

UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

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

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

DÉPARTEMENT D'ÉDUCATION
SPÉCIALISÉE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

POST GRADUATE SCHOOL FOR SOCIAL
AND EDUCATIONAL SCIENCES

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

DEPARTMENT OF SPECIALISED
EDUCATION

**PRATIQUE DE L'ORIENTATION CONSEIL ET
ADAPTATION AUX RYTHMES D'APPRENTISSAGE
DES JEUNES SCOLARISÉS : cas des élèves du
Collège Bilingue Charles et Thérèse Mbakop dans
l'Arrondissement de Yaoundé I**

*Mémoire rédigé et présenté en vue de l'obtention du Diplôme
Master en Intervention, Orientation et Education Extrascolaire*

Option : Orientation et Conseil

spécialité : Ingénieur Conseil en Orientation

Par :

AHMADOU

Licencié en Sciences de Gestion

Matricule : 21V3723

Sous la Direction du :

Pr BIOS NELEM Christian

Maître de Conférences

Enseignant à l'Université de Yaoundé I

Juillet 2023

Année Académique : 2022-2023



SOMMAIRE

DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DE ABREVIATIONS	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
LISTE DES ANNEXES	vi
RESUME.....	vii
ABSTRACT	vii
INTRODUCTION GENERALE	1
PREMIERE PARTIE : PROBLEMATIQUE ET FONDEMENT THEORIQUE DE L’ETUDE	8
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L’ETUDE	9
CHAPITRE 2 : FONDEMENTS THEORIQUES DE L’ETUDE.....	29
DEUXIEME PARTIE : METHODOLOGIE ET CONTRIBUTION DE L’ETUDE.	59
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L’ETUDE, PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	60
CHAPITRE 4 : INTERPRETATION, DISCUSSION DES RESULTATS, PERSPECTIVES ET SUGGESTIONS.....	91
CONCLUSION GENERALE	105
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	107
ANNEXES.....	132
TABLE DE MATIERES	I

A

NETERE *David*

REMERCIEMENTS

Le cheminement de la recherche se termine par la rédaction d'un mémoire qui est résultat des efforts conjugués. Ce sont ces volontés exprimées qui nous permettent d'adresser nos sincères reconnaissances aux personnes ci-après :

Pr BIOS NELEM Christian pour son encadrement de proximité et son ouverture d'esprit qui nous ont permis de rédiger ce mémoire de Master,

Pr MGBWA Vandelin, Chef du Département de l'Education Spécialisée, pour encadrement et son engagement à nous assurer une formation de qualité malgré ses multiples responsabilités académiques et sociales,

Pr BELLA Bienvenu, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education pour son autorisation à faire la recherche,

Le personnel administratif, enseignants et les élèves du Collège Bilingue Charles et Thérèse Mbakop,

les enseignants du Département d'EDS de la Faculté des Sciences de l'Education qui ont su nous inculquer avec méthode, ce que nous savons aujourd'hui. Nous pensons au Pr. MAYI Marc Bruno, au Pr. NJENGOUE NGAMALEU Henri Rodrigue, Dr IGOUI MOUNANG Gilbert et au Dr MENGOUA Placide,

mes frères, sœurs et enfants qui ont contribué à la réalisation de mémoire,

le personnel administratif de la FSE pour leur encadrement et conseils,

Pr AMBANG Zachée pour ses sages conseils et encouragements intelligents,

les camarades et aînés académiques pour la documentation,

enfin, à tous ceux de près ou de loin ont contribué à l'achèvement de mémoire et dont le nom ne figure pas ici.

LISTE DES ABREVIATIONS, SIGLES ET ACCRONYMES

UY1 : Université de Yaoundé 1

FSE : Faculté des Sciences de l'Education

EDS : Education Spécialisée

IOE : Intervention, Orientation et Education Extrascolaire

OC : Orientation et Conseil

FCPE : Fédération des Conseils des Parents d'Elèves de l'enseignement public en France

MINEDUB : Ministère de l'Education de Base

OCDE : Organisation de Coopération de Développement Economique

SEDUC : Secrétariat à l'Education (Cameroun)

UNAF : Union Nationale des Associations familiales

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

ENIEG : Ecole Normale d'Instituteurs d'Enseignement Général

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : récapitulatif de la question de recherche.....	57
Tableau 2 : présentation de l'échantillon	63
Tableau 3 : faits saillants du discours des sujets.....	83
Tableau 4 : suggestions.....	104
Guide d'entretien : grille d'entretien avec chaque élève	68
Grille 1 : grille de transcription des entretiens.....	69
Grille 2 : grille d'observation du sujet.....	70
Grille 3 : grille d'analyse de contenu	71

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : guide d'entretien	129
Annexe 2 : grille de transcription des entretiens (sujet 1)	130
Annexe 3 : Tableau de transcription des entretiens (sujet 1)	131
Annexe 4 : grille d'observation.....	132
Annexe 5 : grille d'analyse de contenu.....	133

