion managériale rationnelle de l'école vise l'efficacité, la performance et l'efficience en termes de résultats tout en imposant de prouver et de justifier l'administration de l'institution (Hudon et Mazouz, 2014, cités par Plante, 2018). Dans ce cadre, on attend des individus qu'ils développent des « compétences adaptées à des modèles de développement économique et social dynamiques et imprévisibles » (Ananiadou et Claro, 2009) et qu'ils soient créatifs, curieux et flexibles, tout en étant capables d'apprendre tout au long de leur vie et de s'adapter aux changements de façon continue (World Economic Forum, 2018). Par rapport au monde scolaire, ces compétences posent une question particulière : « Comment préparer les jeunes aux caractéristiques mouvantes et instables du monde professionnel ? »

La réponse qui apparaît le plus fréquemment est celle mise en avant par les organisations internationales (OCDE, Unesco, UN1 ...), à savoir l'acquisition chez les jeunes de ce qui est nommé les compétences du XXI<sup>e</sup> siècle (Ananiadou et Claro, 2009) ou encore les compétences de durabilité : ces compétences veulent définir un « profil de connaissances et de capacités [...] pour les étudiants qui doivent devenir de futurs “ résolveurs de problèmes ”, “ agents du changement ” et “ gestionnaires de transition ” (Loorbach et Rotmans, 2006; McArthur et Sachs, 2009; Orr, 2002 ; Rowe, 2007; Willard et al., 2010)» (Wiek ,

Withycombe, et Redman, 2011, p. 204). Lorsqu'elles permettent à l'individu de s'adapter, de s'autogestionner ou de développer d'autres types de compétences, elles sont tantôt considérées comme des « méta- compétences » (Briscoe et Hall, 2006a ; Creed, Fallon, et Hood, 2009 ; Savickas et Porfeli, 2012), tantôt comme des soft skills (Nealy, 2005) ou des life skills (Trilling et Fadel, 2009) et ont pour caractéristique principale leur caractère transversal et interdisciplinaire (Nance, 2000).

De ce fait, ces compétences peuvent être décrites de façon très complexe au niveau méta, comme c'est le cas, par exemple, des compétences visées pour répondre aux objectifs de développement durable (Unesco, 2017) qui touchent à la fois à l'analyse systémique, à la collaboration et au développement de stratégies. Cette complexité rend les compétences du XXI<sup>e</sup> siècles difficilement appréhendables par les acteurs de l'éducation et peut être la source d'interprétations divergentes ou erronées.

En effet, dans des systèmes éducatifs caractérisés par le cloisonnement des disciplines et des filières d'enseignement (comme peuvent l'être les systèmes français, belge francophone, etc.) (Mons, 2004), focalisés sur la performance des élèves (Maroy, 2012) (notamment par le biais des comparaisons entre élèves, effectuées lors des enquêtes internationales basées sur le courant de la School Effectiveness Research (Rochex, 2008), cette transversalité de compétences complexes soulève de nombreuses interrogations : « Quels sont les acteurs responsables de leur développement (de quels enseignants s'agit-il, de quelles disciplines, etc.) ? Dans quels contextes ou situations développer ces compétences si elles doivent ensuite être transférées et généralisées à d'autres domaines et lors du passage dans le monde professionnel ? Qui se charge de l'évaluation de ces compétences ? Etc. »

De plus, certains auteurs critiquent vivement le concept même de compétences du XXI<sup>e</sup> siècle, comme Bissonnette et Boyer (2018) qui stipulent :

Il faut non seulement remettre en question le concept des compétences dites du XXI<sup>e</sup> siècle, mais également les prescriptions pédagogiques qui les accompagnent. [...] Le courant des compétences du XXI<sup>e</sup> siècle suppose que le monde scolaire doit développer des macrocompétences comme la pensée critique, la créativité et l'innovation. Autant les recherches récentes sur le transfert des

apprentissages (Sala et al., 2018) que les travaux de Rey (1996) et Willingham (2007) ne militent pas du tout dans ce sens. En toute conséquence de ce qui précède, les prescriptions pédagogiques de ce courant devraient être rejetées par tout organisme scolaire bien informé, conséquent, rigoureux et responsable (p. 132-133).

Si l'existence de telles compétences transversales peut être discutée en regard de leur base théorique, leur utilisation en classe soulève également une réflexion éthique puisqu'elle repose sur une demande du monde du travail et des entreprises qui recherchent principalement l'adaptabilité, la flexibilité, l'autonomie, la réflexivité... des individus pour qu'ils soient les plus efficaces et productifs possible en emploi (Masdonati, Lamamra, Gay-des-Combes, et De Puy, 2007 ; Sennett, 2000). En fait, la situation apparaît quelque peu paradoxale quand la variable « école » entre en jeu : si elle forme les jeunes aux compétences attendues par les entreprises, elle tend à participer, selon une visée instrumentale de l'apprentissage, à des perspectives libérales d'employabilité.

Si elle s'abstient de travailler ces compétences avec les élèves, comment peut-elle s'assurer qu'ils seront préparés adéquatement à l'entrée dans la vie active ? Pour notre part, nous considérons qu'il est nécessaire de former les jeunes à l'orientation (tout au long de la vie), c'est-à-dire, non pas à les formater pour qu'ils puissent intégrer le marché du travail à tout prix, mais à les préparer à trouver un sens aux diverses démarches, personnelles et professionnelles, qu'ils seront amenés à faire au cours de leur vie. Par ailleurs, nous envisageons l'orientation comme une activité émancipatrice qui permet à chacun de s'épanouir et de tirer profit des opportunités dont il dispose pour créer de nouvelles opportunités d'apprentissage et de développement individuelles et collectives.

Nous rejoignons en cela le concept de Life Design (Savickas et al., 2009) dont les interventions «ne présupposent en effet pas qu'une vie active prenne nécessairement la forme d'une insertion dans les systèmes actuellement dominants d'organisations et d'échanges du travail. De ce fait, elles permettent aux personnes de s'interroger sur les formes d'organisations et d'échanges de travail dans lesquelles elles souhaitent s'engager et donc de centrer leur réflexion sur la question de leur contribution à la résolution des graves crises mondiales actuelles » (Guichard, 2019b, p. 147).

Néanmoins, comme le précise Guichard, si de telles interventions en orientation n'ont pas un impératif éthique lié au développement de la conscientisation aux crises actuelles, « l'ampleur de ces crises et de l'urgence d'y faire face [...] plaide pour un renouvellement en profondeur des interventions d'accompagnement à l'orientation [...] [basée sur la finalité d'] un développement universel, humain, équitable et durable » (Guichard, 2019b, p. 147). Cette articulation entre demande de compétences par le marché professionnel et nécessité de développement de compétences de gestion de vie est également mise en avant par Nicole Drancourt (2018) qui s'interroge sur la valorisation, dans nos sociétés, « à la fois des modèles de parcours de vie très encadrés par les instruments des politiques publiques et des figures de comportements individuels très émancipées où le principe d'autonomie prime celui de la prise en charge » (p. 31) et, comme l'auteur, nous estimons, sur la base des résultats aux analyses menées quant au travail des compétences vocationnelles avec des élèves de l'enseignement secondaire (Canzittu, 2019b), que « loin de se neutraliser, le développement de l'agir individuel et son inscription croissante dans des procédures sociales peuvent au contraire se renforcer.

La raison de cette conversion est justement à chercher dans l'encastrement croissant de ces deux logiques apparemment contradictoires dont l'observation permet la mise en évidence d'un mécanisme inédit qu'on appellera ici la « gouvernance biographique » [...] définie comme étant la dynamique à l'œuvre dans la construction des parcours de vie contemporains marqués à la fois par l'émergence d'une institutionnalisation des trajectoires et l'autonomie renforcée des devenirs individuels » (p. 31). Peut-être la résolution de ce paradoxe réside-telle dans le fait de travailler à l'école cette gouvernance biographique, comme le suggère, avec d'autres termes, Guichard lorsqu'il énonce l'intérêt de travailler avec la personne ses formes identitaires subjectives pour qu'elle puisse se faire soi, les pratiques en orientation permettant à l'individu d'entreprendre un processus réflexif « portant notamment sur les formes identitaires subjectives (actuelles, passées ou anticipées) dans lesquelles il s'est construit ou dans lesquelles il s'anticipe, sur le système des cadres identitaires dans lequel ces formes s'ancrent et sur ses modes habituels de rapport à soi » (Guichard, 2004, p. 523).

L'École peut alors jouer un rôle dans le développement de cette biographie, en soutenant « le développement de l'esprit critique et de la collaboration pour que les jeunes construisent ensemble une vision claire du futur, de ce qu'il pourra leur offrir, et de ce qu'ils



pourront apporter et demander en termes d'éducation et de formation » (Carosin et al., 2019, p. 117).

## **CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE**

Dans le cadre de cette étude, les choix méthodologiques effectués seront présentés dans ce chapitre. Ces derniers ont été orientés en fonction des objectifs de notre recherche. A cet effet, notre présentation commencera par des précisions sur la direction méthodologique donnée à cette recherche. Nous situerons ensuite le terrain de l'étude, les caractéristiques de la population et de l'échantillon, l'instrument de collecte des données, ainsi que la méthode qui sera adoptée pour enfin le traitement et l'analyse des données.

### **3.1. PRÉCISION ET FORMULATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE**

Pour résumer, la théorie sociale cognitive de l'orientation met en évidence le rôle primordial que joue le sentiment d'efficacité personnelle dans le développement professionnel d'une personne. Les chercheurs dans ce domaine ont démontré qu'une personne choisit son futur métier en fonction de ses intérêts et qu'elle ne va pas avoir comme préférence une activité pour laquelle elle ne se sent pas à la hauteur et dont elle juge qu'elle obtiendra des résultats négatifs. Les intérêts qu'elle va développer seront de préférence en lien avec les domaines où elle a les aptitudes effectives, où son efficacité personnelle est forte et où elle pense que les résultats qu'elle obtiendra seront satisfaisants.

La théorie sociale cognitive de l'orientation met aussi l'accent sur le rôle de l'environnement et montre que, si celui-ci présente peu d'obstacles, les chances qu'une personne choisisse un métier qui corresponde à ses intérêts augmentent. En conclusion, il me semble intéressant de mettre en évidence certaines méta-analyses réalisées à partir de la TSCOSP. Comme l'explique Lent, « la méta-analyse estime stratégie de recherche puissante qui peut servir, lorsque l'on dispose de suffisamment de recherches sur une hypothèse donnée, à intégrer les résultats et à tirer des conclusions sur la force des relations présumées entre les variables » (2008). Ainsi, les affirmations principales de la TSCOSP sont les suivantes :

- « Les croyances en l'auto-efficacité et les attentes par rapport aux résultats prédisent fortement les centres d'intérêt ».
- « Les réalisations et les capacités d'un adolescent dans un domaine particulier (exemple, en mathématiques) sont susceptibles de susciter un intérêt pour ce domaine (c'est-à-dire une carrière liée aux mathématiques) à tel point qu'elles favorisent un sentiment accru d'auto-efficacité et des attentes positives par rapport aux résultats ».

- « L'auto-efficacité et les attentes par rapport aux résultats ont un rapport avec les choix de carrière, surtout chez les adolescents les plus « occidentalisés », en grande partie à cause de leurs liens avec les centres d'intérêts ».
- « La performance passée favorise la performance future par l'intermédiaire de l'exercice des habiletés et des croyances en l'auto-efficacité ».
- « L'auto-efficacité découle davantage des réalisations personnelles, mais elle est également influencée par l'expérience vicariante, le soutien social ou la désapprobation sociale et l'état affectif ou psychologique » (Lent, 2008).

La théorie que nous venons de présenter dans l'élaboration de ce cadre théorique nous semble pertinentes à l'égard de nos questions de recherches et nos objectifs. Elle évoque l'ensemble des situations liées au contexte qui pourraient influencer non seulement la diversité des expériences vécues par les élèves, mais aussi la manière dont ces expériences influencent les mécanismes qui gouvernent le développement professionnel. La valeur de cette théorie repose aussi sur le sens pratique de son utilité et de son utilisation pratique dans les démarches mises en place pour accompagner les uns et les autres vers un meilleur choix professionnel.

En intitulant ce travail : « effet de l'éducation à l'orientation dans le développement professionnel des élèves du second cycle de l'enseignement secondaire : le cas des classes de terminale » il était nécessaire de partir d'une question de recherche afin d'orienter les différents points qui vont constituer sa réalisation. Nous avons formulé cette question de recherche de la manière suivante : « Comment les facteurs inhérents aux effets de l'éducation à l'orientation interfèrent-ils dans le développement professionnel des élèves du second cycle de l'enseignement secondaire ? ». Pour y répondre, nous avons formulé des hypothèses.

## **3.2. HYPOTHÈSES DE L'ÉTUDE**

### **3.2.1. Hypothèse générale**

Pour répondre à la question de recherche préalablement formulée, nous avons émis une hypothèse générale : « les facteurs inhérents aux effets de l'éducation à l'orientation interfèrent dans le développement professionnel des élèves du second cycle de l'enseignement secondaire ».

### 3.2.2. Variables de l'hypothèse générale

Nous allons définir ses concepts opératoires de modalités et d'indicateurs. La variable varie en fonction de ces valeurs (modalités) et chaque modalité comporte des référents empiriques qui sont des indicateurs. Afin de réaliser le travail sur le terrain, nous avons procédé à l'identification opérationnelle des variables indépendantes et dépendantes de notre hypothèse générale. Ainsi, nous avons retenu :

- **Variable indépendante (VI) : Effets de l'éducation à l'orientation**
  - **Modalité 1:** Le soutien à l'orientation scolaire et professionnel
    - **Indicateur 1 :** Favoriser les aspirations professionnelles et intérêts des élèves
    - ✓ **Indices:** Explorer les voies universitaires, explorer les voies professionnelles
    - **Indicateur 2 :** Faciliter le choix professionnel et sa réalisation
    - ✓ **Indices:** Appréciation des intérêts et des talents, appréciation des valeurs
    - **Indicateur 3 :** Faciliter la réussite professionnelle
    - ✓ **Indices:** Connaissance précise des conditions de travail, interpréter les succès passés de façon à mettre en valeur la compétence perçue
  - **Modalité 2:** Prévention des difficultés liées à l'orientation scolaire et professionnelle des élèves
    - **Indicateur 1 :** Faire face aux obstacles et construire des soutiens
    - ✓ **Indices:** Identifier et à anticiper les obstacles éventuels au cours de la réalisation de leur choix, analyser les probabilités de se heurter à des obstacles
    - **Indicateur 2 :** Elargir l'éventail des options envisageables
    - ✓ **Indices:** Inventaires d'intérêts professionnels, exploration des options professionnelles choisies

En ce qui concerne la variable dépendante (VD), ses modalités et indicateurs, il s'agit de :

- **Variable dépendante (VD) : développement professionnel**
  - **Modalité:** Choix professionnel des élèves
    - **Indicateur 1 :** Activités professionnelles
    - ✓ **Indices:** Exemple de métier, stage

- **Indicateur 2** : Buts (choix de buts)

✓ **Indices**: S'inscrire à un programme de formation particulier, choisir une profession

### 3.2.3. Tableau synoptique

**Tableau 1: Récapitulatif des variables, modalités, indicateurs et indices**

Variables	Modalités	Indicateurs	Indices
<b>(VI) :</b> Effets de l'éducation à l'orientation	<b>(VI1) :</b> Le soutien à l'orientation scolaire et professionnel	Favoriser les aspirations professionnelles et intérêts des élèves	Explorer les voies universitaires
			Explorer les voies professionnelles
		Faciliter le choix professionnel et sa réalisation	Appréciation des intérêts et des talents
			Appréciation des valeurs
		Faciliter la réussite professionnelle	Connaissance précise des conditions de travail
	<b>(VI2) :</b> Prévention des difficultés liées à l'orientation scolaire et professionnelle des élèves	Faire face aux obstacles et construire des soutiens	Interpréter les succès passés de façon à mettre en valeur la compétence perçue
			Identifier et à anticiper les obstacles éventuels au cours de la réalisation de leur choix
		Elargir l'éventail des options envisageables	Analyser les probabilités de se heurter à des obstacles
			Inventaires d'intérêts professionnels
			Exploration des options professionnelles choisies
<b>(VD) :</b> Développement professionnel	<b>(VD1) :</b> Choix professionnel des élèves	Activités professionnelles	Exemple de métier
			Stage
		Buts (choix de buts)	S'inscrire à un programme de formation particulier
			Choisir une profession

### 3.2.4. Hypothèses de recherche

De cette description de l'hypothèse générale, il ressort deux hypothèses de recherche formulées comme suit :

**HR1** : le soutien à l'orientation scolaire et professionnel interfère dans le développement professionnel des élèves du second cycle de l'enseignement secondaire.

**HR2** : la prévention des difficultés liées à l'orientation scolaire et professionnelle interfère dans le développement professionnel des élèves du second cycle de l'enseignement secondaire.