RESUME

Le problème que pose cette étude est celui de l'adaptation des élèves aux rythmes d'apprentissage admis au secondaire. Ce problème se manifeste par des difficultés de socialisation ; la démotivation causée par le manque d'informations sur les débouchés ; le manque d'un accompagnement psychopédagogique et par la gestion de temps d'apprentissages. L'étude est menée au Collège Bilingue Charles et Thérèse Mbakop dans l'Arrondissement de Yaoundé I^{er}. Malgré la pratique la pratique de l'orientation conseil, les élèves au lycée rencontrent des difficultés d'adaptation aux rythmes d'apprentissages. Montagner (2009) considère que plusieurs facteurs issus du contexte social déterminent l'adaptation aux rythmes d'apprentissage des jeunes scolarisés. Nous avons choisi une démarche qualitative pour comprendre en profondeur le problème d'étude. Ces résultats infirment partiellement les analyses de chronobiologistes (Montagner et Testu, 2008) dans la mesure où la majorité des sujets ont infirmé l'inadéquation entre les rythmes biologiques et les rythmes scolaires, tandis qu'une minorité l'a confirmé. Etant donné que les résultats obtenus ne sont pas généralisables, les conseillers d'orientation sont fortement interpellés dans l'exercice de leur profession en tant troisième pilier de l'éducation. Pour cette raison, des suggestions ont été formulées aussi bien à l'endroit des parents, de la communauté éducative que des conseillers d'orientation.

Mots clés : orientation conseil ; adaptation, rythme, apprentissage, gestion de temps, accompagnement, personnalité.

ABSTRACT

The Problem in the present study concerns the adaptation of admitted students in secondary school to the learning rhythms. The problem is shown in the behavior of students by the difficulties of socialism, the lack of information about the futures professionals works; the lack of guidance, time management. The study has been carried out in Bilingual high school Charles and Thérèse Mbakop in the Subdivision of Yaoundé I. School adaptation difficulties and the causes of in adaptation to school have been cleared up. Montagner (2009) has established that, adaptation to school process combines many factors which have to do with chronosciences and environmental context. Repeating Frass's studies, he show's that, it is very difficult to maintain students' attention and concentration all day long. He says this because student's attention and concentration vary according to their age and the type of duty they face. We have chosen qualitative research to understand the problem of our topic of our study is titled practice of guidance and adaptation learning rhythm of youths: case study of students in Bilingual High School Charles and Thérèse Mbakop in the Subdivision of Yaoundé I. We started our research with a sample of 39 students, and we finished with six of them who met the predetermined criteria. We applied the purposive sampling typical technic to obtain this sample. The data collected through interviews, and observation have been analyzed by the thematic content method. The results of this study reveal that early access to secondary school does not negatively influence student's adaptation to learning rhythms. Using these results, we formulated suggestions to parents, school community and counsellors.

Keys words: guidance; adaptation, rhythm, learning, time management, psycho-pedagogic accompaniment, personality.

INTRODUCTION GENERALE

Dans les établissements scolaires, les élèves font face aux changements résultant de la diversité de l'environnement, de la transition de l'école primaire à l'école secondaire, du niveau d'étude, des différentes matières enseignées, de la culture et l'accompagnement psychopédagogique des acteurs de l'éducation. Ces changements créent des difficultés d'adaptation et des troubles de comportements aux élèves. Les élèves ayant des troubles d'attitudes présentent des habitudes et envahissants d'un niveau d'inadaptation tel qu'ils compromettent l'apprentissage et la sécurité de l'élève lui-même et de ses pairs. En règle générale, les troubles du comportement se caractérisent par une série de postures inadaptes visibles tels que l'incapacité à entretenir des relations satisfaisantes avec ses pairs et avec les adultes ; des comportements et des sentiments inadaptes dans des conditions normales ; des difficultés à accepter les responsabilités et la nécessité de rendre des comptes et la violence physique envers les autres personnes ou une tendance à la destruction physique envers son environnement (Archambault et Chouinard, 2009 ; Bouffard, 2009 ; Canguilhem, 1965 ; Cavet, 2011).

Ces difficultés d'adaptation proviennent des différences individuelles entre les élèves d'une part et entre les élèves et leurs enseignants d'autre part ; parce les différences individuelles causent souvent des difficultés d'adaptation en milieu scolaire (Fonkoua, 2002 ; 2008 ; Meuret et Lambert, 2011). De plus, le flux d'informations, la gestion de temps et les rythmes d'apprentissages caractérisant l'enseignement secondaire contribuent aussi aux écarts de comportements des élèves en milieu scolaire.

Ces habitudes et particulièrement la difficulté d'adaptation aux rythmes d'apprentissages a fait l'objet de recherche depuis plusieurs années et reste préoccupant de nos jours eu égard les conséquences négatives de l'inadaptation manifestée par le décrochage et l'échec scolaire certainement l'adaptation aux rythmes d'apprentissages des élèves a d'autres dimensions (Perrenoud, 1992). Dans notre travail de recherche, explorons les causes de l'inadaptation aux rythmes d'apprentissage des élèves et proposons des solutions, c'est la raison du choix de notre sujet de recherche intitulé « Pratique de l'orientation conseil et adaptation aux rythmes d'apprentissage des jeunes scolarisés : cas des élèves du Collège Bilingue Charles et Thérèse Mbakop dans l'Arrondissement de Yaoundé I »

Cette situation d'adaptation des élèves en milieu scolaire interpelle le conseiller d'orientation compte tenu du fait que le Cahier de Charges du Conseiller d'orientation précise que « l'appréciation du contenu des programmes et des méthodes d'enseignement doit être faite par rapport aux caractéristiques psychologiques des élèves et aux besoins en compétences de l'économie nationale ». De plus, « le suivi psychopédagogique des élèves doit être faits par le Conseiller d'orientation » ; puisque la transition de l'école primaire au collège oblige les élèves à se plier aux changements socioculturels.

Au secondaire, le temps de l'élève est profondément bouleversé, ce qui constitue l'une des difficultés liées à la transition école-collège, c'est dans ce sens, Pelletier et Bujold (1984) pensent qu'un accompagnement psychopédagogique permet aux élèves de faire des progrès significatifs en mettant à leur profit un système d'usage de temps scolaire des élèves. Ces auteurs expliquent que le suivi psychopédagogique des encadreurs scolaires doit impacter intégralement et positivement la vie des apprenants.

Ce phénomène d'adaptation scolaire des élèves a longtemps fait et continue de faire l'objet de nombreuses recherches dans plusieurs pays au monde. A cet effet, un rapport de l'Académie nationale de Médecine française adresse plusieurs recommandations aux décideurs comme : « aménager la journée scolaire en fonction des rythmes de performance et enseigner les matières difficiles aux moments d'efficacité scolaire reconnus, en milieu de matinée et en milieu d'après-midi ».

L'école en tant que système, institution idéologique pour les uns, socioculturel pour les autres, ne saurait se soustraire à l'adaptation socioculturelle des élèves, puisque l'école fixe élabore des stratégies pour une bonne intégration, une insertion et une bonne adaptation des jeunes scolarisés. De plus, le cadre institutionnel qu'est l'école accorde une importance à la bonne adaptation en milieu scolaire permettent aux élèves de résoudre les problèmes de répartition des tâches scolaires avec celles extrascolaires ; l'organisation quotidienne des activités ; le problème social, l'organisation des études, l'assimilation des connaissances. Selon Perrenoud (1995), l'échec scolaire se résume à l'adaptation des élèves dans leur environnement ; car pour « apprendre quelque chose », il faudrait « se sentir capable, physiquement et psychologiquement disposé à le faire ».

Plusieurs chercheurs s'accordent qu'un lien existe entre l'échec scolaire et l'adaptation des élèves d'une part, et entre la personnalité et l'adaptation en milieu scolaire d'autre part. Cette certitude est largement répandue dans le milieu professionnel et académique. L'effet des traits de personnalité sur l'adaptation trouve son fondement dans les deux convictions

suivantes : la personnalité est caractérisée par sa stabilité dans le temps et dans différentes situations et la performance ou l'efficacité de la personne est liée aux comportements générés par des aptitudes psychologiques (Aubin, 2007).

Depuis une vingtaine d'années, des nombreuses recherches explorent la relation entre la personnalité et l'adaptation dans le milieu scolaire et académique afin d'améliorer la performance des apprenants et par là obtenir des résultats satisfaisants en fin d'année scolaire. De ce fait, la définition d'une structure fiable de la personnalité soit le modèle à cinq facteurs (Costa et McCrae, 1992) explique les changements de comportements observés chez les élèves.

Dans le même ordre d'idée, Carnegie (1936) a conclu que « même dans les professions scientifiques comme celle d'ingénieur, la réussite est due pour 15 % environ aux connaissances techniques et pour 85 % à la personnalité, à l'habileté dans les rapports humains, à la faculté de susciter l'enthousiasme chez les autres ». L'auteur met l'accent sur les déterminants de la réussite qui repose seulement à 15% sur les compétences, et à 85% sur l'aspect psychologique comme la personnalité, l'habileté dans les rapports humains. Il stipule l'effet de l'influence par « habileté dans les rapports humains » faisant allusion à la capacité d'adaptation socioculturelle et environnementale. Au prolongement de Carnegie, Goleman (1995) évoque la contribution de l'« intelligence émotionnelle »¹. Il montre que 90% de l'écart de performance sociale, scolaire entre les élèves ne proviendraient pas de leur intelligence cognitive mais de leur intelligence émotionnelle qui est la capacité de se connaître, se comprendre sa personnalité et celle des autres. Au prolongement de Goleman, Gardner (1983), pense qu'il faut une combinaison de huit types d'intelligence pour mieux s'adapter dans un environnement complexe comme le milieu scolaire.