### 3.3. TYPE DE RECHERCHE

Dans le cadre de ce travail de recherche, nous nous servirons de la démarche qualitative comme point d'encrage principal. En effet la recherche qualitative est un type de recherche qui vise la généralisation théorique. C'est la recherche qui produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites et le comportement observatoire des personnes. (Taylor & Bodgan, 1984) Elle renvoie à une méthode de recherche intéressée par le sens et l'observation d'un phénomène social en milieu naturel. Elle traite des données difficilement quantifiables. Elle ne rejette pas les chiffres ni les statistiques mais ne leur accorde tout simplement pas la première place. Dans la recherche qualitative, on cherche à comprendre les acteurs dans une situation ou un contexte (ou dans des situations et des contextes différents), c'est-à-dire que l'objectif n'est pas de mettre en évidence des lois universelles. (Dumez, 2011).

Pour comprendre les visées scientifiques de la recherche qualitative, il faut remonter au débat qui s'est déroulé entre la sociologie de la causalité et la sociologie compréhensive. Ce débat est né de l'opposition entre la compréhension et l'explication théorisée pour la première fois par Wilhelm Dilthey au XIX<sup>ème</sup> siècle (Dumez, 2011). Mais c'est au début du XX<sup>ème</sup> siècle que la recherche qualitative va prendre ses lettres de noblesse notamment à l'Ecole de Chicago avec les travaux inspirés de l'interactionnisme symbolique de Mead et de Blumer qui stipulent que le comportement humain ne se comprend qu'en relation avec les significations que les personnes attribuent aux choses et à leurs actions. La recherche qualitative s'inspire des éléments de la sociologie compréhensive avec Weber et Popper et sa visée scientifique est la compréhension des faits qui se déroulent dans la vie des acteurs et le sens que ceux-ci leur attribuent. De ce fait, la recherche qualitative se caractérise par deux choses : elle vise à comprendre comment les acteurs pensent, agissent et parlent tout en rapport avec un contexte et une situation. (Dumez, 2011).

Porter une attention particulière sur l'engagement de l'observateur et elle procède à une description pointue de la spécificité de la situation en se fondant sur le plan méthodologique, sur des études de cas comme source de connaissance du fonctionnement

psychique qui vise à construire en une structure intelligible des faits psychologiques dont un individu est la source. (Perron, 1979, Schmid-Kitsikis, 1999). Ce type de recherche permettant une étude approfondie d'un sujet fondé sur une pratique de la communication langagière, satisfait aux critères de reproductibilité et favorise de nouvelles conceptions théoriques.

### **3.4. CARACTÉRISTIQUES DES PARTICIPANTS**

#### **3.4.1. Critères de sélection des participants**

Selon Fortin et Gagnon (2016), les critères de sélection, aussi appelés « critères d'admissibilité », incluent une liste des caractéristiques essentielles qui déterminent la population cible. Ils sont établis à partir du problème de recherche du but ainsi que de la recension des écrits et du devis de recherche. Le chercheur doit considérer l'étendue des caractéristiques présentes dans la population, telles que le groupe d'âge, l'état de santé, les facteurs démographiques et géographiques, si ces facteurs sont pertinents pour la question de recherche. Une étude peut comporter des critères d'inclusion ou d'exclusion, ou les deux. Les critères d'inclusion décrivent les caractéristiques que doit posséder un sujet pour faire partie de la population (cible et accessible). Les critères d'exclusion servent à déterminer les sujets qui ne feront pas partie de la population cible en raison de leurs caractéristiques différentes.

Comme susmentionné, notre population d'étude est constituée des élèves du second cycle de l'enseignement secondaire. Elèves dont l'âge varie entre 15 et 20 ans. Il faut également retenir que ces élèves sont nouvellement admis en classe de terminale, et personne n'a jusque-là repris une classe. Pour obtenir notre population, nous avons appliqué les principes d'inclusion et d'exclusion. Ces principes signifient respectivement que les sujets présentent les mêmes caractéristiques de sélection établies sont inclus dans l'échantillon. Par contre, ceux ne remplissant pas les caractéristiques de sélection établies sont exclus de l'échantillon. Notre population est donc constituée de trois élèves des établissements du second cycle de l'enseignement secondaire respectivement en classe de terminale A et D.

#### **3.4.2. Technique de recrutement des participants**

Pour faire partie de la population étudiée, les critères de sélection ont été définis ainsi que suit :

- Être régulièrement inscrit dans un établissement d'enseignement général ;



- Être âgé entre 15 et 20 ans ;
- Les élèves de Terminale représentent donc la population idéale
- Être volontaire et disponible pour participer aux différentes activités liées au projet.

En outre, c'est sur cette base de critère que nous avons obtenu notre échantillon.

### **3.5. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON**

#### **3.5.1. Technique d'échantillonnage**

Selon Fortin (2010), dans le cadre des recherches qualitatives, les techniques d'échantillonnage utilisées sont pour la plupart non probabilistes. Elles ne nécessitent pas par conséquent un tirage aléatoire des participants. Parmi ces techniques, la méthode dite intentionnelle ou par choix raisonné convient le plus à notre recherche. Fortin (2010), précise que c'est en se fondant sur son jugement que le chercheur choisit ses participants selon des critères qui lui sont propres dans la mesure où ces derniers sont capables de lui fournir les informations qu'il recherche.

#### **3.5.2. Echantillon de l'étude**

L'analyse qualitative est intensive en règle générale car elle renvoie à une méthode de recherche intéressée par le sens et l'observation d'un phénomène social en milieu naturel. Elle traite des données difficilement quantifiables. Notre population cible est constituée d'une part des élèves de la classe de terminale et des Conseillers d'Orientation. Au total, nous avons eu sept (07) sujets. Les tableaux ci-après donnent quelques informations sur les sujets entretenus :

**Tableau 2 : Récapitulatif des élèves entretenus.**

<b>Sujets</b>	<b>Fonctions</b>	<b>Sexe</b>	<b>Age</b>	<b>Classe</b>	<b>Ancienneté dans le lycée</b>
CAS Odette	Elève	Féminin	20	Tle A	3 ans
CAS Sasa	Elève	Masculin	16	Tle D	3 ans
CAS Dilan	Elève	Masculin	21	Tle A	3 ans

L'étude s'intéresse à trois cas d'élèves de la classe de terminale, âgés entre 16 ans et 21ans ; on a une fille et deux garçons. Les classes concernées sont littéraires et scientifiques ;

il ressort que chaque participant a une ancienneté de trois ans dans cet établissement secondaire d'enseignement général.

**Tableau 3 : Récapitulatif des encadreurs scolaires des CAS**

<b>Sujets</b>	<b>Profession</b>	<b>Sexe</b>	<b>Niveau intellectuel</b>
CO 1	Conseiller d'Orientation	Féminin	DIPCO
CO 2	Conseiller d'Orientation	Féminin	DIPCO
CO 2	Conseiller d'Orientation	Féminin	DIPCO
Doyen de la faculté	Enseignant d'université	Masculin	MC

Ce tableau ressort l'ensemble des encadreurs des cas principaux, on y retrouve trois conseillers d'orientation de sexe féminin détenant un diplôme du DIPCO et exerçant toutes au lycée de Minkan. Ces élèves de la classe de terminale après l'obtention de leur diplôme sont confrontés au monde universitaire raison pour laquelle on s'est entretenu avec un enseignant d'université, doyen de faculté à l'université de Yaoundé 1.

### **3.6. INSTRUMENT ET TECHNIQUE DE COLLECTE DE DONNÉES**

#### **3.6.1. Choix de la technique et de l'instrument de collecte de données**

Dans une recherche qualitative, le chercheur est le premier instrument de collecte de données. Mais pour alimenter nos recherches, nous allons prendre appui sur le guide d'entretien en tant qu'instrument privilégié de collecte de données en recherche qualitative. Dans la littérature foisonnante sur ce type de recherche, on distingue plusieurs méthodes de collecte de données. Nous avons par exemple : les entretiens, l'observation ou l'histoire de vie, l'observation participante ou encore la recherche archivistique.

Pour une meilleure cohérence avec notre question de recherche et nos objectifs à atteindre, nous avons opté pour technique de collecte des données l'entretien et plus précisément l'entretien semi-directif avec les élèves, les CO et le surveillant général. L'entretien semi directif est une technique qualitative fréquemment utilisée. Il permet de centrer le discours des personnes interrogées autour de différents thèmes définis au préalable par les enquêteurs et consignés dans un guide d'entretien. Il peut venir compléter et

approfondir des domaines de connaissance spécifiques liés à l'entretien non directif qui se déroule très librement à partir d'une question. Sans pouvoir chiffrer précisément dans quelles proportions tel jugement ou telle manière de vivre et de s'approprier quelque chose, l'entretien révèle souvent l'existence de discours et de représentations profondément inscrits dans l'esprit des personnes interrogées et qui ne peuvent que rarement s'exprimer à travers un questionnaire.

L'entretien semi directif est généralement défini comme une technique qualitative de recueil d'informations permettant de centrer le discours des personnes interrogées autour de thèmes définis préalablement et consignés dans un guide d'entretien. Comme le relèvent (Quivy & Capenhoudt, Manuel de recherche en sciences sociales, 2006), l'entretien semi directif n'est « ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises. Généralement, le chercheur dispose d'une série de questions-guides, relativement ouvertes, à propos desquelles il est impératif qu'il reçoive une information. » (p.174). Mais dans notre cas toutes les questions ne seront pas posées dans l'ordre et sous la forme prévue dans le guide d'entretien. L'entretien vise ici à avoir un aperçu général sur un thème bien précis les questions seront posées en fonction des réponses des participants tout en restant dans l'esprit de l'étude. Il faut noter également qu'avant de passer à la phase des questions réponses, nous avons voulu éclaircir quelques points sur lesquels les participants méritent d'être informés. Il sera présenté à chaque participant : la confidentialité des informations recueillies, l'objectif de cet entretien, le choix du participant, le thème de l'entretien, l'enregistrement et la prise des notes des réponses données par le participant.

### **3.6.2. Construction du guide d'entretien**

Pour élaborer notre guide d'entretien, nous sommes partis des fondements théoriques de notre étude, notre question de recherche nous a également permis d'en tirer des objectifs puis des variables qui ont constitué les thèmes généraux de notre guide d'entretien. Etant trois (03) au total, ces thèmes accompagnés par des sous thèmes vont nous aider à vérifier la qualité des modalités d'orientation et l'implication des élèves du sous cycle d'observation dans la réalisation de leur choix professionnel. Le guide d'entretien est un outil de collecte de données qualitatif qui permet de recueillir des informations venant du participant. Il faut préciser que ce guide a été utilisé pour des entretiens individuels et collectifs. L'entretien semi directif conduit ces travaux car les échanges évoluent en fonction des réponses des participants. Notre guide d'entretien se présente tel qu'il suit :

## **Guide d'entretien proposé**

### **Thème 1 : Soutien à l'orientation scolaire et professionnelle des élèves**

- **Sous-thème 1** : Favoriser les aspirations professionnelles et intérêts des élèves
- **Sous-thème 2** : Faciliter le choix professionnel et sa réalisation
- **Sous-thème 3** : Faciliter la réussite professionnelle

### **Thème 2 : Prévention des difficultés liées à l'orientation scolaire et professionnelle des élèves**

- **Sous-thème 1** : Faire face aux obstacles et construire des soutiens
- **Sous-thème 2** : Elargir l'éventail des options envisageables

### **Thème 3 : Choix professionnel des élèves**

- **Sous-thème 1** : Activités professionnelles
- **Sous-thème 2** : Buts (choix de buts)

## **3.7. PROCÉDURE DE COLLECTE DE DONNÉES**

La collecte des données relatives à notre étude s'est déroulée en deux phases : la phase pédagogique et la phase d'approfondissement des entretiens.

### **3.7.1. La phase pédagogique**

Pour la bonne conduite de nos investigations, il a été tout d'abord nécessaire pour nous de créer un cadre alléchant dans lequel les sujets de l'entrevue devaient se sentir à leur aise afin de nous fournir tous les éléments nécessaires pour notre recherche. Ainsi le lieu des entretiens n'était pas une salle toute préparée pour la circonstance. Nous nous sommes rapprochés à notre arrivée dans l'enceinte de l'établissement de l'administration et plus particulièrement du proviseur afin d'avoir le quitus d'intégrer l'établissement et d'avoir tout ce dont nous avons besoin pour notre recherche. Ce dernier nous a présenté au principal service qui était visé par la recherche c'est-à-dire le service de l'orientation. C'est à partir de ce service que nous avons pu avoir tous les autres participants sus cités.

Une fois la rencontre avec le Chef de service de l'Orientation Scolaire, nous avons déposé notre formulaire de consentement et immédiatement nous lui avons exposé le projet et le but de notre présence dans les locaux de son service. A partir de là, nous avons été mis en

contact avec le surveillant général qui n'a pas hésité de nous mettre en contact avec les élèves CAS qui ont répondu favorablement à notre sollicitation.

### **3.7.2. Phase d'approfondissement des entretiens**

Après la phase pédagogique qu'on peut qualifier de préparatoire aux entretiens, nous pouvons rentrer de plein pied dans ces derniers et dire que nous sommes entrés pleinement dans les débats avec les sujets participants afin de comprendre comment les élèves malgré l'absence des conseillers d'orientation au sein de l'enseignement primaire ont pu mettre sur pied leur choix professionnel. La première séance d'entretien adressée aux CO du lycée ciblé consistait à savoir ce qui est fait par ces derniers dans le sens des modalités d'orientation. La question fondamentale à eux adressée était celle de savoir comment ils s'y prenaient pour aider les élèves à mettre sur pied un projet scolaire et professionnel. Il faut noter que pour chaque entretien il a fallu établir un climat de confiance pour que les intervenants ne se sentent ni frustrés, ni gênés dans le discours et les réponses qu'ils devaient nous fournir.

## **3.8. TECHNIQUE D'ANALYSE**

### **3.8.1. Retranscription des données**

Avant de commencer l'analyse, la première étape consistait à faire l'inventaire des informations recueillies et les mettre en forme par écrit. Ce texte appelé verbatim représente les données brutes de l'enquête. La retranscription permettait d'organiser le matériel d'enquête sous un format directement accessible à l'analyse. Plutôt que de traiter directement des enregistrements audios, il est préférable de les mettre à plat par écrit pour en faciliter la lecture et en avoir une trace fidèle (Auerbach, Silverstein, 2003). Nous avons retranscrit les interviews à la main (Silverman, 1999) puis nous les avons saisis. Le report mot à mot de tout ce que disait les interviewés, sans en changer le texte, sans l'interpréter et sans abréviation. De temps en temps, en fonction de la pauvreté du discours verbal nous avons intégré les comportements gestuels d'approbation ou de rejet (par exemple les mimiques).

### **3.8.2. Codage des données**

Le codage explore ligne par ligne, étape par étape, les textes d'interviews ou d'observations (Berg, 2003). Il décrit, classe et transforme les données qualitatives brutes en fonction de la grille d'analyse. Les données qualitatives étant retranscrites, avant de les coder, une grille d'analyse est construite. Elle est composée de critères et d'indicateurs que l'on

appelle les catégories d'analyse. Leurs choix peuvent être établis d'après des informations recueillies ou être déterminés à l'avance en fonction des objectifs d'étude.

### **3.8.3. Justification de la technique d'analyse des données : l'analyse du contenu**

L'analyse des données qualitatives dont la plus connue est l'analyse de contenu est la méthode la plus répandue pour étudier les interviews ou les observations qualitatives (Krippendorff, 2003). Elle consiste à retranscrire les données qualitatives, à se donner une grille d'analyse, à coder les informations recueillies et à les traiter. L'analyse décrit le matériel d'enquête et en étudie la signification. Cette partie approfondit les principales étapes de l'analyse de contenu. L'analyse de contenu est la méthode qui cherche à rendre compte de ce qu'ont dit les interviewés de la façon la plus objective possible et la plus fiable possible. Berelson (1952), son fondateur, la définit comme « une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication ». Le traitement des données qualitatives a été mené d'un point de vue sémantique (Andreani, Conchon, 2001). Le traitement sémantique des données qualitatives consiste à étudier les idées des sujets interrogés (analyse empirique), les mots qu'ils utilisent (analyse lexicale) et le sens qu'il leur donne (analyse de l'énonciation). Dans le cas de ce traitement dit « sémantique », l'analyse a été conduite à la main, selon la démarche de l'analyse de contenu.