Selon Bernard (2015), plusieurs facteurs expliquent les difficultés d'adaptation des élèves en milieu scolaire. Il considère que les facteurs individuels, les facteurs familiaux, les facteurs scolaires, l'absentéisme ou l'ennui expliquent les difficultés d'adaptation des élèves en milieu scolaire. Florent et al. (2013) énumèrent ces facteurs individuels d'adaptation des jeunes scolarisés comme le genre, des troubles du comportement, une propension à la violence, un état dépressif, un manque de motivation, d'intérêt, de discipline ou encore des difficultés d'apprentissage, une précocité intellectuelle, une inadaptation transitionnelle due

¹ La notion d'« Intelligence émotionnelle» remonte aux écrits de Gardner (1983). En effet, en analysant les déterminants du succès dans la vie personnelle et professionnelle des acteurs, cet auteur conclut que le succès est fonction de deux formes d'intelligence cruciales : l'intelligence intrapersonnelle qui permet de se comprendre soi-même et de gérer ses sentiments et l'intelligence interpersonnelle qui est la capacité de comprendre les autres.

au changement de système scolaire traditionnel à la formation des apprenants par l'approche par compétence.

Pour Blaya al. (2011), l'environnement familial contribue tant au niveau structurel que fonctionnel à l'adaptation des jeunes scolarisés ; car la famille est « un élément essentiel de la réussite scolaire ». C'est pourquoi l'organisation, les relations et la structure de celle-ci peuvent bien influencer la capacité d'adaptation des élèves. Les facteurs familiaux comme le manque de soutien, relations conflictuelles avec les parents impactent l'adaptation du jeune scolarisé. Par ailleurs, les enfants issus de familles où les parents ont un faible niveau d'éducation présentent plus de risques de décrocher qui est un indicateur d'une mauvaise adaptation. De plus, l'origine socioéconomique familiale peut donc avoir une incidence sur les situations de décrochage scolaire notamment en termes de « difficultés d'adaptation aux normes scolaires » (Blaya, 2010).

Les facteurs scolaires sont inscrits au rang des facteurs impactant l'adaptation des jeunes en milieu scolaire. Hirschi (2012) déclare que « même si les difficultés scolaires ne peuvent être isolées de leurs causes et effets sociaux et subjectifs, le décrochage scolaire apparaît comme le fruit d'un processus lent qui trouve son origine dans une mauvaise d'adaptation cognitive précoce et se joue dans l'interaction entre les élèves et l'institution scolaire ». Pour elle, les facteurs scolaires d'adaptation des élèves proviennent des « politiques jusqu'à la situation de classe, depuis les interactions avec l'enseignant jusqu'au cadre de travail proposé, tant du point de vue des formes scolaires que des contenus et des formes d'évaluation ». Les facteurs institutionnels ou scolaires prédominent dans les situations de décrochage scolaire, le fonctionnement général du système scolaire est même parfois problématique selon Blaya al., (2011). Ces facteurs institutionnels ont un effet sur l'engagement scolaire au niveau de l'élève mais aussi du professeur, le climat scolaire, le soutien des professeurs dans l'apprentissage, la clarté des Statuts et Règlements Intérieurs de l'école, ou les règles de la classe, l'étiquetage, l'orientation, les programmes scolaires sont autant de indicateurs à prendre en considération pour réussir une insertion et une bonne adaptation des élèves en milieu scolaire. Blaya et al., (2011), expliquent que le climat scolaire en général et le phénomène d'étiquetage conduisant à la marginalisation « naturaliser », « pathologiser » et « externaliser ». Pour certains élèves ce sont ces exclusions qui mettent lumière sur la différence entre l'orientation choisie et celle subie. De ce fait, l'orientation conseil devient également un facteur important jouant un rôle déterminant sur la capacité d'adaptation scolaire des élèves ; puisque pour certains élèves être accompagné est synonyme de tare sociale.

Les facteurs « culturels » et « méthodologiques » peuvent aussi intervenir dans les situations de décrochage scolaire qui manifeste la mauvaise adaptation en milieu scolaire.

Tous les facteurs précités peuvent conduire à l'absentéisme et/ou l'ennui. L'absentéisme peut, en effet, être considéré comme une « stratégie d'évitement » pouvant mener à la déscolarisation. L'absentéisme est à la fois cause et conséquence d'un manque d'adaptation scolaire. L'absentéisme favorise l'inadaptation de l'élève : inadapté au milieu scolaire, il risque de l'être également au marché du travail selon Blaya (2012). L'ennui des élèves en milieu scolaire recèle un manque d'adaptation et augmente le risque de décrochage scolaire.

Tous ces phénomènes de dérives scolaires sont les symptômes d'une situation problématique, d'une scolarité mal vécue exprimant un dysfonctionnement qu'est la mauvaise adaptation des jeunes scolarisés. C'est pourquoi Ngamaleu (2018) arrive à la conclusion que l'adaptation des élèves en milieu scolaire est l'un « des déterminants du goulot d'étranglement à la transition école-collège au Cameroun » ; alors que selon Ndjebakal (2021) la mauvaise adaptation proviendrait du « déséquilibre de l'offre de formation dans l'enseignement secondaire, matérialisé par la sous-représentation de la formation technique dans le système éducatif au Cameroun ». Selon Ndjebakal (2021) c'est en effet, la qualité de l'implémentation de la loi d'Orientation de l'Education au Cameroun qui corrobore l'inadaptation des jeunes scolarisés ; puisque cette loi stipule que le système éducatif vise « la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique, et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en comptes les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux ».

Ces multiples facteurs expliquent les difficultés d'adaptation des jeunes en milieu scolaire ; puisque pour s'adapter, l'élève fait face aux « effets » comme : les « effets établissements », les « effets classes », les « effets enseignants », les « effets environnement », les « effets des stratégies familiales », « l'effet genre » et « l'effet orientation subie ou voulue » (Bressoux, 1994 ; Gingras et Dupont, 2013 ; Meloupou, 2013). Donc ces effets influent forcément sur l'adaptation des élèves dans leur environnement de formation. Normalement, la qualité de pratique de l'orientation conseil devrait permettre à l'élève d'exploiter tout son potentiel pour obtenir un bon rendement au terme de l'année scolaire. C'est pourquoi il est important de considérer l'éducation à l'orientation afin d'aider les élèves à mieux s'adapter et faire de bon choix pour leur carrière, leur insertion socioprofessionnelle et d'impacter positivement l'adaptation des jeunes scolarisés puisque les conséquences négatives de l'adaptation retardent la croissance socio-économique de la nation toute entière.

Maubant et Leclerc (2008) pensent que la disponibilité de l'information sur les débouchés, les métiers, les filières de formation et l'emploi motive les élèves à s'adapter dans leur environnement ; puisque pour s'orienter convenablement, une information de qualité demeure un élément absolument indispensable à une bonne l'intégration des élèves en milieu scolaire. Donc l'information est capitale à une orientation réussie par conséquent d'une bonne adaptation volontaire aux rythmes d'apprentissage.

Considérant l'importance de la qualité de l'information, une rigueur est exigée aux fournisseurs publics et privés d'information. Ces producteurs d'informations doivent mettre à contributions les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication pour rendre ces informations plus vivantes, plus interactive ; par des vidéos sur les métiers, sur les formations en mettant à jour leur site Internet. La communication des informations renforce la collaboration entre les acteurs de la communauté éducative ; puisque la publication des informations permet de faire des propositions d'amélioration de l'accès à l'information des jeunes scolarisés. La qualité de l'information contribue à l'adaptation des élèves, c'est pourquoi les départements ministériels en charge de l'éducation exige que les élèves aient les bonnes informations à temps (Mezo'o, 2020). Ces informations concernent les filières de formation, le devenir des élèves ceci en distribuant systématiquement des plaquettes. Pour une bonne collaboration, il est nécessaire d'associer davantage les entreprises et leurs salariés, les fédérations et organisations professionnelles, à l'information des élèves pour leur permettre d'avoir l'idée des tâches pour leur insertion socioprofessionnelle.

Fonkoua (2008) et Fournier (1995) pensent qu'une stratégie d'orientation doit être mise en place pour une meilleures adaptation des élèves. Ces auteurs insistent sur l'éducation à l'orientation de tous les acteurs de l'éducation afin de réaliser les objectifs globaux nationaux. En plus des échanges, les élèves doivent faire des stages en entreprise pour confronter les enseignements aux réalités du milieu professionnel. Dans le même ordre d'idée Caroff (1998) pense que l'accompagnement et le conseil personnalisé des encadreurs académique et professionnels permettent aux élèves au retour de stage de comprendre les objectifs des enseignements théoriques.

Ces raisons et bien d'autres ont motivé le choix porté sur le thème : pratique de l'orientation conseil et adaptation aux rythmes d'apprentissage élèves au lycée : cas du collège bilingue Charles Thérèse Mbakop dans l'arrondissement de Yaoundé I^{er}. Nous avons constaté dans ce collège que certains élèves ont des difficultés d'adaptation aux rythmes d'apprentissages. Or selon la théorie du développement cognitif de Piaget, la capacité

d'adaptation intellectuelle des enfants se situe au stade des opérations concrètes justifiant par là l'intérêt porté sur leur adaptation dès leur accès au secondaire, parce que les activités d'apprentissage menées exigent le recours aux opérations formelles. De plus, la planification des emplois du temps scolaire des élèves ne tient pas compte de la fluctuation des rythmes de l'enfant. Ce qui ne semble pas correspondre avec la théorie de Montagner, (2009) qui stipule que le rythme des enfants en situation d'apprentissage connaît des pics et des creux à certaines heures de la journée et selon l'âge des apprenants.

Les emplois du temps des classes de 6^e dans nos établissements semblent à peine tenir compte de cet état des choses. Il y a des journées pleines, des journées à moitié vides, des enseignants qui compte tenu de leur propre programme et engagement divers, se permutent les heures de cours sans considération du planning de départ. Pour couronner le tout, certains parents démissionnent de leurs fonctions et laissent les enfants seuls face à leur destin scolaire. Tout ceci semble avoir une certaine influence, sur l'adaptation des élèves à leurs rythmes d'apprentissage.

Pour mener à bien cette étude, nous avons divisé la recherche en deux parties : la première partie est orienté sur la problématique et le fondement théorique de l'étude et la deuxième partie est intitulé contribution de l'étude.