### **3.8.4. Présentation de la grille d'analyse des données**

Notre grille d'analyse a porté sur les points suivants : le soutien à l'orientation scolaire et professionnel des élèves, la prévention des difficultés liées à l'orientation scolaire et professionnelle des élèves, les buts exprimés en termes de choix. Cette grille permet d'examiner les effets de l'éducation à l'orientation dans le développement professionnel des élèves du second cycle de l'enseignement secondaire. Le modèle de grille d'analyse des données est présenté dans le tableau suivant :

**Tableau 4 : Grille d'analyse des données d'observation**

THEMES	CODES	SOUS-THEMES	CODES	REPERTOIRE COMPORTEMENTAL			
				(o)	(+)	(-)	(+-)
<b>Soutien à l'orientation scolaire et professionnelle des élèves</b>	A	Favoriser les aspirations professionnelles et intérêts des élèves	a1				
		Faciliter le choix professionnel et sa réalisation	a2				
		Faciliter la réussite la professionnelle	a3				
<b>Prévention des difficultés liées à l'orientation scolaire et professionnelle des élèves</b>	B	Faire face aux obstacles et construire des soutiens	b1				
		Elargir l'éventail des options envisageables	b2				
<b>Choix professionnel des élèves</b>	C	Activités professionnelles	c1				
		Buts (choix de buts)	c2				

0 : absent

+ : très présent

- : contraire au discours des participants

+\_ : confusion ou moyen

Ce chapitre consacré à la méthodologie de la recherche a permis d'une part d'identifier les participants et d'autre part d'élaborer une stratégie de collecte de données auprès de ces derniers. La recherche a présenté des stratégies d'encadrement dans un guide d'entretien tout en proposant un formulaire de consentement aux participants afin que ceux-ci comprennent les objectifs poursuivis afin d'obtenir de leur part des meilleurs résultats. Après cette étape nous devons présenter et analyser les résultats des entretiens faits pour une meilleure interprétation.

## **CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS**



Après avoir collecté les données de l'enquête au chapitre 3 et fait des observations, l'objet de cette partie consiste à procéder à la présentation des résultats et à leur analyse. L'objectif visé ici est celui de confirmer, d'infirmer ou de nuancer les résultats. C'est la fonction que remplit ce chapitre. Ses principaux axes sont : la présentation des résultats et la vérification des questions de recherche à partir de l'analyse des résultats.

## **4.1. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS**

### **4.1.1. Présentation des Résultats**

#### *4.1.1.1. Identification du cas Odette*

- **Données idiographiques**
- **Âge : 20 ans**
- **Classe : Tle A**
- **Rang Fratrie : 6<sup>e</sup>**
- **Nombre d'enfants dans la famille : 6**
- **Anamnèse du cas Odette**

Odette est élève en classe de terminale A, âgée de 20 ans. Cadette d'une fratrie de six, vivant avec ses parents biologiques. Son père est comptable et sa mère femme au foyer, l'ambiance au sein de la famille est plutôt bonne mais avec un côté autoritaire de son père d'où l'influence sur le choix de carrière de sa sœur qui est devenu comptable. De l'autre côté sa mère est beaucoup plus attentive aux préoccupations de leur devenir professionnel. En arrivant en première Odette n'a pas voulu s'éloigner de ses ambitions car lorsqu'elle est en seconde, des grandes écoles sont venues avec un projet de professionnalisation dans son établissement, c'est à partir de ce moment que Odette a eu de l'intérêt pour la traduction, il y'avait des formations que le ministère leur à l'égard du CIARSA formation, il y'avait des options tels que journalisme infographie cinéma et autre. Vu que l'activité ne se déroulait pas aux heures de cours le s'est inscrite et chaque fois qu'il avait session elle s'y rendait ce qui me permettait d'apprendre plus. Passionnée par les langues Odette désire se spécialiser du côté de la traduction plutôt que de l'interprétation, parce qu'avec l'interprétation il faut être obligatoirement devant une personne où devant un public et repende les paroles qui ont été dite dans une langue A vers une langue B.

#### ***4.1.1.2. Identification du cas Sasa***

- **Données idiographiques**
- **Age : 16 ans**
- **Classe : Tle D**
- **Rang Fratrie : 1<sup>er</sup>**
- **Nombre d'enfants dans la famille : 3**
- **Anamnèse du cas Sasa**

Le cas Sasa est un élève en classe de terminale D âgé de 16 ans, l'ainé d'une fratrie de trois, il vit avec sa tante à Yaoundé. Ses parents biologiques ne vivent pas ensemble, sa mère est à douala et son père vit à l'étranger. La relation avec sa mère est bonne. Le cas Sasa vit dans une maison à trois chambres, nous dormons mes cousins et moi dans une et l'autre mon oncle et ma tante. Par rapport à l'organisation des tâches à la maison le cas Sasa se voit confier la presque totalité des travaux. Le cas confirme avoir des relations mitigées avec ses frères parce qu'on lui délaissait toutes les tâches dans cette maison il ressort que notre. A l'école le cas s'entendait avec tout le monde jusqu'aux professeurs, ayant une moyenne constante de 10 au premier et second trimestre et 09 en fin d'année. Sasa aime l'informatique, les physiques résoudre un problème pratique. Le cas a de bonnes notes en SVT soit la première note 15 mais le laboratoire n'est pas son milieu de plein épanouissement, il aimerait être un vigil dans le cyber espace.

#### ***4.1.1.3. Identification du cas Dilan***

- **Données idiographiques**
- **Age : 21 ans**
- **Classe : Tle A**
- **Rang Fratrie : 1<sup>er</sup>**
- **Nombre d'enfants dans la famille : 4**
- **Anamnèse du cas Dilan**

Le cas Dilan est âgé de 21, élève en classe de terminale A. Introverti, il est l'ainé d'une fratrie de 4 enfants soit trois garçons et une fille. Mes frères passent la plupart de leur temps dehors avec leur ami, ce cas vit avec son père et sa mère dans la même maison. Le cas se sent plus proche de sa mère car elle est plus compréhensible or avec son père il a l'impression d'être toujours jugé et il se rapproche plus de sa tante car elle est plus ouverte. A

l'école Dilan est plutôt dégage, parce que c'est là-bas qu'il peut s'épanouir car on ne connaît pas sa face personne ne peut le juger. Le cas Dilan est refermé sur lui-même et il n'est pas évident pour lui de faire confiance et pas facile de donner sa confiance. Il y'a certain professeur qu'il admire et à l'école il était sous-chef, il a certaine responsabilité comme à la maison puisse qu'il est le fils aîné. Sa relation avec la cellule d'orientation conseil est plutôt calme car il pense que ces femmes sont gentilles, pas compliquées car écoutant tout type de problème la CO est ouverte à écouter certaine chose que l'on ne peut dire à la maison.

## **4.2. ANALYSE DES DONNÉES**

Au sein de cette section, nous exposons une analyse des principaux résultats obtenus lors de notre collecte de données auprès des trois participants. Une analyse verticale des données est présentée. De ce fait, à travers les différents contenus d'entretiens de nos trois cas et au regard de la grille d'analyse, nous allons analyser les axes suivants : Le soutien à l'orientation scolaire et professionnelle des élèves(A) ; La prévention des difficultés liée à l'orientation scolaire et professionnelle des élèves(B) ; Le choix professionnel des élèves(C).

### **4.2.1. Le soutien à l'orientation scolaire et professionnelle des élèves**

Le soutien à l'orientation scolaire et professionnelle des élèves Selon la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle de Lent (2008), apparait comme le socle même de l'éducation à l'orientation des élèves dans le processus de construction de leurs développement professionnel, parce qu'il est considéré comme le déclencheur dudit processus. Ce qui suppose que le conseiller d'orientation en situation de counseling et d'aide à l'orientation des élèves, doit prendre en compte non seulement favoriser les aspirations et intérêts professionnels des élèves, facilité la réalisation du choix professionnel, mais aussi de faciliter leur réussite professionnelle. Bien plus que cela, suppose en contexte d'accompagnement que le conseiller d'orientation puisse aider les élèves à explorer les voies universitaires et professionnelles, ensuite apprécier leurs intérêts, talents et valeurs en fin avoir des connaissances précise des conditions de travail et interpréter les succès passés et présents de façon à mettre en valeur la compétence perçue. Ainsi, dans les propos des participants, bien qu'ils ne fassent pas ressortir tous les indicateurs, une lecture holistique de ceux-ci nous a permis de constater que ces derniers pensent pour la plupart qu'ils ont été d'une manière ou d'une soutenu dans le processus de la construction de leurs développement professionnel. L'indicateur 1 correspondant notamment à « favoriser les aspirations et intérêts

des élèves » est parfaitement visible CO1, tel que l'on a pu le constater avec les propos suivants :

pour répondre à la question de comment orienter les élèves de prime à bord il y a souvent une confusion que nous faisons le conseiller d'orientation n'oriente pas c'est à dire c'est pas le conseiller d'orientation qui décide d'envoyer l'élève en série C ou A, en technique ou encore dans les écoles de formation le conseiller d'orientation se base sur les aptitudes les performances scolaires autrement dit il y a le testing qui aident qui sont les outils que le conseiller d'orientation utilise pour montrer la direction à l'enfant donc le conseiller d'orientation n'impose pas une orientation à un enfant maintenant pour orienter les élèves ou les intéresser à une filière x ou y parler d'une façon générale c'est trop dire il faut entrer dans les détails parce que le cycle secondaire commence en sixième

Les propos du Cas Sasa ne semblent pas s'éloigner de ceux de la conseillère principale d'orientation scolaire universitaire et professionnelle dans ce sens où il dit à son tour que :

C'était d'abord la passion et ensuite j'ai rencontré la dame CO qui m'a encadré depuis la classe de seconde et par la suite je partais dans son bureau et elle me présentait les différents corps de métier et du coup elle avait vu que j'avais beaucoup de trait avec l'informatique elle m'a donc proposé à chaque fois les métiers ayant trait à cette discipline, très souvent on allait à la salle informatique et en ce moment elle a pu constater que j'étais intéressé du domaine. D'où mon orientation à la cyber sécurité et dans la sécurité informatique afin que je puisse faire mon choix. (Aa1+)

C'est dans cette même lancée que le cas Odette donne son avis sur les aspirations et intérêts professionnels. Ils pensent que lors des séances de sensibilisation et des sessions de formation en classe, les élèves doivent tenir compte de leurs aspirations et intérêts professionnels pour opérer des choix de filière car ces choix de filière de formation débouchent à un ou des métiers. Le verbatim suivant le démontre :

En seconde non ; en fait c'est mon subconscient j'ai pris conscience seule bon... un échec ça donne souvent ...pour ceux qui savent prendre conscience ça relève c'est beaucoup plus à partir de la première chez nous lorsqu'un CO vient nous prendre en charge c'est déjà un choix orienté ceux qui font science ne font que cela et pareil pour ceux qui font littérature comme nous. C'est qu'on vient au début d'année avec la fiche qui ont les différentes matières et leurs possible métiers. C'est juste à partir de la première en terminales pour que ceux qui ont besoin de beaucoup plus d'information peuvent se rapprocher d'eux parce qu'on ne peut pas orienter tout le monde en même temps.

(Aa1-)

Le Cas Dilan pour sa part a eu un soutien des pairs et a une image négative des CO qui ne sont d'aucune utilité pour lui :

Pour certains choix ce sont les amis pour d'autres métiers mon expérience personnelle je n'ai pas été encadré pour les CO. Ah les CO ... nous y allons mais ils ne nous servent pas à grand-chose je ne sais pas comment dire ça je n'ai pas dit incompetent car au final tu ressors comme tu y es allé. (Aa10)

En ce qui concerne l'indicateur 2, « facilité la réalisation du choix professionnel », nous avons observé que les réponses des participants satisfaisaient relativement les attentes

du chercheur par rapport à l'étude. Dans la mesure où nous constatons que certains consultants estiment que les informations reçues par internet, par les aînés et bien d'autres ont permis de réaliser leur choix. Nous avons dit à cet effet que l'indicateur 2 est toujours visible (A2- 4) comme nous l'observons dans les dire du Cas Sasa : Ils organisaient souvent des stands universitaires au lycée donc du coup on parcourait dedans c'est donc là-bas que j'ai eu l'annonce sur l'IAI on m'a expliqué comment ça se passe pour avoir des connaissances approfondies je me suis abonné à une page Youtube ou un docteur explique comment ces différents métiers se passent il utilise des vidéoconférences, à part le champ de métier de l'information aucun autre ne m'intéresse pour le moment. (Aa2+)

Etant donné qu'une connaissance précise des conditions de travail et l'interprétation des succès passés et présents de façon à mettre en valeur les compétences perçues constituent les éléments importants pour le soutien à l'orientation scolaire et professionnelle des élèves. Ainsi, l'indicateur 3 « faciliter la réussite professionnelle » ne nous permet pas de ressortir véritablement les propos de tous les répondant. Il est à cet effet parfaitement visible (A3-2) chez au moins un des interviewés. Nous pouvons l'illustrer avec le Cas Sasa dont le verbatim est le suivant :

Développer un système qui permet de mettre en alerte lorsqu'une personne s'introduit dans un réseau qui n'est pas le sien. Si je travaillais au Cameroun je souhaiterais le faire à Camtel, j'aimerais commencer et par la suite ouvrir mon cabinet pour des autres services afin d'avoir des rentrées d'argent afin que je puisse être indépendant.

Après l'analyse des discours des consultants suscités, ceux-ci montrent que le soutien à l'orientation scolaire et professionnelle des élèves ne se fait pas convenablement par les professionnelles de l'orientation conseil. En effet, des trois indicateurs que nous attendions d'eux, seulement deux de ces indicateurs sont parfaitement visibles tandis que l'autre est toujours visible.

#### **4.2.2. Prévention des difficultés liées à l'orientation scolaire et professionnelle des élèves**

La prévention des difficultés liées à l'orientation scolaire et professionnelle des élèves est le second thème de notre étude. Il est à cet effet aussi important que le précédent dans l'accompagnement des élèves en ce qui concerne le processus de leur développement

professionnel. Il est autant plus important que c'est à ce niveau que le conseiller d'orientation doit tout d'abord aider les adolescents à « développer des intérêts professionnels et des talents qui leur offrent le plus grand éventail de possibilités éducatives et professionnelles plus tard » qui dans la mesure du possible, ne sont pas freinés par des obstacles environnementaux » Lent et Brown (2006, p.78).

Il permet à la fois d'adapter les méthodes de counseling existantes et de développer de nouvelles techniques d'intervention pour aider les consultants à sélectionner un ensemble de professions qui s'accordent suffisamment bien avec les caractéristiques importantes de leur personnalité impliquées dans le choix professionnel (par exemple les intérêts, les valeurs, les capacités). L'analyse des propos de nos différents consultants vise à étudier la présence ou non des indicateurs thèmes mentionnés plus haut. Les entretiens avec la conseillère d'orientation et les élèves, nous a permis pour ce premier indicateur notamment « faire face aux obstacles et construire des soutiens » de comprendre comment les consultants arrivent à construire les soutiens pour faire face aux difficultés rencontrées dans le processus du choix professionnel. Dans les propos de la conseillère d'orientation, notre indicateur correspond au fait qu'il est parfois visible (B1-3). A ce sujet, la CO 2 affirme que :

Pour les classes de 5<sup>ème</sup>, généralement on envoie les avis d'orientation à ces élèves, on leur donne quelques jours de connivence avec leurs parents, ils essaient de choisir la deuxième langue, en fait même ça doit être la 3<sup>ème</sup> langue, le français, l'anglais est une autre langue qui peut être soit l'espagnole, l'allemand ou le latin, c'est ce qui se passe sur le terrain, on leur donne les avis d'orientation et généralement quand l'enfant revient avec cela, on doit se rassurer que le parent a donné un avis et a signé et mettre son numéro de téléphone, et que par la suite, il ne revient pas se plaindre qu'il avait plutôt choisit une autre langue, ou alors que son parent voulait qu'il fasse autre chose.

Comme dans les discours de nos consultants, ressort l'indicateur relatif faire face aux obstacles en construisant les soutiens possibles, pour ce qui concerne l'indicateur 2, « élargir

l'éventail des options envisageables » correspond au fait que l'indicateur est faiblement visible (B2-2). Nous pouvons alors le constater à partir du discours du Cas Sasa :

Pour la maniement de l'outil information je me connectais expressément sur le réseau wifi de nos voisins, bon sans le code bien sur juste avec quelques méthodes et c'est suite à l'orientation de ma CO qui m'a dit bon tu peux faire ça mais au lieu de faire cela coté dark tu peux le faire coté right ,maintenant du côté vernissage j'ai vu l'une de mes amis qui est allée à une compétition dans la région du littoral du coup je me suis intéressé et un première notre surveillant chargé des APPS m'a demandé si je peux essayer et c'est à partir de ce moment qu'est née cette passion et je m'améliorais , je suis même sorti troisième régional , et le côté basket la passion est né en 6eme lorsque je regardais un dessin animé sur le basket et j'ai dit que je ferai ce métier et aussi j'avais un fantasme sur les joueurs de la NBA comme Stephen curry et LeBron James.

#### **4.2.3. Choix professionnel des élèves**

Les buts personnels peuvent être définis comme l'intention qu'à la personne de s'engager dans une activité précise pour atteindre un objectif particulier (Bandura, 1986). Ils sont des moyens importants que les personnes utilisent pour exercer leur capacité personnelle d'agir dans la réalisation de leur projet d'études ou de leur développement professionnel.

La TSCOSP distingue les choix concernant les buts exprimés en termes de choix de contenu dans lesquels découlent notre indicateur 1 « le type d'activité ou de profession que quelqu'un souhaite poursuivre »

La lecture des discours de certains de nos consultants interviewés lors de nos entretiens exploratoires laisse apparaître que cet indicateur correspond au fait qu'il est parfaitement visible (C1-5). Nous allons le découvrir avec le verbatim du Cas Odette : J'ai appris la traduction parce que moi je veux faire traduction il y'avait des formations que le



ministère nous proposait je voudrais parler du CIARSA formation c'est plus effectif à douala qu'à Yaoundé mais l'année là j'ai fait cette formation au lycée Bilingue d'Essos je suis allé là-bas il y'avait des options tels que journalisme infographie cinéma et autre.

L'indicateur 2 « Buts (choix de buts) quant à lui, est parfaitement visible (C2-5). Les propos suivants nous le démontrent avec le Cas Sassa :

c'est suite à l'orientation de ma CO qui m'a dit bon tu peux faire ça mais au lieu de faire cela coté dark tu peux le faire coté right, maintenant du côté vernissage j'ai vu l'une de mes amis qui est allée à une compétition dans la région du littoral du coup je me suis intéressé et un première notre surveillant chargé des APPS m'a demandé si je peux essayer et c'est à partir de ce moment qu'est née cette passion et je m'améliorais, je suis même sorti troisième régional.

#### **4.2.4. Synthèse des résultats**

Au total trois thèmes abordés au cours des entretiens et suite à l'analyse des données, certains faits se sont révélés très significatifs. Tandis que d'autres s'avéraient assez préoccupants et d'autres encore révélait des limites. Il se dégage que des trois thèmes de départ représentatifs de notre recherche à savoir : le soutien à l'orientation scolaire et professionnelle des élèves, la prévention des difficultés liées à l'orientation scolaire et professionnelle des élèves et le choix professionnel des élèves.

Parmi ces trois thèmes, seuls deux se sont révélés assez usuels dans le cadre de l'éducation à l'orientation dans le processus de construction du développement professionnel des élèves. A l'occurrence du thème 1 qui correspond au soutien à l'orientation scolaire et professionnelle des élèves et le thème 3 le choix professionnel des élèves. Et encore, parmi les deux, le thème pour lequel les consultants se sont le plus exprimés est le thème 1 : soutien à l'orientation scolaire et professionnelle des élèves.

Bien plus, les indicateurs les plus visibles à travers les propos des interviewés sont les suivants : favoriser les aspirations professionnelles et intérêts des élèves (A1), faire face aux obstacles et construire des soutiens(B1), les activités professionnelles (D1) et les buts (choix de buts) (D2) puisse qu'ils apparaissent chez deux sujets sur les trois de nos consultants.

Il est à noter également que parmi les trois sujets de notre étude notamment les Cas Odette, Sasa et Dilan ; les deux premiers se sont les plus exprimés sur l'ensemble des thèmes abordés. Ils ont aussi la particularité d'avoir un esprit très ouvert et une bonne connaissance sur le sujet. Pour le Cas Dilan, il n'a pas été très constants.

En conclusion, il apparaît que pour la construction du développement professionnel, les élèves du second cycle de l'enseignement secondaire général ne sont pas toujours accompagnés par les professionnels de l'orientation.

**CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET  
PERSPECTIVES DE L'ÉTUDE**

Après avoir présenté et analysé les données de l'enquête au chapitre 4, il convient dans ce chapitre d'interpréter les résultats c'est-à-dire de donner le sens et l'orientation aux commentaires. Cette interprétation vise à confirmer, infirmer ou à nuancer les résultats en fonction de la théorie. C'est le rôle que remplit ce chapitre dont les principales articulations sont : l'interprétation des résultats et les perspectives.

## **5.1. RAPPEL DES DONNÉES THÉORIQUES ET EMPIRIQUES**

Nous présenterons dans cette partie le rappel des données.

### **5.1.1. Rappel des données empiriques**

De l'analyse des résultats précédemment présentés, il ressort :

- Que dans le second cycle de l'enseignement secondaire général, les élèves des classes de terminale pour la plupart ne sont pas accompagnés par les conseiller d'orientation et se sont les groupes de pairs, la famille et internet qui se substituent en général au conseiller d'orientation pour accompagner les élèves dans la construction de leur développement professionnel. Le Cas Sasa nous dira : «je me suis abonné à une page Youtube ou un docteur explique comment ces différents métiers se passent il utilise des vidéoconférences »
- Pour mieux assoir leur choix professionnel, ce sont les frères et les proches qui accompagnent les élèves du sous cycle d'observation. Ceci peut se vérifier par les discours suivants : Cas Dilan « Pour certains choix ce sont les amis pour d'autres métiers mon expérience personnelle je n'ai pas été encadré pour les CO. Ah les CO ... nous y allons mais ils ne nous servent pas à grand-chose »

Dans le cadre de la construction de leur développement il ressort que les élèves du second cycle de l'enseignement secondaire sont très souvent tournés vers la famille, le conseiller d'orientation n'étant pas toujours accessible et quand bien même il accompagne ces derniers, il met l'accent sur les sessions de formation qui ne montrent pas toujours la pertinence du choix de profession chez l'apprenant comme le montre ce conseiller d'orientation :

CO 1 « pour répondre à la question de comment orienter les élèves de prime à bord il y a souvent une confusion que nous faisons le conseiller d'orientation n'oriente pas c'est à dire c'est pas le

conseiller d'orientation qui décide d'envoyer l'élève en série C ou A, en technique ou encore dans les écoles de formation le conseiller d'orientation se base sur les aptitudes les performances scolaires autrement dit il y a le testing qui aident qui sont les outils que le conseiller d'orientation utilise pour montrer la direction à l'enfant donc le conseiller d'orientation n'impose pas une orientation à un enfant maintenant pour orienter les élèves ou les intéresser à une filière x ou y parler d'une façon générale c'est trop dire il faut entrer dans les détails parce que le cycle secondaire commence en sixième et se termine en terminale de la sixième jusqu' en quatrième nous préparons les enfants c'est à dire nous travaillons avec le cahier de charge et c'est à partir des sessions de formation que nous préparons nos enfants ce pendant il y a ce qu'on appelle les paliers d'orientation la cinquième est une classe de pallier d'orientation mais pallier d'orientation dans le sens de la langue mais seulement la langue les séries donc interviennent à partir des classes de troisième nous leur passons la batterie troisième qui est homologuée par le ministère nous traçons le profil nous interprétons les données et nous comparons les données avec les performances scolaires des élèves ensuite nous écoutons les élèves il y a un entretien individuel qu' on fait avec les élèves et au cas échéant avec les parents c'est ensemble donc que nous voyons donc ou est-ce que nous pouvons diriger ces enfants ou bien les orienter et au niveau de la seconde c'est aussi un pallier d'orientation nous avons un autre test sur lequel on se base et sur les performances scolaires des élèves et sur les desideratas des parents. »

### 5.1.2. Rappel des données théoriques

Manto (2006), nous fait la remarque selon laquelle les travaux sur la TSCOSP se sont essentiellement intéressés à la construction du sentiment efficacité personnelle (SEP) de Bandura (1997) qui est apparu « comme un prédicteur pertinent du choix d'une profession mais aussi des activités à réaliser pour opérer ce choix »

Ils nous font savoir au travers de leurs travaux que le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) est un indicateur qui influe sur le choix d'un parcours professionnel (François, 2000, p. 53 ; Betz & Hackett, 1981, 1983 ; Taylor & Betz, 1983). De ce fait, différents modèles de la TSCOSP ont émergé avec le temps notamment le choix de formation universitaire et carrière, le choix et performance (niveau de réussite atteint), le choix universitaire et satisfaction de carrière (Lent, 2005 ; Lent & Brown, 2006, p. 13), visant à tester les hypothèses de base de la théorie. La recherche dans ce cadre repose en général sur les différentes variables sociales cognitives. Celles appliquées à l'éducation et à l'aide à l'orientation.

La théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle de Lent (2008) met l'accent sur :

La capacité des personnes à diriger leur propre orientation scolaire et professionnelle tout en reconnaissant aussi l'importance des nombreuses influences personnelles et environnementales (par exemple les obstacles et les soutiens liés aux structures sociales, à la culture et au statut de handicapé) qui contribuent à renforcer, à affaiblir ou, dans certains cas, à annihiler l'agentivité personnelle ou la capacité à se diriger.

Ainsi, Lent s'inspirant des travaux de Bandura (1986) portant sur la théorie sociale cognitive générale qui met l'accent sur les mécanismes complexes d'influence mutuelle qui s'exercent entre les personnes, leur comportement et leurs environnements.

De plus, à partir de la TSCOSP, de nombreuses pistes pratiques ressortent afin d'accompagner une personne en vue de l'aider dans son processus d'orientation

professionnelle ou scolaire. Brown et Lent (2006) donnent deux objectifs pratiques de la théorie sociocognitive de l'orientation scolaire et professionnelle. Il s'agit tout d'abord d'aider les adolescents à « développer des intérêts professionnels et des talents qui leur offrent le plus grand éventail de possibilités éducatives et professionnelles plus tard » (2006, p.78) et ensuite, au moment nécessaire, de les aider à « faire des choix (et à persévérer dans la direction choisie) qui correspondent à leur personnalité sur le plan du travail (par exemple à leurs champs d'intérêts, à leurs valeurs et à leurs compétences) et qui dans la mesure du possible, ne sont pas freinés par des obstacles environnementaux » (2006, p.78).

Ces interventions d'accompagnement prennent en compte les modèles et les éléments de base que présente la théorie de Lent. Il nous permet de susciter l'idée selon laquelle la théorie est utilisée dans le cadre conceptuel pour la prévention des difficultés des individus, tout en s'adaptant à des méthodes liées au counseling ainsi que des techniques d'interventions.

## **5.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

### **5.2.1. Du soutien à l'orientation scolaire et professionnel au développement professionnel**

Les modèles de base de la TSCOSP (modèle des intérêts, du choix et du niveau de réussite atteint) dont les hypothèses sur le développement au cours de l'enfance et de l'adolescence, le sentiment d'efficacité personnelle et les autres variables sociales cognitives (le sentiment d'efficacité personnelle, attentes de résultats et les buts personnels) ont, dans le champ appliqué, un objectif de soutien. En effet, la TSCOSP nous présente les processus nécessaires qui interviennent dans le développement d'une personne en l'amenant à établir des choix et des adaptations futures. Dans ces processus, on y retrouve les variables personnelles de base suscitées, qui participent efficacement au développement des activités des personnes au cours de leur éducation scolaire et universitaire. Le faible niveau d'expérience professionnel joue un rôle primordial dans les choix professionnels, les capacités et l'activité des jeunes adolescents, car remplis de stéréotype de tout genre, l'esprit ne possède pas une bonne ouverture dans le choix, l'intérêt et les aspirations professionnelle. Ce faible niveau d'expérience ressort dans les propos du Cas Odette et du Cas Sassa qui disent : « Pour nous orienter, notre professeur nous donne des conseils comment être un bon élève, comment étudier à la maison, elle nous établit des emplois de temps, en fonction de nos

occupations à la maison », « Pour avoir une idée sur le monde professionnel j'ai souvent recours aux informations, et à certaines idées venant de mes frères aînés et oncles, à partir de leurs expériences, aussi à travers les conseillers d'orientation de mon établissement »

### **5.2.2. De la prévention des difficultés liées à la réalisation du choix professionnel au développement professionnel**

La TSCOSP a pour objectif d'amener les individus dans une sélection de profession ayant des aspects importants en accord à leur personnalité ainsi que leur choix de profession. Selon Lent, le choix professionnel est influencé par les éléments de base que développent la théorie, en plus les individus ont la possibilité d'élargir la gamme de choix qui se présente à eux en fonction de leurs intérêts et leurs capacités potentielles. Deux méthodes sont développées pour comprendre ce phénomène d'élargissement de l'éventail des choix : nous avons d'abord l'utilisation des questionnaires dévaluation standardisé des intérêts, des valeurs, des besoins et des aptitudes professionnelles afin d'examiner les résultats et de renforcer nos capacités en fonction de nos choix de profession ; ensuite nous avons l'utilisation d'une procédure modifiée de la technique d'entretien des cartes métiers. Ces deux méthodes mettent en exergue le counseling pour une meilleure compréhension. Cet élargissement de choix entraîne une classification des professions en trois catégories constituées des croyances d'efficacité, des attentes à l'égard de la profession et enfin du manque complet d'intérêt.

Des données recueillies sur le terrain, il ressort que la conseillère d'orientation connait plus ou moins la prévention des difficultés liées à la réalisation du choix professionnel. En effet, ses propos suivants nous le confirment le CO : pour orienter les élèves ou les intéresser à une filière x ou y parler d'une façon générale c'est trop dire il faut entrer dans les détails parce que le cycle secondaire commence en sixième et se termine en terminale de la sixième jusqu' en quatrième nous préparons les enfants c'est à dire nous travaillons avec le cahier de charge et c'est à partir des sessions de formation que nous préparons nos enfants ce pendant il y a ce qu'on appelle les paliers d'orientation la cinquième est une classe de pallier d'orientation mais pallier d'orientation dans le sens de la langue mais seulement la langue.

Selon la conception de Lent, la probabilité qu'une personne possède à réaliser son choix professionnel se perçoit en fonction des options de préférence, qu'il associe à des obstacles soit faibles, soit solides. Plusieurs étapes sont élaborées pour favoriser la construction des soutiens quand on est face aux obstacles ; les consultants doivent de ce fait :



identifier et anticiper les obstacles éventuels au cours de la réalisation de leur choix ; analyser les probabilités de se heurter à des obstacles ; préparer des stratégies d'ajustement à ces obstacles ; et rechercher des soutiens leur permettant d'atteindre leurs buts auprès de leur famille, leurs pairs et d'autres groupes sociaux importants. Dans ce cas, il est recommandé aux consultants de penser à des conséquences de tout genre en accord avec les capacités ou les choix professionnels des individus, tout en mettant un accent particulier sur celles qui sont négatives pouvant entraîner une faille dans le processus de choix d'options. C'est dans cette logique qu'une estimation de probabilité de la part des consultants doit être faite pour connaître les obstacles rencontrés et les stratégies, pour une bonne intervention dans la résolution de ce problème.

Lent pense qu'il est très important d'apporter notre aide aux consultants dans la construction de leur système de soutien car l'anticipation des obstacles et des confrontations ne suffisent pas. Dans ce cas le système de soutien est défini selon Brown & Ryan Krane (2000) comme « un élément clé dans la réussite du processus de counseling de choix professionnel ». Le nombre d'option professionnelle que dispose un individu étant limité, ce dernier se doit de parcourir à nouveau les étapes favorisant le suivi et la réalisation de ses choix ; la recherche des ressources de l'environnement ainsi que ceux pouvant lui permettre de braver ces étapes et les obstacles rencontrés.

Au demeurant, à la suite de l'interprétation de nos résultats, il transparait que les adolescents déploient les mécanismes leur permettant de parvenir à leurs objectifs malgré les obstacles d'une part et de l'absence d'accompagnement par les professionnelles de l'orientation de l'autre part. En outre, certaines modalités d'accompagnement permettent de rendre compte la réalisation du choix professionnel. Notamment, le soutien, la prévention des difficultés, les buts exprimés en termes de choix de contenu et les buts en termes de niveaux de résultats fixés.

### **5.3. IMPLICATIONS THÉORIQUES ET PÉDAGOGIQUES**

Au regard de nos analyses, et résultats obtenus, nous proposons en termes de modèles deux formes de perspectives : les perspectives théoriques et les perspectives pédagogiques.

#### **5.3.1. Perspectives théoriques**

Les implications théoriques de cette recherche prennent aussi en compte les divers processus mobilisés chez les élèves au cours de la construction de leur développement

professionnel. En dehors du processus de développement des intérêts et celui de la réalisation de la tâche évoqués par Lent (2008), et les processus de réflexion comparative, probabiliste et implicative évoqués par Dumora (2004, 2010), d'autres processus sous-entendus par les registres de la connaissance, de la pensée et de l'action ont aussi cours lors de cette réalisation du choix professionnel.

Le registre de la connaissance sous-entend plus un processus de perfectionnement individuel où l'étudiant cherche à mieux se connaître et connaître l'environnement qui l'entoure afin de mieux se positionner par rapport aux autres et de mieux analyser les possibilités que lui offre cet environnement en termes de formation et d'insertion professionnelle.

Quant aux registres de la pensée et de l'action, ils s'apparentent aux processus métacognitifs et au cycle de traitement de l'information (Sampson, Jr., Reardon, Peterson, & Lenz, 2004). Une bonne appréciation de ces trois registres chez un étudiant permettrait de mieux évaluer sa capacité à s'orienter.

En ce qui concerne l'objectif portant sur le soutien, il ressort que le conseiller d'orientation doit accompagner les étudiants à développer et explorer les intérêts scolaires, universitaires et professionnels dans l'élaboration de l'éventail de types de choix professionnels qu'ils souhaiteraient envisager. De même, leurs permettre de réaliser et de réussir dans la voie qu'ils auront choisie. Toutefois, les aspirations professionnelles des étudiants peuvent se voir restreintes soit parce que l'environnement social leur offre des possibilités limitées ou biaisées de réaliser des expériences susceptibles de développer le SEP. Des propos recueillis sur le terrain, il ressort que les consultants pour la majorité connaissent l'importance de cette étape.