PREMIERE PARTIE :
PROBLEMATIQUE ET FONDEMENT THEORIQUE DE L'ETUDE

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

Il s'agit dans ce chapitre de l'ensemble construit autour d'une question principale, des objectifs et des lignes d'analyse qui permettront de traiter le sujet choisi. Les différentes articulations de ce travail sont donc les suivantes : le contexte et la justification de l'étude, le constat et la formulation du problème, l'objet de l'étude, la question de recherche, les objectifs de l'étude, les intérêts et pertinence de l'étude et les délimitations de l'étude pour terminer par la définition des termes clés de l'étude.

En effet, nous présentons le contexte général dans lequel s'insère notre travail de recherche. En revanche, le terme contexte peut signifier de différentes natures comme le contexte scientifique national, régional et international dans lequel prend place notre sujet de mémoire et qui amène à choisir le thème « pratique de l'orientation conseil et adaptation aux rythmes d'apprentissages des jeunes scolarisés : cas des élèves du Collège Bilingue Charles et Thérèse Mbakop dans l'arrondissement de Yaoundé 1^{er}. Il est admis que l'environnement social, politique, juridique, économique, francophone ou culturel de l'étude participe à définir, à expliquer et oriente la recherche.

L'approche contextuelle nous permet de considérer l'aspect et l'analyse actualisée de l'inadaptation selon l'approche des professionnels de l'orientation conseil pour donner des outils aux élèves pour mieux s'adapter aux rythmes d'apprentissage en milieu scolaire. Après la situation contextuelle nous justifions le choix de notre sujet de recherche.

1.2 CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE

1.2.1. CONTEXTE DE L'ETUDE

Le contexte socio-éducatif Camerounais souffre de nombreuses pesanteurs qui rendent difficiles les tâches des acteurs de l'éducation. Ces difficultés se manifestent par l'augmentation en fréquence et en intensité des problèmes comportementaux des élèves de l'enseignements secondaires. Ces difficultés sont en effet des réels indicateurs des problèmes d'adaptation des jeunes scolarisés ; suscitant par conséquent de vifs débats dans le monde en général et dans les départements ministériels en charge de l'éducation au Cameroun en particulier (Ambert, 2007 ; MINEDUB, 2016), ces débats alimentés par les médias en collaboration avec les intervenants des institutions scolaires, les parents et les représentants

des départements ministériels en charge de l'éducation. A l'issu de ces échanges, un constat fréquemment partagé de l'opinion publique et du milieu scolaire, que les enfants d'aujourd'hui seraient plus nombreux à présenter des problèmes d'adaptation aux rythmes d'apprentissages à l'enseignement secondaire rendant difficile la gestion des activités pédagogiques en classe d'une part, et engendrant des déviances ; délinquances, des décrochages scolaires et au terme de ces tares, un taux de décrochage et d'échec significatif en fin d'année scolaire (Testu, 2008).

En revanche, au terme des débats, des avis sont mitigés parce que des raisons convergentes et divergentes émergent face aux difficultés d'adaptation des élèves dans leur environnement éducatif. Concernant à ce phénomène d'adaptation des élèves, l'UNAF (2013), affirme que « la capacité des enfants à maîtriser leurs émotions et leur comportement et d'être attentifs, s'accroît au fur et à mesure qu'ils gagnent en maturité et en expérience, et qu'ils sont engagés dans des relations chaleureuses. La maîtrise de soi, appelée ici autocontrôle est un élément central du développement des jeunes enfants parce qu'une telle capacité engendre une compétence sur le plan physique, social, affectif, comportemental et cognitif ». Cet avis confirme la difficulté d'adaptation des élèves à cause de leur nature, mais donne l'espoir l'encadrement adéquat psychopédagogique des élèves contribuerait remédier aux difficultés d'adaptation de ces élèves. De plus, l'UNAF (2013), met l'accent sur les aspects de la personnalité des élèves considérés comme facteurs explicatives de la qualité d'adaptation des élèves en milieu scolaire.

Tous les auteurs ne considèrent pas uniquement la personnalité comme l'une source de l'inadaptation des élèves. C'est pourquoi, certains auteurs pensent les difficultés d'adaptation des jeunes scolarisés sont tributaires de l'héritage colonial ; puisque le système éducatif camerounais est construit sur des fondements coloniaux exprimant la dépendance organisationnelle, socioéducative et institutionnelle du Cameroun (Bomda, 2020 ; Feuzeu, 2021 ; Cavet, 2011 ; Pourtois et Desmet, 2004).

Plusieurs auteurs reconnaissent depuis plusieurs années la pertinence d'intervenir auprès des individus en difficulté d'apprentissages ou marginalisés par des problèmes sociaux ou d'adaptation. L'adaptation aux rythmes d'apprentissage des élèves continue de faire l'objet de nombreuses recherches sur le plan national et international (Gagnon et Vitaro, 2003 ; Fonkoua, 2002 ; Meloupou, 2013). C'est dans ces sens que le dernier rapport de l'Académie nationale de Médecine Française adresse plusieurs recommandations aux décideurs comme : « aménager la journée scolaire en fonction des rythmes de performance et enseigner les

matières difficiles aux moments d'efficienc e scolaire reconnus, en milieu de matinée et en milieu d'après-midi ». Au-delà de l'amélioration continue des programmes et des activités éducatives, l'exploration des difficultés d'adaptation aux rythmes d'apprentissages des élèves recèlent plusieurs facteurs d'arrimage comportemental des jeunes à l'enseignement secondaires.