Pour ce qui est de l'objectif portant sur la prévention liée aux difficultés, il ressort des résultats que le conseiller d'orientation devrait permettre aux consultants de faire face aux obstacles et construire des soutiens tout en identifiant en anticipant les obstacles éventuels au cours de la réalisation de leur choix d'une part, et de l'autre part, élargir l'éventail des options envisageables. Cependant, nous avons observé que cela n'est pas parfois possible dans ce contexte marqué par le déficit des services d'orientation-conseils et l'effectif pléthorique des élèves.

De l'objectif portant sur les buts exprimés en termes de choix de contenu, il ressort des résultats que les consultants pour la plupart sont conscients des objectifs qu'ils poursuivent

au travers de leurs différents choix. Ils sont déterminés à objectifs pour réaliser leurs rêves malgré les contraintes de la vie.

Enfin, pour l'objectif portant sur les buts en termes de niveau de résultats fixés, les résultats démontrent que la plupart de nos interviewés n'ont seulement ont des buts, mais ils s'efforcent à de les atteindre.

A la lumière des propos recueillis au cours de nos différents entretiens, nous pouvons dire que le soutien à l'orientation scolaire et professionnel, la prévention des difficultés, les buts exprimés en termes de choix de contenu et les buts en termes de niveau de résultats fixés nous permettent non seulement de valider la théorie sociale cognitive de (Lent, Brown & Hackett, 1994 ;2000) mais aussi pour dire cette recherche nous a permis de comprendre que les modalités d'accompagnement rendent compte la réalisation du choix professionnel.

Cependant, ce cadre théorique choisi pourrait également constituer d'une certaine façon une limite pour investiguer plus particulièrement sur les autres acteurs impliqués dans ce choix, tels que les parents et les amis.

Cette conclusion nous amène à aborder ici et maintenant, les perspectives pédagogiques de notre recherche.

### **5.3.2. Perspectives pédagogiques**

Les résultats de notre étude sont tout particulièrement intéressants pour la pratique des conseillers d'orientation en contexte universitaire. Etant donné qu'ils font partie des acteurs du système éducatif, ils ont un apport considérable dans le développement et surtout l'épanouissement des jeunes. En effet, ces derniers peuvent bénéficier d'une meilleure connaissance des facteurs qui dirigent les étudiants vers un choix professionnel tout en ayant conscience des difficultés réelles auxquelles ils pourront être confrontés.

Les conseillers d'orientation pourront être en mesure de mieux comprendre les motivations et les influences agissant sur cette prise de décision dans la voie professionnelle. Ils pourront ainsi mieux accompagner ces étudiants dans ce processus décisionnel. En effet, ils pourront porter une attention particulière aux obstacles pouvant entraver ce choix comme la présence de stéréotypes au sein de la sphère familiale et/ou amicale ou un jeune âge ne permettant pas de se distancer suffisamment de ces normes. De plus, les constatations faites au niveau des difficultés vont permettre aux conseillers d'orientation d'informer de manière appropriée et conforme à la réalité ces individus souhaitant entamer une formation voie

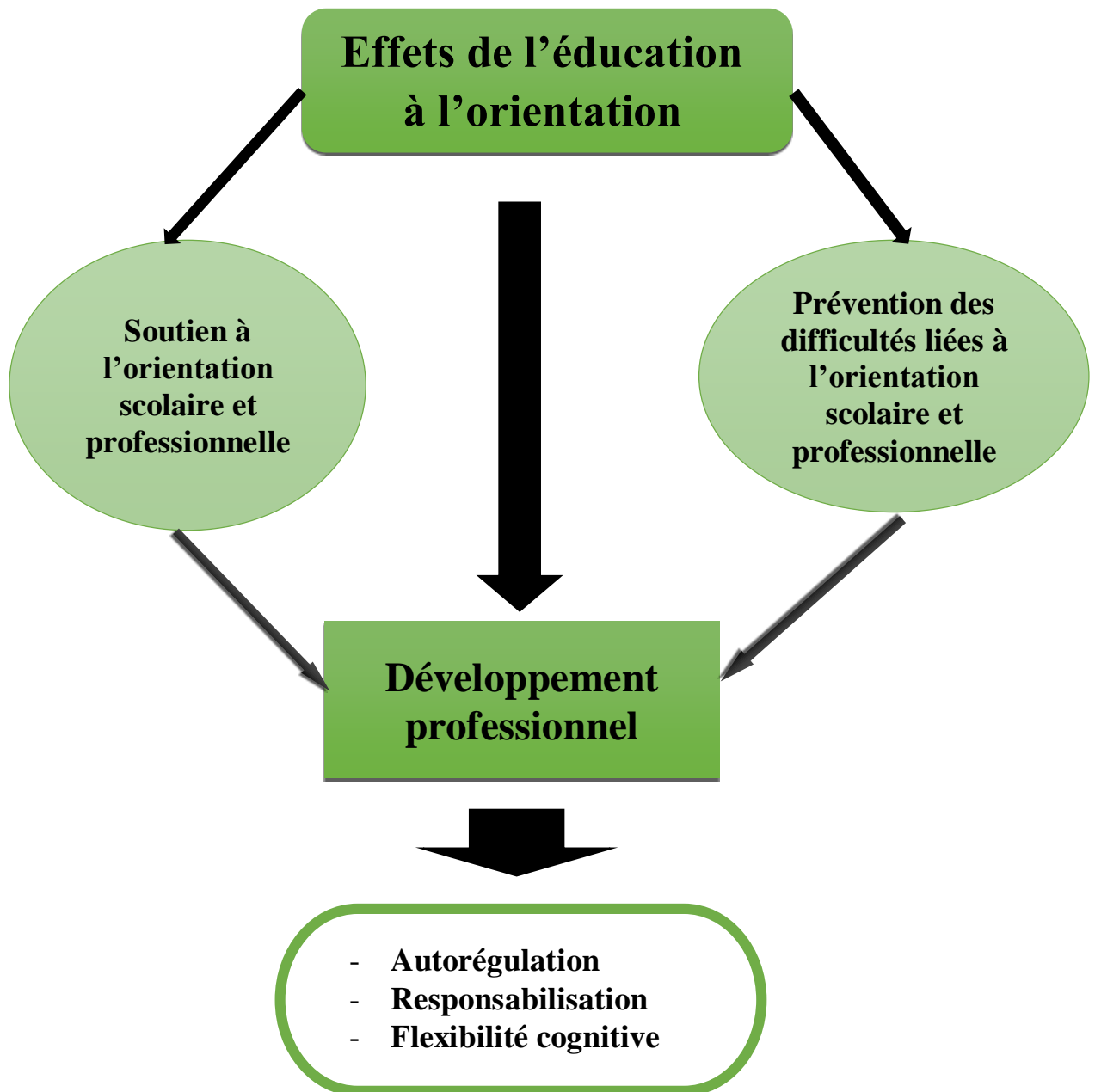
professionnelle des écueils auxquels ils vont peut-être devoir faire face lors de leur formation professionnelle. De cette façon, ces derniers pourront prendre une décision lucide et clairvoyante en ayant conscience des éventuelles difficultés et se préparer à affronter ces dernières.

Les conseillers d'orientation pourraient également sensibiliser les partenaires de la formation professionnelle, enseignants et formateurs, des enjeux particuliers vécus par ce public. Ainsi, plusieurs conseillers d'orientation pourraient, dans un but préventif, passer dans les diverses filières d'études et présenter les résultats obtenus. Bien que la revue de la littérature permette de constater que nos résultats vont dans le même sens que ceux déjà existants, une autre limite pouvant être citée est le choix de la méthodologie et ce, à de nombreux niveaux. Tout d'abord, nous nous sommes appuyées sur la procédure d'analyse de contenu décrite par L'Écuyer (1990) pour le traitement de nos données. Plus précisément, nous avons décidé de suivre le modèle d'analyse mixte afin d'amoindrir le risque que le cadre théorique retenu pour notre recherche ne détermine le choix de nos catégories et sous-catégories.

Et une approche éducative en orientation peut alors être vue comme une chance pour l'université de s'inscrire dans une logique curriculaire au sens anglophone du terme, fondée sur le principe de l'intégration sociétale du sujet, l'idée d'un parcours finalisé, ainsi que l'intégration des composantes éducatives (Lenoir, 2015).

Enfin, le canevas d'entretien a permis d'obtenir des énoncés à propos des facilités rencontrées ou des conseils à fournir aux autres pionniers choisissant d'entreprendre une formation atypique du point de vue du genre qui n'ont pas été codifiables car ils sont dépourvus de sens par rapport à nos deux questions de recherche. Ainsi, un canevas comportant uniquement des questions liées à nos questions de recherche aurait évité l'abandon d'une partie de contenu des entretiens.

### 5.3.3. Modèle résolusif







**CONCLUSION**

L'objectif poursuivi tout au long de cette étude dont le thème est « *Effet de l'éducation à l'orientation dans le développement professionnel des élèves du second cycle de l'enseignement secondaire général : le cas des classes de terminale* » d'analyser les facteurs inhérents aux effets de l'éducation à l'orientation qui interfèrent dans le développement professionnel des élèves du second cycle de l'enseignement secondaire. L'Éducation à l'orientation n'est pas seulement d'aider le sujet jeune à faire les meilleurs choix dans l'immédiat, mais de lui donner les moyens de construire un cursus d'études et un projet professionnel dans la durée, au fil de sa vie professionnelle. Il s'agit selon Lent (2008), tout d'abord d'aider les élèves à développer des intérêts professionnels et des talents qui leur offrent le plus grand éventail de possibilités éducatives et professionnelles plus tard et ensuite, au moment nécessaire, de les aider à faire des choix et à persévérer dans la direction choisie qui correspondent à leur personnalité sur le plan du travail et qui dans la mesure du possible, ne sont pas freinés par des obstacles environnementaux.

Or, dans les pays à revenu faible comme c'est le cas du Cameroun, les structures d'orientation scolaire et professionnelle restent encore méconnues de la majorité des composantes du système éducatif et surtout des familles (Bomda et al., 2010) ; Bomda, 2014). L'impression qu'on a au Cameroun est que l'orientation scolaire, universitaire et professionnelle paraît être la chose la mieux partagée par l'ensemble de la communauté éducative. Tout le monde ou presque peut la faire sans nécessairement avoir recours à un expert de l'orientation. L'activité du conseiller d'orientation « bute à des obstacles liés aux confusions de rôle » (Eboa Priso, 2008). L'absence d'une politique globale de l'orientation conseil était pointée en 2009 (Okéné, 2009).

A cet effet, on observe que les élèves des classes de terminale pour la plupart sont abandonnés à eux-mêmes dans le processus de construction du développement professionnel et pourtant les variables environnementales devraient être prises en compte dans l'accompagnement en vue du choix professionnel (Lent, 2008). Pour Dong Nguesop et Fozing (2016), il ne suffit pas de rencontrer un CO pour avoir une idée claire de sa réussite scolaire et de son avenir professionnel. D'où la question de recherche suivante : Comment les facteurs inhérents aux effets de l'éducation à l'orientation interfèrent dans le développement professionnel des élèves du second cycle de l'enseignement secondaire ?

Pour une meilleure appréhension de notre sujet, la recension des écrits a été traitée en deux points essentiels en lien avec nos objectifs de recherche. Ce sont : l'éducation à



l'orientation et le développement professionnel. Pour mieux cerner la problématique et les questions soulevées dans le cadre de ce travail, nous avons aussi fait référence à une théorie interactionniste qui met l'accent sur le jeu des relations dans le développement humain.

Il s'agit de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle de Lent (2008) qui met l'accent sur la capacité des personnes à diriger leur propre parcours d'orientation scolaire et professionnel, tout en reconnaissant aussi l'importance des nombreuses influences personnelles et environnementales qui contribuent à renforcer, à affaiblir ou, dans certains cas, à annihiler l'agentivité personnelle ou la capacité à se diriger. La recherche a adopté un devis qualitatif et une démarche compréhensive s'appuyant sur un échantillon de trois participants choisis par la technique d'échantillonnage à choix raisonné, constitués des élèves et de trois conseillers d'orientation. Les données recueillies à l'aide du guide d'entretien, ont été analysées à l'aide de l'analyse de contenu thématique.

Les principaux résultats obtenus, à la suite de l'analyse de contenu thématique et au regard du cadre théorique constitué de la théorie sociocognitive de l'orientation scolaire et professionnelle de Lent (2008), révèlent que pour la construction du développement professionnel, les élèves ne sont pas toujours accompagnés par les professionnels de l'orientation pire encore, après l'obtention du baccalauréat les élèves sont dans une situation ambiguë, ils sont sans repères quant à leur développement professionnel. Ainsi, comprendre le devenir professionnel de ces élèves, c'est questionner les mécanismes qu'ils développent pour s'orienter, les démarches dans lesquels ils s'engagent, les obstacles et les soutiens qu'ils rencontrent. Au terme de la recherche, l'auteur propose un passage de l'accompagnement à l'orientation vers une éducation à l'orientation qui permettrait à l'apprenant de développer des compétences lui permettant de s'auto-orienter en vue d'un développement professionnel intégral.

## **RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

- Aktouf, O. (1992). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*. Presses universitaires du Québec.
- Annot, E. (2000). Le tutorat d'accompagnement méthodologique et pédagogique. Dans M.F. Fave-Bonnet (dir.), *Les dispositifs à l'attention des étudiants en difficultés*. Comité national de coordination de la recherche en éducation.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Bandura, A., (2007). *Auto-efficacité* (2e éd.). De Broeck
- Bomda, J. (2008a). *Orientation-conseil scolaire, universitaire et professionnelle au Cameroun : L'urgence d'une remédiation*. L'harmattan.
- Bomda, J. (2008b). *Le conseiller d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle au Cameroun : un luxe ? Une sinécure ?* CEPER.
- Brillet., F et Gavaille., (2016). *L'image métier : exploration d'une notion au cœur du choix*
- Brown, D. (2002). The role of work and cultural values in occupational choice, satisfaction, and success: A theoretical statement. *Journal of Counseling & Development*, 80(1), 48-56.
- Carré P., (2004). Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs*, Hors série, 9-50,
- Dong Nguetsop F. M. et Fozing. I (2016). Aspirations professionnelles de jeunes bacheliers au Cameroun : l'influence de la pratique de l'orientation scolaire revisitée. *Éducation et socialisation*. URL : <http://journals.openedition.org/edso/1863> ; DOI : 10.4000/edso.1863
- Faurie, I et Costalat-Founeau., A-M. (2016). Sentiments d'efficacité personnelle et dynamique capacitaire dans les choix d'orientation atypique. *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 45/2 | 2016, mis en ligne le 01 juin 2018, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/4971> ; DOI : 10.4000/osp.4971
- Fonkoua, P., et Youtha, R. (2008, mars 20). *Le conseiller d'orientation, sa formation et sa pratique au niveau des enseignements secondaires*. Communication présentée à la

Table ronde sur les services d'orientation et le système LMD, AUFYaoundé, Yaoundé, Cameroun.

Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (2ème édition ed.). Chenelière Éducation.

Fouad, N. A., & Byars-Winston, A. M. (2005). Cultural context of career choice: meta-analysis of race/ethnicity differences. *The Career Development Quarterly*, 53(3), 223-233.

Guichard, J. (2015). Objectifs et finalités de l'accompagnement à l'orientation à l'ère anthropocène [Aims and ultimate purposes of career- and life-design interventions in the Anthropocene era]. In F., Danvers (Ed.), *Apprendre et s'orienter dans un monde de hasard. Actes du colloque de Cerisy d'août 2015* [Learning and designing a life in a world of unforeseen circumstances. Proceedings of the August 2015 Cerisy colloquium].

Guichard, J., et Huteau, M. (2007). *Orientation et insertion professionnelle*. Paris : Dunod.

Holland, J. L. (1997). *Making vocational choice: a theory of vocational personalities and work environments* (3e éd.). Psychological Assessment Resources.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.

Lent, R. W. (2013). Social cognitive career theory. In S. D. Brown & R. W. Lent (eds.), *Career development and counseling. Putting theory and research to work* (pp. 115-146). New York, NY: Wiley & Sons.

Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). On Conceptualizing and Assessing Social Cognitive Constructs in Career Research: A Measurement Guide. *Journal of Career Assessment*, 14, 12-35.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.

- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 36-49.
- Lent., R. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques. *Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)*, 1-22
- Mbaze M.L & Abega C. R (2018). Salon de l'Orientation Académique et Professionnel, édition 2018 (SOAP 2018) autour du thème : "L'Orientation Académique et Professionnelle à l'aune de la fusion de l'économie du savoir et de l'économie numérique".
- Mgbwa, V. (2018). Intégration scolaire de l'enfant à besoins particuliers : Entre le « faire » et le projet pédagogique. Dans *L'intégration scolaire des enfants en difficultés en Afrique : Adaptation et apprentissage dans le système éducatif*. L'harmattan.
- Okéné, R. (2009). *Défis et perspectives de l'orientation-conseil au Cameroun*. L'Harmattan
- Okéné, R. (2013). *L'orientation des jeunes en Afrique*. L'Harmattan
- Paillé et Mucchielli (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (4<sup>ème</sup> édition). Armand Colin.
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin 2<sup>ème</sup> édition.
- Randrianarison, V. (2020). Choix universitaire et professionnel des étudiants de l'université d'Antananarivo : une orientation lacunaire. Université d'Antananarivo, *Revue Didaktika*, Janvier 2020, n° 04.
- Savickas, M.L., et al. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.
- Tsala Tsala, J.P. (2006). *La psychologie telle quelle : Perspective africaine*. Presses de l'Université Catholique d'Afrique Centrale



**ANNEXES**

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

\*\*\*\*\*

Paix – Travail – Patrie

\*\*\*\*\*

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

\*\*\*\*\*

FACULTÉ DES SCIENCES DE  
L'ÉDUCATION

\*\*\*\*\*

DÉPARTEMENT DE  
L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE



REPUBLIC OF CAMEROON

\*\*\*\*\*

Peace – Work – Fatherland

\*\*\*\*\*

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE

I

\*\*\*\*\*

THE FACULTY OF EDUCATION

\*\*\*\*\*

Department of Specialized Education

Le Doyen  
The Dean

N° *408*/22/UYI/VDSSE

### AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur BELA Cyrille Bienvenu**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant **YAI Samuel** matricule **20V3583**, inscrit en Master II dans mon Établissement, Département de l'Éducation Spécialisée, Filière : **Intervention, Orientation et Éducation Extrascolaire**.

L'intéressé doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Il travaille sous la direction du **Pr MGBWA Vandelin (MC)** Enseignant à l'Université de Yaoundé I. Son sujet est intitulé : « **Modalité d'orientation et implication des élèves dans la réalisation du choix professionnel : cas des élèves du sous cycle d'observation de Minkan.** » Je vous saurai gré de bien vouloir mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider.

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

Fait à Yaoundé, le... *10.03.2022* .....



Pour le Doyen et par Ordre

*M. S.*

## **GUIDE D'ENTRETIEN**

### **THEME : EFFET DE L'ÉDUCATION À L'ORIENTATION DANS LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ÉLÈVES DU SECOND CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL : LE CAS DES CLASSES DE TERMINALE**

Merci de m'accorder cet entretien. Je m'intéresse au travail de mise sur pied de l'éducation à l'orientation par les élèves dans leur développement professionnel. En d'autres termes, nous essayons de comprendre, quel est le lien être l'accompagnement en orientation et l'éducation à l'orientation dans leur développement professionnel ? Nous allons mener un entretien concernant votre choix professionnel. Je vais à cet effet vous poser quelques questions auxquelles j'aimerais obtenir des réponses pour mener à bien la rédaction de mon mémoire de recherche. Notre objectif n'est pas de vous juger, aussi il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse ; vous pouvez répondre le plus spontanément et le plus sincèrement possible. Je n'ai pas de questions précises, l'entretien sera semi directif. Avant de commencer, avez-vous des questions ?

Ce document est juste un guide d'entretien pour ne rien oublier des aspects de votre activité qui m'intéressent.

#### **Thème 1 : Soutien à l'orientation scolaire et professionnelle des élèves**

- Sous-thème 1 : Favoriser les aspirations professionnelles et intérêts des élèves
- Sous-thème 2 : Faciliter le choix professionnel et sa réalisation
- Sous-thème 3 : Faciliter la réussite professionnelle

#### **Thème 2 : Prévention des difficultés liées à l'orientation scolaire et professionnelle des élèves**

- Sous-thème 1 : Faire face aux obstacles et construire des soutiens
- Sous-thème 2 : Elargir l'éventail des options envisageables

#### **Thème 3 : Choix professionnel des élèves**

- Sous-thème 1 : Activités professionnelles
- Sous-thème 2 : Buts (choix de buts)



Notons toutefois que les questions mentionnées ci-dessous sont des questions phares de notre guide d'entretien.

Raconte-moi un peu comment tu as fait pour te retrouver dans cette série et que compte tu faire comme filière de formation après l'obtention de ton baccalauréat ?  
Maintenant que tu es ici, quels sont tes buts et comment comptes-tu les atteindre ?

Que faites-vous pour soutenir les élèves dans la réalisation de leurs choix professionnel lors de leur admission dans votre établissement ?

En cas de difficultés liées au choix de parcours professionnel chez l'élève, que faites-vous pour prévenir lesdites difficultés ?

Que faites-vous pour soutenir les élèves dans la réalisation de leurs choix professionnel lors de leur admission dans vos établissements ?

En cas de difficultés liées au choix de parcours professionnel chez l'élève, que faites-vous pour prévenir lesdites difficultés ?

Expliquez-moi un peu comment vous avez fait pour vous retrouver dans cette série ou dans cette filière ?

Comment ça explique moi un peu ?

Maintenant que vous êtes déjà ici, vous êtes sûr d'atteindre vos objectifs ?

Mais comment tu comptes faire pour les atteindre ?

THEMES	COD ES	SOUS- THEMES	CODES	VERBATIM			
				Odette	Sasa	Dilan	CO
<b>Soutien à l'orientation scolaire et professionnel des élèves</b>	A	Favoriser les aspirations professionnelles et intérêts des élèves	a1				
		Faciliter le choix professionnel et sa réalisation	a2				
		Faciliter la réussite la professionnelle	a3				
<b>Prévention des difficultés liées à l'orientation scolaire et professionnel des élèves</b>	B	Faire face aux obstacles et construire des soutiens	b1				
		Elargir l'éventail des options envisageables	b2				
<b>Choix professionnel des élèves</b>	C	Activités professionnelles	c1				
		Buts (choix de buts)	c2				

## CONTENUS DES ENTRETIENS

**ENTRETIEN du 15/06/2022 de 14h00 à 14h30**

### Cas Odette

Quels sont les différents mécanismes que vous mettez sur pied en termes d'informations ?

Quand j'étais au lycée j'ai fait la session anglophone et j'ai eu à reprendre notre premier examen en seconde donc quand j'ai échoué j'ai regardé les matières que je n'ai pas validé quand je suis allé prendre mon relevé j'ai vu que j'avais plus de compétence dans les langues et j'ai approfondi à savoir si j'étais plus apte dans les langues. Quand j'ai fini l'année scolaire. J'ai composé en 8 langues j'ai échoué 6 et j'ai plutôt passé 2 et lorsque l'école recommence je me focalise plus sur ces matières et je commence à faire des recherches avec des langues parce que les langues me passionnent ; et je me suis demandé s'il y'a une filière après le baccalauréat à l'université qui offre ces deux langues le français et l'anglais, j'ai posé des questions car mes grands frères allaient souvent à Ngoa ekelle et ils m'ont dit qu'il y'a une filière qui peut m'intéresser.

Es ce que dans le système anglophone vous n'avez pas de CO ? es ce qu'ils vous ont parlé de cette filière bien avant ?

En seconde non ; en fait c'est mon subconscient j'ai pris conscience seule bon... un échec ça donne souvent ...pour ceux qui savent prendre conscience ça relève c'est beaucoup plus à partir de la première chez nous qu'un CO vient nous prendre en charge c'est déjà un choix orienté ceux qui font science ne font que cela et pareil pour ceux qui font littérature comme nous. C'est qu'on vient au début d'année avec la fiche qui ont les différentes matières et leurs possible métiers. C'est juste à partir de la première en terminales pour que ceux qui ont besoin de beaucoup plus d'information peuvent se rapprocher d'eux parce qu'on ne peut pas orienter tout le monde en même temps.

Pour moi c'est cette prise de conscience là de mon échec je n'ai pas voulu répéter cela je me suis orienté moi-même ; généralement dans le privé on ne nous oriente pas mais dans le public le choix est fait même à partir de la 3ème ; lorsque je faisais mes recherches je savais qu'il fallait que je sois calé en anglais, littérature et comme choix complémentaire informatique. C'est comme cela que j'ai avancé je savais que l'examen arrive même si je prends 10 matières je sais que j'ai ce focus ci parce que je sais que je vais continuer avec,

donc c'est comme cela que j'ai travaillé j'ai eu mon examen avec toutes les matières. En arrivant en première je n'ai pas voulu m'éloigner de mes ambitions. Autre chose lorsque nous étions en seconde on est venu avec un projet de professionnalisation dans notre établissement donc c'est là-bas que j'ai appris la traduction parce que moi je veux faire traduction il y'avait des formations que le ministère nous proposait je voudrais parler du CIARSA formation c'est plus effectif à douala qu'à Yaoundé mais l'année là j'ai fait cette formation au lycée Bilingue d'Essos je suis allé là-bas il y'avait des options tels que journalisme infographie cinéma et autre. J'ai dit bon vu que ça ne se passait pas aux heures de cours je me suis inscrite et chaque fois qu'il avait session je partais ce qui me permettait d'apprendre plus.

Maintenant que tu es ici comment tu te sens est tu satisfaite ?

Je me sent plutôt satisfaite parce que en quittant le lycée j'avais déjà un plan établi grâce à mes recherche je sais que pour être traducteur au Cameroun il faut partir de l'université de ngoa ekelle ou bien d'une université en général et faire lettre bilingue maintenant si c'est fait, je peux aussi faire lettre moderne française ou anglaise dès que j'ai la licence il faut faire le concours de LASTI à Buea ça c'est pour le public et pour le privé il y'a d'autre école comme ISTI qui est en partenariat avec l'université de Buea donc c'est un peu comme ça que je me suis tracé ce chemin sachant que bon il faut la licence et je m'étais en quéri du fait qu'il faut une certaine moyenne pour les anglophone pour pouvoir poursuivre cette filière de lettre bilingue .

Dis-moi n'y a-t-il pas un cadre ici ou une institution qui favorise votre choix ? qui vous aide pour avoir une plage de perspective en vue de votre insertion après votre cursus scolaire ?

C'est vrai que pendant les préinscriptions on a vaguement eu des CO mais ce n'était pas des entretiens vraiment approfondis à vrai dire moi j'ai été déçu car je m'attendais à un entretien individualisé avec des questions ciblées mais c'était tout le contraire parce que non seulement les entretiens étaient courts mais on te demande quelle filière tu veux faire et on écrit pourquoi tu veux la faire si tu as un bon motif on valide et on te demande de choisir deux autres filières complémentaires au cas où tu n'es pas maintenu dans ton premier choix on te signe on papier c'est tout. On ne nous a rien expliqué du tout par rapport à notre devenir professionnel.

S'il arrivait que tu ne sois pas interprète quel métier avez-vous envisagé ?

En dehors d'interprétation et traduction il y'a d'autre métier qui me passionne comme journalisme relation internationale communication des organisations que je peux faire avec

ma licence, pourquoi parce que moi , j'aime être en contact avec les gens j'aimes m'exprimer avec les gens échanger et ça me permet d'apprendre mieux , je suis à l'aise quand je suis dans un environnement où je peux échanger avec les gens , et j'aime aussi voyager , quelque chose comme relation international ça va me permettre d'être en contact avec les gens , de voyager entre autre et le journalisme si je devais le faire je ne serai pas trop devant la caméra , oui je serai plus derrière , préparation , documentaliste , en dehors de ça il y'a aussi entre autre métier de secrétaire mai c'est trop commun de nos jours je trouve .

Es ce qu'on vous a-t-on expliquer les avantages et les inconvénients de votre métier ?

Non je les découvre par moi-même, comme je vous l'ai dit je suis quelqu'un qui fait beaucoup les recherches,

Mais pourquoi vous aimez l'interprétation ?

je dirai que c'est la passion des langues , comme je le dit depuis le début je suis tes passionné par les langues apprendre chaque jour de nouvelle langue si possible je pourrais apprendre d'autre , vous avez étudié le travail d'interprète ?oui mais beaucoup plus du côté traduction , parce que rappelons que traduction et interprétation c'est vrai que à un moment donné ils sont ensemble ais c'est divisé , l'interprétation c'est plus dans le parler alors que la traduction elle est plus écrite , l'on peut traduire sans être devant la personne , pourtant l'interprétation il faut être obligatoirement devant une personne où devant un public et repende les paroles qui ont été dit dans langue A vers la langue B ,

Et savez-vous où vous devez travailler ?

D'emblée du côté de la traduction c'est par recrutement , mais en dehors du public il y'a le privé , les ONG , mais le travail de traducteur n'est pas valorisé ici au Cameroun c'est beaucoup plus à l'extérieur , je disais tant tôt que je pars du fait que dans la vie quand on veut quelque chose faut pas attendre que ça vienne à nous , fau savoir provoquer , c'est vrai que aujourd'hui la Cameroun n'a pas , ces facilitées là parce que l'on m'éprise beaucoup la traduction , une personne peut venir vous voir il vous demande de traduire quelque chose, si vous lui demander de vous payer ,il va vous dire non mais si j'ai la connexion , je peux le faire moi-même ,mais ce que les gens oublies c'est que ces sites ne sont pas toujours fiables , à 100% , donc moi par exemple c'est vrai le Cameroun n'a pas ç mais e vise à ce que si mon pays n'a pas cela il faut bien apporter le développement , c'est pas quelqu'un qui va le faire à

ma place ! Donc si ce n'est pas possible ici, je peux aller me former à l'extérieur, observer comment ça marche et puis revenir ici avec un concept nouveaux une nouvelle vision.

Vous avez quel âge ?

Moi j'ai 20 ans dans une famille de 06 enfants, où je suis la dernière.

Vous n'avez été influencé par les premiers ?

Non tout le monde fait science chez nous, la seule personne qui ne fait pas science c'est ma sœur elle fait comptabilité mais c'est toujours dans le domaine de la science mathématiques et autre. Du côté de la maison quand j'ai commencé à faire ces recherches là je posais des questions à mes frères c'est eux qui étaient à l'université, donc c'est eux qui pouvaient mieux m'orienter donc quand j'avais un soucis peut être un renseignement à prendre il se faisait un plaisir de venir me prendre cette information-là , déjà pour mes parents ils sont du genre à laisser les enfants à aller là où ils se sentent épanouis , ma mère ne travaille pas , mon père est comptable , c'est cette profession que ma sœur a suivi ,côté famille, j'ai pas grandi dans une famille agrandit , c'était une famille nucléaire, de temps en temps les oncles venaient mais bon tellement de problème et tout et tout , les histoire de problèmes dans les familles, mais bon je vous épargne le long bavardage , donc en fait j'ai grandi en regardant tout ça, les choix de mes frères c'étaient pour s'orienter, donc personnellement, je sais pas trop ce qui a motivé certains de mes frères, par contre je sais qu'il y'a ma sœur elle a été prise par la passion de voir mon père travailler, de son côté à elle personnel en dehors de ce qu'elle fait en comptabilité, elle aime bien l'écriture, elle écrit de temps en temps , elle dit peut être un jour quoi, elle n'écrit pas pour publier mais peut-être un jour elle aura envie de publier quelque chose, cela ne m'a pas tenté parce que c'est après quand j'ai eu le BAC que bien après j'ai sus qu'elle écrivait, il y'a l'un de mes frère lui il a aimé l'informatique, il est parti depuis le lycée quand il a changé d'école et qu'il a trouvé cette filière-là dans sa nouvelle école, au lycée sa lui a donné un peu plu de sérieux, il a commencé à s'approfondir, travailler plus, il savait que bon dès qu'il arrive à l'université il va continuer avec l'informatique, ceux les deux que e connais vraiment les autres je sais pas vraiment ce qui a poussé leurs choix, mais bon je pense que c'est la passion de chacun, parce que Chez nous, mes parents ils parlent beaucoup, ils conseillent beaucoup, certes on ne va pas venir te demande ce que tu veux faire, on te laisse faire le choix de venir dire que bon voici ce que je veux faire, et ils nous accompagnent, et on va te demander le pourquoi tu as choisi cela ? Es ce que tu es sûr que ça te convient et

tout et tout, par exemple, l'un de mes frères, il a repris le BAC trois fois, quand il était à sa troisième fois ma mère lui demande mais tu ne changes pas de filière ? Je vois que cette filière que tu fais te dérange beaucoup et il a dit non c'est ce que je veux faire à l'université même si je ne l'ai pas maintenant, je l'aurai plus tard, mais comme j'étais enfant vraiment entre mon grand frère et moi il y'a vraiment un écart donc je ne prêtais pas attention à ça. Je n'ai pas encore été confronter à un test mais j'aimerais bien être confronté à un test pour voir mes aptitudes.

### **Entretien du 06 /09/2022**

#### **Cas Sasa**

Comment tu as fait pour t'orienter ?