Selon Perrenoud, (1995) l'échec scolaire se résume à l'inadaptation des élèves dans leur environnement ; car pour « apprendre quelque chose », il faudrait « se sentir capable, physiquement et psychologiquement disposé à le faire. Le caractère, le tempérament et le type psychologique ; ces différences cognitives individuelles viennent éclairer la particularité de la personnalité des élèves pour expliquer l'inadaptation des élèves en milieu scolaire. Donc, plusieurs chercheurs s'accordent qu'un lien existe entre la personnalité et la capacité d'adaptation dans un environnement comme le milieu scolaire.

L'effet des traits de personnalité sur l'adaptation trouve son fondement dans les deux convictions suivantes : la personnalité est caractérisée par sa stabilité dans le temps et dans différentes situations et la performance scolaire d'une personne est liée aux comportements générés par des aptitudes psychologiques (Bomba, 2000 ; Perrenaud, 2000 ; Pelletier et al.,2001 ; Fonkoua, 2008). Aubin, 2007).

Les caractéristiques de la personnalité convergent vers le modèle des cinq facteurs (Costa et McCrae, 1992). C'est pourquoi, depuis une vingtaine d'années, des nombreuses recherches visant à explorer la relation entre la personnalité et la capacité d'adaptation dans un environnement en se basant sur la structure fiable de la personnalité celui du modèle à cinq facteurs (Costa et McCrae, 1992).

Galand et Vanlede (2015) prouvent que les facteurs individuels, les facteurs familiaux et les facteurs scolaires, l'absentéisme ou l'ennui décrivent les difficultés d'adaptation des élèves en milieu scolaire.

Selon Blaya et al. (2011), l'environnement familial contribue tant au niveau structurel que fonctionnel à l'adaptation des jeunes scolarisés ; car la famille est « un élément essentiel de la réussite scolaire ». C'est pourquoi l'organisation, les relations et la structure de celle-ci peuvent influencer la capacité d'adaptation des élèves. Les facteurs familiaux comme le manque de soutien, relations conflictuelles avec les parents impactent l'adaptation du jeune scolarisé. Par ailleurs, les enfants issus de familles où les parents ont un faible niveau d'éducation présentent plus de risques de décrocher qui exprime la mauvaise adaptation en milieu scolaire. De plus, l'origine socioéconomique familiale peut avoir une incidence sur les

situations de décrochage scolaire notamment en termes de « difficultés d'adaptation aux normes scolaires » (Blaya, 2010).

Les facteurs scolaires sont inscrits au rang des facteurs impactant l'adaptation des jeunes en milieu scolaire. Pelletier (2001) déclare que « même si les difficultés scolaires ne peuvent être isolées de leurs causes et effets sociaux et subjectifs, le décrochage scolaire apparaît comme le fruit d'un processus lent qui trouve son origine dans une mauvaise d'adaptation cognitive précoce et se joue dans l'interaction entre les élèves et l'institution scolaire. Pour elle, les facteurs scolaires d'acclimatation des élèves proviennent des « politiques jusqu'à la situation de classe, depuis les interactions avec l'enseignant jusqu'au cadre de travail proposé, tant du point de vue des formes scolaires que des contenus et des formes d'évaluation ». Les facteurs institutionnels ou scolaires prédominent dans les situations de décrochage scolaire, le fonctionnement général du système scolaire est même parfois problématique selon Blaya et al., (2011). Ces facteurs institutionnels ont un effet sur l'engagement scolaire au niveau de l'élève mais aussi du professeur, le climat scolaire, le soutien des professeurs dans l'apprentissage, la clarté des Statuts et Règlements Intérieurs de l'école, ou les règles de la classe, l'étiquetage, l'orientation, les programmes scolaires sont autant de bornes à prendre en considération pour réussir une insertion et une bonne adaptation des élèves en milieu scolaire. Blaya et al., (2011), expliquent que le climat scolaire en général et le phénomène d'étiquetage en particulier conduisent à la marginalisation « naturaliser », « pathologiser » et « externaliser ». Pour certains élèves ce sont ces exclusions qui mettent lumière la différence entre l'orientation choisie et celle subie. De ce fait l'orientation devient également un facteur important jouant un rôle déterminant sur la capacité d'adaptation scolaire des élèves, parce que la prise en charge des élèves en difficultés d'adaptation engendre chez ces élèves une considérations péjoratives par rapport aux ceux qui ont une autoadaptation en milieu scolaire.