C'était d'abord la passion et ensuite j'ai rencontré la dame CO qui m'a encadré depuis la classe de seconde et par la suite je partais dans son bureau et elle me présentait les différents corps de métier et du coup elle avait vu que j'avais beaucoup de trait avec l'informatique elle m'a donc proposé à chaque fois les métiers ayant trait à cette discipline, très souvent on allait à la salle informatique et en ce moment elle a pu constater que j'étais intéressé du domaine. D'où mon orientation à la cyber sécurité et dans la sécurité informatique afin que je puisse faire mon choix.

Es ce à l'école que tu as pu forger ces différents métiers ?

C'est à l'école que j'ai pu forger ces profils de métiers car je rencontre toujours les conseillers d'orientation

Comment elle s'y prenait pour pouvoir t'orienter ?

Ils organisaient souvent des stands universitaires au lycée donc du coup on parcourait dedans c'est donc là-bas que j'ai eu l'annonce sur l'IAI on m'a expliqué comment ça se passe pour avoir des connaissances approfondies je me suis abonné à une page Youtube ou un docteur explique comment ces différents métiers se passent il utilise des vidéoconférences, à part le champ de métier de l'information aucun autre ne m'intéresse pour le moment. Ce n'est pas question de ne plus savoir rien faire juste que derrière une machine c'est plus émouvant de faire des différents trucs par exemple regarder les bases de données des entreprises. Je fais quelques activités comme la peinture plus précisément le vernissage donc peinture sur toile je pratique aussi le basketball,

S'il t'arrivait à travailler en informatique qu'es ce que tu aimerais apporter de nouveau ?

Développer un système qui permet de mettre en alerte lorsqu'une personne s'introduit dans un réseau qui n'est pas le sien. Si je travaillais au Cameroun je souhaiterais le faire à Camtel, j'aimerais commencer et par la suite ouvrir mon cabinet pour des autres services afin d'avoir des rentrées d'argent afin que je puisse être indépendant.

### *Anamnèse du cas Sasa*

Le cas Sasa vient d'un environnement stable vivant avec sa tante la femme de son oncle, ses parents sont séparés, sa mère est à douala et son père à l'étranger. Depuis la seconde le cas ne vit pas avec ses parents et le choix de la ville de Yaoundé vient du fait des problèmes qu'ils ont vécu auprès du mari de sa mère durant son enfance. Le cas Sasa déclare que le courant entre l'ancien mari de sa mère et lui ne passait pas et s'il restait là-bas il devait s'égarer, entrer dans les dérivés. La relation avec sa mère était bien au départ cependant la gêne commence lorsqu'on a dépensé l'argent dédié à sa scolarité pour l'hôpital de son cousin gravement malade. Le cas Sasa vivait dans une maison à trois chambres, donc son oncle a transformé une chambre en studio de musique et il est donc resté deux chambres du coup nous dormons mes cousins et moi dans une et l'autre mon oncle et ma tante. Par rapport à l'organisation des tâches à la maison le cas Sasa se voit confier la presque totalité des travaux d'où l'ingérence dans son travail scolaire car s'il devait manger, le cas devrait travailler raison pour laquelle parfois il restait sans manger. Le cas confirme avoir des relations mitigées avec ses frères parce qu'on lui délaissait toutes les tâches dans cette maison il ressort que notre cas est le second d'une fratrie de trois. A l'école le cas s'entendait avec tout le monde jusqu'aux professeurs, ayant une moyenne constante de 10 au premier et second trimestre et 09 en fin d'année. La plus importante de ses matières était l'informatique car étant le meilleur sur le terrain. Il n'était plus facile pour le cas Sasa lors des évaluations d'obtenir la même note. Après l'information j'aimais la physique car là-bas il était question de résoudre un problème pratique et j'étais satisfait lorsque j'arrivais à résoudre le problème. Le cas a de bonnes notes en SVT soit la première note 15 mais le laboratoire n'est pas son milieu de plein épanouissement, il aimerait être un vigile dans le cyber espace.

Comment tu participais aux activités qui avaient trait à l'orientation ?



Je ne participais pas aux activités car les seules activités auxquelles j'ai participé sont des stands d'orientation, des carrefour métier ou on nous remettait des flyers, quand les universités arrivaient ils s'installaient dans des salles bien réservées à eux, on nous donnait le signal de passer par salle et par centre d'intérêt. Du coup j'ai été attiré par l'Université de Buea parce que là-bas ils étaient entrain de faire la mécatronique c'est-à-dire l'informatique mélangé avec la physique pour créer des effets en 3 D. Ailleurs dans chaque stand on nous expliquait comment chaque corps de métier fonctionne. On explique comment la filière se passe, quel genre de formation tu dois suivre, quel genre de stage tu dois suivre

Parle-moi un peu d'une des filières ?

Le système de réseau par exemple on devient analyste réseau en bac +2 puis on devient ingénieur de conception et à la 5ème année on a l'ouverture à l'ingénierie en sécurité informatique, analyste de la conception en informatique, architecte des systèmes informatique et autre...

Comment tu as fait pour savoir que tu as tel talent ? comment tu as pu réaliser tes talents ? pour la maniement de l'outil information je me connectais expressément sur le réseau wifi de nos voisins, bon sans le code bien sur juste avec quelques méthodes et c'est suite à l'orientation de ma CO qui m'a dit bon tu peux faire ça mais au lieu de faire cela coté dark tu peux le faire coté right ,maintenant du côté vernissage j'ai vu l'une de mes amis qui est allée à une compétition dans la région du littoral du coup je me suis intéressé et un première notre surveillant chargé des APPS m'a demandé si je peux essayer et c'est à partir de ce moment qu'est née cette passion et je m'améliorais , je suis même sorti troisième régional , et le coté basket la passion est né en 6eme lorsque je regardais un dessin animé sur le basket et j'ai dit que je ferai ce métier et aussi j'avais un fantasme sur les joueurs de la NBA comme Stephen curry et LeBron James.

Comment es ce que tu peux voir ton succès actuel d'où vient-il ?

Mon succès actuel vient des encouragements des parents ; et surtout l'orientation des professeurs qui m'encourageaient, j'aimerais me consacrer à l'école et poursuivre mes rêves le seul obstacle est le manque de moyens financiers.

**Entretien du 09/09/2022**

**Cas Dilan**

J'ai certains métiers que j'ai envie de faire mais je ne sais pas si j'ai les capacités pour ces métiers, cette année à l'école je fréquentais juste pour obtenir mon baccalauréat, j'ai eu 10.95 au premier trimestre, 10.83 au second trimestre et au dernier trimestre je n'ai pas reçu de bulletin. En seconde je n'étais certain de mon choix mais c'est à partir de la classe de première que j'ai commencé à y penser lorsqu'on tapait les commentaires avec des amis, j'avais en tête d'être avocat car je n'aime pas les situations d'injustice, du coup les métiers comme magistrat, procureur m'intéressaient mais j'ai dû laisser tomber ce projet car je me dis que je ne m'exprime pas bien, j'ai un problème lorsque je rédige une dissertation je me retrouve avec tellement d'idées que la fin j'ai fini par m'embrouiller, je voulais aussi faire dans la médecine mais on me dit qu'on ne peut pas sortir médecin avec le bac A et en plus j'ai la phobie du sang car je n'arrive pas à me concentrer à la vue du sang. Il y'a aussi la pâtisserie l'histoire et l'agriculture. La pâtisserie est quelque chose j'ai apprécié mais je ne savais pas comment m'y prendre c'est une chaîne de télévision qui m'a donné encore d'éléments pour me consacrer à ce métier. Pour l'agronomie c'est un ami qui m'a parlé de ça, l'élevage et l'agriculture car l'agriculture ne trompe pas j'ai passé un moment au village à faire des champs d'où cette amour pour la terre. Je pense à des grands champs de manioc pour pouvoir faire la farine.

Comment tu as été amené à faire ces choix de métiers ?

Pour certains choix ce sont les amis pour d'autres métiers mon expérience personnelle je n'ai pas été encadré pour les CO. Ah les CO ... nous y allons mais ils ne nous servent pas à grand chose je ne sais pas comment dire ça je n'ai pas dit incompetent car au final tu ressors comme tu y es allé. J'ai fait au lycée de Minkan de la 2<sup>nd</sup>e en Tle.

### ***Anamnèse du cas Dilan***

Le cas dilan est âgé de 21, introverti et l'aîné d'une fratrie de 4 enfants soit trois garçons et une fille. Mes frères passent la plupart de leur temps dehors avec leur ami, ce cas vit avec son père et sa mère dans la même maison. Le cas se sent plus proche de sa mère car elle est plus compréhensible or avec son père il a l'impression d'être toujours jugé et il se rapproche plus de sa tante car elle est plus ouverte.

Comment vous vous comportez à l'école ?

A l'école je suis dégage, c'est là-bas que je peux m'épanouir car on ne connaît pas ma face personne ne peut me juger là-bas. Le cas Dilan est refermé sur lui-même et il n'est pas

évident pour moi de faire confiance et pas facile de donner ma confiance. Il y'a certain professeur qu'il admire et à l'école il était sous-chef il a certaine responsabilité comme à la maison puisse qu'il soit le fils aîné. Sa relation avec la cellule d'orientation conseil est plutôt calme car il pense que ces femmes sont gentilles, pas compliquées car écoutant tout type de problème la CO est ouverte à écouter certaine chose que l'on ne peut dire à la maison.

N'aviez-vous jamais parlé de métier en orientation conseil ?

Nous faisons des visites guidées en entreprise et dans les universités nous étions par exemple à ISSAM, on nous expliquait comment fonctionne la structure comme une forme de publicité, là-bas ils sont beaucoup plus basés en informatique et ils nous montraient que l'on peut aussi intégrer avec le Bac A. Nous avons des universités qui venaient déposer des fiches nous parler de leur établissement et ils repartaient.

J'aime travailler dans des milieux ordonnés sans lien avec des travaux nécessitant des efforts physiques, j'aime repartir mon travail j'aime beaucoup la lecture, écrire, découvrir de nouvelles choses n'importe quel type d'information.

Quels sont les obstacles auxquels tu as été confronté ?

Le facteur du pays est décourageant car il y'a certains métiers que je voudrais faire mais je pense que ces métiers ne peuvent pas m'envoyer loin, on commence et n'arrive pas à s'en sortir, le soutien de la famille me fait obstacle car je suis issu d'une famille pauvre donc je ne choisis plus un métier pour le choix car qui va m'accompagner ?

## **ENTRETIEN DU 15 /06/2022**

### **Vice Doyen FALSH**

#### **Comment vous vous comportez face aux élèves venant de la terminale ?**

Voici la procédure à la FALSH ou tout simplement dans un établissement facultaire on a d'abord les préinscription les étudiants font des choix et on leur donne trois possibilité 1<sup>e</sup> choix 2eme choix et 3eme choix. Car ils sont libre c'est en fonction de leur préférence et ses choix se font en ligne et ces données tombe dans notre plateforme on recueille ces données et on envisage la deuxième phase qui est l'inscription proprement dite qui ne sont plus forcément en ligne mais qui relèvent d'un entretien avec les personnels de la scolarité ,ils apprécient à partir des données du transcrit afin de voir quelles sont vos forces et vos

faiblesses vous avez dit que vous pouvez faire philosophie si par exemple l'on se rend compte que vous n'avez pas de moyenne en philosophie en classe de terminale et vous n'êtes pas brillant en littérature mais vous voulez faire philosophie on va vous envoyer faire art et gestion du patrimoine en art du spectacle et cinématographie ainsi de suite es ce que vous êtes d'accord oui et non l'étudiant peut décider de faire philosophie c'est mon premier choix il y'a donc cette négociation qui débouche sur l'inscription parce que l'étudiant doit pouvoir faire un choix on ne lui impose pas un choix mais on doit lui permet de savoir que avec son profil son vécu scolaire il peut avoir les problème dans tel ou tel filière et puis ce n'est pas tout on lui prépare déjà à un métier a une profession or on n'arrive pas à une profession si on a pas de ressource ,si on n'est pas bien formé .si vous avez psychologie , sociologie ou anthropologie on sait que dans ces filières là on a déjà des professions d'enquêteur de chercheur et maintenant si vous n'êtes pas bien formés comment vous allez traiter les données ? comment vous allez faire de la recherche ? si vous êtes dans la logique des consultation comment vous allez consulter en psychologie si vous ne maitrisez pas les contenus et si vous n'avez pas de bonnes notes en mathématiques en biologie on ne peut pas vous admettre notamment en psychologie voilà les éléments qui permettent aux cadres qui sont ici d'apprécier parce qu'ils préparent deux choses à savoir vous aider à parcourir le cycle sans grande difficulté et en même temps vous aider à réaliser votre insertion professionnelle. C'est ça peut être qu'on ne voit pas ça mais c'est d'abord ça c'est à dire que vous aidez à parcourir entant qu'on ne pas que des gens échouent parce que chaque année on a un taux d'accroissement de 43%, cette année on a eu près de 9000 étudiants en 1 ère année c'est beaucoup si ça s'accumule comme ça après chaque année n'est-ce pas ? on est à 32675 étudiants qui arrivent on a cette pression chaque année et cette année encore peut-être on sera à 40000 étudiants.

**Es ce que vous avez un effectif suffisant pour encadrer ces élèves de la classe de terminale?**

C'est pas un problème d'effectif ces enfants ont déjà des conseillers d'orientation au lycée et ils ont des activités appelées information sur les filières et choix de série donc ils sont suffisamment outillés à partir du lycée .par exemple je vais devenir magistrat il faut avoir des connaissance en droit donc ils ont déjà des informations au lycée donc on ne peut pas dire que l'éducation à l'orientation est quelque chose de nouveau ils savent déjà ce qu'il faut faire .ici je leur dit vous avez peut-être eu des informations sur des filières mais vous n'aviez pas eu

une idée claire mais ici on vous dit lorsqu'on dit sociologie ça renvoi à voici les disciplines qui sont et le document qui permet d'informer suffisamment l'étudiant c'est le livret d'étudiant. C'est donc à partir du livret que l'étudiant va consulter en ligne pour faire des choix.

### **Mr par rapport à après es ce que vous ne leur parlez pas des métiers ?**

Comme à la FALSH on a 16 départements 19 filières et des parcours professionnelles ici au département de psychologie et de la santé en organisation il y'a tout un master professionnel au département de sociologie on a un master genre mais aussi en géographie et en tourisme.

Oui on leur parle de leur avenir le livret de l'étudiant a les débouchés quand vous choisissez la psychologie par exemple il y'a les débouchés à savoir les filières les parcours et les débouchés.

L'étudiant a l'information avant même d'entrer ici par les CO qui se balade dans ces plateformes numériques c'est le CO qui lui dit qu'il y'a Dschang. Pendant les préinscription on libère le site ,on ouvre au grand public pour que l'enfant ait information que qu'ils s'inscrivent à partir de leur téléphone et on leur donne des ressources pour approfondir le programme pour éduquer les enfants ainsi de suite .autre chose il y'a les salons d'orientation chaque année il y' avait salon a trois endroit soit Bertoua douala et Bafia donc chaque année il est organisé de l'OMDES des salon sur l'étendue du territoire donc les étudiants sont suffisamment informés ça se sont des espace d'information d'autre espace d'information il y'a l'association des étudiants là-bas aussi il y'a des informations car ayant des séries d'activités il y'a une bonne partie qui est liée à l'éducation à l'information c'est l'OMDES qui multiplie des rencontres avec le milieu estudiantin ,le milieu scolaire rentrons en milieu scolaire ils ont des dépliants et des prospectus donc les enfants sont suffisamment informés et il savent car on leur dit que lorsque vous avez choisi cette filière c'est pour devenir tel

### **Comment vous emmenez les jeunes à prendre part à leur devenir professionnelle ?**

L'implication des jeunes passe par leur donner la bonne information c'est pour cela qu'on multiplie des salons d'orientation académique et professionnelle on multiplie pour que les enfants aient accès à la bonne information. Cette année il y'a eu trois salons auxquels les universités ont participé.

## **CO1**

Pour répondre à la question de comment orienter les élèves de prime à bord il y a souvent une confusion que nous faisons le conseiller d'orientation n'oriente pas c'est à dire c'est pas le conseiller d'orientation qui décide d'envoyer l'élève en série C ou A, en technique ou encore dans les écoles de formation le conseiller d'orientation se base sur les aptitudes les performances scolaires autrement dit il y a le testing qui aident qui sont les outils que le conseiller d'orientation utilise pour montrer la direction à l'enfant donc le conseiller d'orientation n'impose pas une orientation à un enfant maintenant pour orienter les élèves ou les intéresser à une filière x ou y parler d'une façon générale c'est trop dire il faut entrer dans les détails parce que le cycle secondaire commence en sixième et se termine en terminale de la sixième jusqu' en quatrième nous préparons les enfants c'est à dire nous travaillons avec le cahier de charge et c'est à partir des sessions de formation que nous préparons nos enfants ce pendant il y a ce qu'on appelle les paliers d'orientation la cinquième est une classe de pallier d'orientation mais pallier d'orientation dans le sens de la langue mais seulement la langue les séries donc interviennent à partir des classes de troisième nous leur passons la batterie troisième qui est homologuée par le ministère nous traçons le profil nous interprétons les données et nous comparons les données avec les performances scolaires des élèves ensuite nous écoutons les élèves il y a un entretien individuel qu' on fait avec les élèves et au cas échéant avec les parents c'est ensemble donc que nous voyons donc ou est-ce que nous pouvons diriger ces enfants ou bien les orienter et au niveau de la seconde c'est aussi un pallier d'orientation nous avons un autre test sur lequel on se base et sur les performances scolaires des élèves et sur les desideratas des parents.

## CO 2

- Comment ou encore que faites-vous pour soutenir, les élèves dans la réalisation de leur choix professionnel ?

Comment faites-vous pour orienter les élèves ?

Au départ, si nous parlons par exemple des paliers d'orientation dans les classes de 5<sup>ème</sup>, de 3<sup>ème</sup>, de 1<sup>ère</sup> et Terminale, qui sont les paliers d'orientation.

Pour les classes de 5<sup>ème</sup>, généralement on envoie les avis d'orientation à ces élèves, on leur donne quelques jours de connivence avec leurs parents, ils essaient de choisir la deuxième langue, en fait même ça doit être la 3<sup>ème</sup> langue, le français, l'anglais est une autre langue qui peut être soit l'espagnole, l'allemand ou le latin, c'est ce qui se passe sur le terrain,

on leur donne les avis d'orientation et généralement quand l'enfant revient avec cela, on doit se rassurer que le parent a donné un avis et a signé et mettre son numéro de téléphone, et que par la suite, il ne revient pas se plaindre qu'il avait plutôt choisit une autre langue, ou alors que son parent voulait qu'il fasse autre chose.

- Par ailleurs, pour les classes de 3<sup>ème</sup>, pour orientation on passe d'abord le test de la batterie 3<sup>ème</sup>, on corrige afin de détecter les aptitudes des élèves qui sont innées en eux, en cela on essaie de voir par rapport aux procès-verbaux, qui nous permettent de ressortir les différentes notes de ces élèves dans les différentes matières, on relève tout cela, après on ressort donc l'orientation de ces élèves tenant compte de leurs aptitudes qui se décèlent à travers le test de la batterie 3<sup>ème</sup> on tient compte aussi de leurs performances scolaires qui sont vues à partir des procès-verbaux et aussi de leurs avis. Parce que lorsque nous passons les test à ces enfants, il y a souvent la fiche d'orientation qui nous permet de poser beaucoup de questions à ces enfants, dont on tient compte de ces trois paramètres d'abord, à travers cela on peut orienter l'enfant sur la fiche de façon écrite, maintenant il y a généralement des fiches d'orientation, des petits papillons qu'on sort pour donner à ces enfants pour qu'ils rentrent à la maison et dire à leurs parents que le service d'orientation nous a orienté pour faire la série A, ou C ou D encore la Technique à travers tel ou tel paramètre.

Si le parent n'est pas d'accord, il peut donc venir au service d'orientation et ensemble on essaie de leur dire voilà les paramètres qui nous ont permis d'orienter votre enfant dans telle ou telle série. Et si maintenant à travers les préjugés sociaux ou bien parce que le parent voudrait que l'enfant fasse telle ou telle série, alors le parent doit rédiger généralement la lettre d'engagement, et lorsqu'il rédige cela, le service d'orientation alors se désengage complètement, par exemple quand l'enfant à travers ses aptitudes doit peut-être faire la série C, il va en A, si par la suite l'enfant a des problèmes, cela l'engage avec le parent ou le proviseur, donc, le service d'orientation se désengage totalement.

En ce qui concerne les élèves de la série C, pour la seconde C on leur passe aussi le test, l'épreuve de raisonnement mathématique ou encore l'épreuve standardisé de raisonnement mathématique, c'est aussi une épreuve qui permet de déceler les aptitudes de l'enfant s'il doit aller en C ou en D. A travers cela alors, on essaie de calculer celui qui doit continuer en C c'est l'élève qui a bien travailler en mathématique ou en physique tout au courant de l'année et aussi à travers le test. Maintenant celui qui doit partir en série D, il y a la physique, la SVT,

où il doit avoir bien travaillé. Aussi on tient compte de leur avis d'orientation, puisqu'on leur donne des fiches qu'ils doivent remplir avant de passer le test proprement dit.

Pour les élèves de Terminale, puisqu'ils sont déjà à la porte de sortie, soit pour aller dans le monde professionnel ou bien continuer dans les universités d'Etat ou bien dans les institutions privés ou professionnels, alors on a l'habitude à travers les filières, il y a donc une session de formation intitulée « Information sur les filières d'étude et débouché », à travers cette session de formation, on essaie donc de faire plus de causerie éducative avec ces élèves parce qu'en classe de Terminale l'enfant a déjà une vision de ce qu'il aimerait faire, mais il aimerait plus avoir une clarté par rapport à cela. Donc le conseiller d'orientation dans la classe a ce devoir de pouvoir mieux éclairer l'élève par rapport à ce qu'il aimerait faire pour qu'il n'ait plus des zones d'ombre dans sa tête, et parfois même en classe, s'il y a des élèves qui ont un proche qui étudie à l'extérieur sur une série, et qu'il aimerait faire la même chose, dans ce cas l'élève peut te poser la question de savoir est ce que cette filière existe au Cameroun, c'est au conseiller d'orientation d'entrer dans les recherches pour pouvoir donner la bonne information à l'élève, c'est dans ce sens que nous procédons pour les différents paliers d'orientation. Et aussi, il y a certains parents qui peuvent venir d'eux-mêmes au service d'orientation par souci de l'orientation pour leur enfant à travers un entretien, on essaie donc de leur dire, voilà ce qui est bien pour leur enfant, et c'est à nous les conseillers de proposer en fonction des test, aptitudes, personnalité, de montrer le bien-fondé ou les risques de leurs propositions et de laisser à la fin aux parents de choisir.

### **C O 3**

Comment ou encore que faites-vous pour soutenir, les élèves dans la réalisation de leur choix professionnel ? Comment faites-vous pour orienter les élèves ?

Au départ, si nous parlons par exemple des paliers d'orientation dans les classes de 5<sup>ème</sup>, de 3<sup>ème</sup>, de 1<sup>ère</sup> et Terminale, qui sont les paliers d'orientation.

Pour les classes de 5<sup>ème</sup>, généralement on envoie les avis d'orientation à ces élèves, on leur donne quelques jours de connivence avec leurs parents, ils essaient de choisir la deuxième langue, en fait même ça doit être la 3<sup>ème</sup> langue, le français, l'anglais est une autre langue qui peut être soit l'espagnole, l'allemand ou le latin, c'est ce qui se passe sur le terrain, on leur donne les avis d'orientation et généralement quand l'enfant revient avec cela, on doit se rassurer que le parent a donné un avis et a signé et mettre son numéro de téléphone, et que



par la suite, il ne revient pas se plaindre qu'il avait plutôt choisit une autre langue, ou alors que son parent voulait qu'il fasse autre chose.

- Par ailleurs, pour les classes de 3<sup>ème</sup>, pour orientation on passe d'abord le test de la batterie 3<sup>ème</sup>, on corrige afin de détecter les aptitudes des élèves qui sont innées en eux, en cela on essaie de voir par rapport aux procès-verbaux, qui nous permettent de ressortir les différentes notes de ces élèves dans les différentes matières, on relève tout cela, après on ressort donc l'orientation de ces élèves tenant compte de leurs aptitudes qui se décèlent à travers le test de la batterie 3<sup>ème</sup> on tient compte aussi de leurs performances scolaires qui sont vues à partir des procès-verbaux et aussi de leurs avis. Parce que lorsque nous passons les test à ces enfants, il y a souvent la fiche d'orientation qui nous permet de poser beaucoup de questions à ces enfants, dont on tient compte de ces trois paramètres d'abord, à travers cela on peut orienter l'enfant sur la fiche de façon écrite, maintenant il y a généralement des fiches d'orientation, des petits papillons qu'on sort pour donner à ces enfants pour qu'ils rentrent à la maison et dire à leurs parents que le service d'orientation nous a orienté pour faire la série A, ou C ou D encore la Technique à travers tel ou tel paramètre.

Si le parent n'est pas d'accord, il peut donc venir au service d'orientation et ensemble on essaie de leur dire voilà les paramètres qui nous ont permis d'orienter votre enfant dans telle ou telle série. Et si maintenant à travers les préjugés sociaux ou bien parce que le parent voudrait que l'enfant fasse telle ou telle série, alors le parent doit rédiger généralement la lettre d'engagement, et lorsqu'il rédige cela, le service d'orientation alors se désengage complètement, par exemple quand l'enfant à travers ses aptitudes doit peut-être faire la série C, il va en A, si par la suite l'enfant a des problèmes, cela l'engage avec le parent ou le proviseur, donc, le service d'orientation se désengage totalement.

En ce qui concerne les élèves de la série C, pour la seconde C on leur passe aussi le test, l'épreuve de raisonnement mathématique ou encore l'épreuve standardisé de raisonnement mathématique, c'est aussi une épreuve qui permet de déceler les aptitudes de l'enfant s'il doit aller en C ou en D. A travers cela alors, on essaie de calculer celui qui doit continuer en C c'est l'élève qui a bien travaillé en mathématique ou en physique tout au courant de l'année et aussi à travers le test. Maintenant celui qui doit partir en série D, il y a la physique, la SVT, où il doit avoir bien travaillé. Aussi on tient compte de leur avis d'orientation, puisqu'on leur donne des fiches qu'ils doivent remplir avant de passer le test proprement dit.

Pour les élèves de Terminale, puisqu'ils sont déjà à la porte de sortie, soit pour aller dans le monde professionnel ou bien continuer dans les universités d'Etat ou bien dans les institutions privés ou professionnels, alors on a l'habitude à travers les filières, il y a donc une session de formation intitulée « Information sur les filières d'étude et débouché », à travers cette session de formation, on essaie donc de faire plus de causerie éducative avec ces élèves parce qu'en classe de Terminale l'enfant a déjà une vision de ce qu'il aimerait faire, mais il aimerait plus avoir une clarté par rapport à cela. Donc le conseiller d'orientation dans la classe a ce devoir de pouvoir mieux éclairer l'élève par rapport à ce qu'il aimerait faire pour qu'il n'ait plus des zones d'ombre dans sa tête, et parfois même en classe, s'il y a des élèves qui ont un proche qui étudie à l'étranger sur une série, et qu'il aimerait faire la même chose, dans ce cas l'élève peut se poser la question de savoir est-ce que cette filière existe au Cameroun, c'est au conseiller d'orientation d'entrer dans les recherches pour pouvoir donner la bonne information à l'élève, c'est dans ce sens que nous procédons pour les différents paliers d'orientation. Et aussi, il y a certains parents qui peuvent venir d'eux-mêmes au service d'orientation par souci de l'orientation pour leur enfant à travers un entretien, on essaie donc de leur dire, voilà ce qui est bien pour leur enfant, et c'est à nous les conseillers de proposer en fonction des tests, aptitudes, personnalité, de montrer le bien-fondé ou les risques de leurs propositions et de laisser à la fin aux parents de choisir.



**TABLE DES MATIÈRES**



SOMMAIRE.....	i
DÉDICACE .....	iii
REMERCIEMENTS .....	iv
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES .....	v
LISTE DES TABLEAUX .....	vi
RÉSUMÉ.....	vii
ABSTRACT .....	viii
0. INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
0.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE .....	2
0.1.1. Contexte de l'étude.....	2
0.1.2. Justification du choix du sujet .....	4
0.2. FORMULATION ET ÉNONCÉ DU PROBLÈME .....	7
0.2.1. Formulation du problème .....	7
0.2.2. Énoncé du problème .....	9
0.3. QUESTION DE RECHERCHE .....	12
0.3.1. Question principale de recherche .....	12
0.3.2. Questions spécifiques de recherche .....	12
0.4. OBJECTIF DE L'ÉTUDE.....	12
0.4.1. Objectif général.....	12
0.4.2. Objectifs spécifiques .....	12
0.5. INTÉRÊT DE L'ÉTUDE .....	13
0.5.1. Intérêt social.....	13
0.5.2. Intérêt pédagogique .....	14
0.5.3. Intérêt scientifique.....	14
0.6. DÉLIMITATIONS THÉMATIQUE ET EMPIRIQUE DE L'ÉTUDE .....	15
0.6.1. Délimitation conceptuelle.....	15
0.6.2. Délimitation empirique.....	16
CHAPITRE 1 : CONSTRUCTION DE CARRIÈRE : DES FINALITÉS IMBRIQUÉES AU LYCÉE.....	17
1.1. ORIENTATION SCOLAIRE EN QUESTION .....	19
1.1.1. Choix des filières .....	20
1.1.2. Optimisation du parcours de formation .....	22

1.1.3. Aspirations professionnelles .....	22
1.1.4. Accès à un travail décent .....	23
1.1.5. Du travail décent à la carrière durable .....	24
1.2. CONSTRUCTION DU SOI PROFESSIONNEL .....	26
1.2.1. Notion de Soi .....	26
1.2.2. Étape du développement de Soi.....	29
1.2.3. Les types de Soi .....	30
1.2.4. Se construire comme professionnel .....	33
1.3. RÉORIENTER SES ASPIRATIONS PROFESSIONNELLES .....	37
1.3.1. La Théorie sociale cognitive.....	39
1.3.2. La théorie sociocognitive de l'orientation scolaire et professionnelle.....	42
1.3.3. Approches constructivistes et socioconstructivistes .....	50
<b>CHAPITRE 2 : ORIENTATION SCOLAIRE ET INTÉGRATION PROFESSIONNELLE DES JEUNES .....</b>	<b>57</b>
2.1. PRATIQUE D'ACCOMPAGNEMENT : UNE QUESTION DE SENS DE LA VIE .58	
2.1.1. Le sens : une préoccupation en éducation à l'orientation .....	59
2.1.2. Pratiques d'accompagnement en orientation.....	62
2.1.3. Conceptualisation des compétences à s'orienter .....	63
2.2. L'ORIENTATION COMME FACTEUR D'INSERTION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE.....	67
2.3. ORIENTATION ET COMPLEXITÉ DES PARCOURS .....	68
2.3.1. Parcours .....	69
2.3.2. Types de parcours .....	72
2.4. ORIENTATION ET GESTION DES TRANSITIONS .....	75
2.4.1. Transition/Crise.....	75
2.4.2. Question de la transition /Changement .....	77
2.5. DIFFÉRENTES APPROCHES DE L'ORIENTATION.....	80
2.5.1. Approche éducative.....	80
2.5.2. Approche par les compétences.....	83
<b>CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>89</b>
3.1. PRÉCISION ET FORMULATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE .....	90
3.2. HYPOTHÈSES DE L'ÉTUDE.....	91

3.2.1. Hypothèse générale .....	91
3.2.2. Variables de l'hypothèse générale .....	92
3.2.4. Hypothèses de recherche .....	93
3.3. TYPE DE RECHERCHE .....	94
3.4. CARACTÉRISTIQUES DES PARTICIPANTS .....	95
3.4.1. Critères de sélection des participants .....	95
3.4.2. Technique de recrutement des participants .....	95
3.5. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON .....	96
3.5.1. Technique d'échantillonnage .....	96
3.5.2. Echantillon de l'étude .....	96
3.6. INSTRUMENT ET TECHNIQUE DE COLLECTE DE DONNÉES.....	97
3.6.1. Choix de la technique et de l'instrument de collecte de données .....	97
3.6.2. Construction du guide d'entretien .....	98
3.7. PROCÉDURE DE COLLECTE DE DONNÉES .....	99
3.7.1. La phase pédagogique .....	99
3.7.2. Phase d'approfondissement des entretiens .....	100
3.8. TECHNIQUE D'ANALYSE .....	100
3.8.1. Retranscription des données .....	100
3.8.2. Codage des données .....	100
3.8.3. Justification de la technique d'analyse des données : l'analyse du contenu .....	101
3.8.4. Présentation de la grille d'analyse des données .....	101
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	103
4.1. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS .....	104
4.1.1. Présentation des Résultats .....	104
4.2. ANALYSE DES DONNÉES .....	106
4.2.1. Le soutien à l'orientation scolaire et professionnelle des élèves .....	106
4.2.2. Prévention des difficultés liées à l'orientation scolaire et professionnelle des élèves .....	109
4.2.3. Choix professionnel des élèves .....	111
4.2.4. Synthèse des résultats .....	112
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES DE L'ÉTUDE .....	114

5.1. RAPPEL DES DONNÉES THÉORIQUES ET EMPIRIQUES .....	115
5.1.1. Rappel des données empiriques .....	115
5.1.2. Rappel des données théoriques .....	117
5.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS .....	118
5.3. IMPLICATIONS THÉORIQUES ET PÉDAGOGIQUES .....	120
5.3.1. Perspectives théoriques .....	120
5.3.2. Perspectives pédagogiques .....	122
5.3.3. Modèle résolutif .....	124
CONCLUSION.....	126
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	129
ANNEXES.....	133
TABLE DES MATIÈRES.....	154