Blaya (2012) pense que des éléments « culturels » et « méthodologiques » peuvent aussi intervenir dans les situations de décrochage scolaire qui manifeste un mauvais ajustement en milieu scolaire. Tous les facteurs précités peuvent conduire à l'absentéisme et/ou l'ennui. L'absentéisme peut, en effet, être une « stratégie d'évitement » pouvant mener à la déscolarisation qui est à la fois cause et conséquence d'un manque d'adaptation scolaire. L'absentéisme favorise l'inadaptation de l'élève : inadapté au milieu scolaire, l'élève risque de l'être également au marché du travail selon Blaya (2012). Concernant l'ennui, il ne peut pas être considéré comme une manifestation de l'inadaptation et un facteur augmentant le risque de décrochage scolaire.

Tous ces phénomènes de dérives scolaires manifestent les symptômes d'une situation problématique, d'une scolarité mal vécue exprimant un dysfonctionnement qu'est la mauvaise accoutumance des jeunes scolarisés.

Ngamaleu (2018) arrive à la conclusion que l'adaptation des élèves en milieu scolaire est l'un « des indicateurs des déterminants des goulots d'étranglements à la transition école-collège au Cameroun » ; alors que selon Ndjebakal (2021) considère que la mauvaise adaptation proviendrait du « déséquilibre de l'offre de formation dans l'enseignement secondaire, matérialisé par la sous-représentation de la formation technique dans le système éducatif au Cameroun ». Selon Ndjebakal (2021) c'est en effet, la qualité de l'implémentation de la loi d'Orientation de l'Education au Cameroun qui corrobore l'inadaptation des jeunes scolarisés. Puisque cette loi stipule que le système éducatif vise « la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique, et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en comptes les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux ». Cette considération légale, holistique et intégrale de l'élève devrait normalement aboutir à des améliorations mesurables en milieu scolaire.

La résultante de ces multiples facteurs explique les difficultés d'adaptation des jeunes en milieu scolaire ; puisque pour s'adapter l'élève fait face à plusieurs « effets » comme : les « effets établissements », les « effets classes », les « effets enseignants », les « effets environnement », les « effets des stratégies familiales », « l'effet genre », « l'effet orientation subie ou voulue » influent inéluctablement sur l'adaptation des élèves dans leur environnement de formation. Normalement, la qualité de pratique de l'orientation conseil doit permettre à l'élève d'exploiter tout son potentiel pour obtenir un bon rendement au terme de l'année scolaire. C'est pourquoi il est important de renforcer l'éducation à l'orientation afin d'aider les élèves à mieux s'adapter et faire de bon choix pour leur carrière et leur insertion socioprofessionnelle et de mettre un accent sur cette adaptation des jeunes scolarisés donc les conséquences négatives sociales, culturelles et environnementales retardent la croissance socio-économique de la nation toute entière.

La disponibilité de l'information sur les métiers, les filières de formation et l'emploi motive les élèves à s'adapter dans leur environnement ; puisque pour s'orienter convenablement, une information de qualité, si elle n'est pas en soi suffisante, demeure un élément absolument indispensable. Elle constitue la première condition d'une orientation réussie par conséquent d'une bonne adaptation volontaire.

Considérant l'importance de la qualité de l'information, une rigueur est exigée aux fournisseurs publics et privés d'information. Ces producteurs d'informations doivent mettre à

contributions les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication pour rendre ces informations plus vivantes, plus interactive ; par des vidéos sur les métiers, sur les formations en mettant à jour leur site Internet. La communication des informations renforce la collaboration entre les écoles et les entreprises.

La publication des informations permet de faire des propositions d'amélioration de l'accès à l'information des jeunes scolarisés ; comme rendre obligatoire la publication, pour chaque filière de formation, d'informations sur le devenir des élèves ; distribuer systématiquement des plaquettes d'informations permettant aux jeunes et à leurs familles d'accéder aux informations sur les filières, les débouchés par diplôme et les métiers. Pour une bonne collaboration, il est nécessaire d'associer davantage les entreprises et leurs salariés, les fédérations et organisations professionnelles, à l'information des élèves pour leur permettre d'avoir l'idée des tâches après leur insertion socioprofessionnelles.

Au-delà de la disponibilité et de la disposition des informations aux élèves pour mieux s'adapter en milieu scolaire, un accent doit être sur l'éducation à l'orientation de tous les acteurs de l'éducation afin de réaliser les objectifs globaux nationaux. En plus des échanges, les élèves doivent faire régulièrement des stages en entreprise pour confronter les enseignements aux réalités du milieu professionnel. L'accompagnement et le conseil personnalisé des encadreurs académique et professionnels permettent aux élèves au retour de stage de comprendre les objectifs des enseignements théoriques (Adams, 2016).

Le système éducatif dans un pays étant une organisation formelle du parcours scolaire, académique et professionnel, au Cameroun, le système éducatif est tributaire de l'héritage colonial. Telle est la raison qui nous amène à nous intéresser à ce qui se passe en France, où la fourchette d'âge est généralement de 12 à 14 ans en début de la 6^e.

A cet effet, dans le cadre d'un guide d'apprentissage pour tous, le ministère de l'éducation française (2010) argumente en ce qui concerne l'âge d'accès en 6^e que : « la capacité des enfants à maîtriser leurs émotions et leur comportement et d'être attentifs, s'accroît au fur et à mesure qu'ils gagnent en maturité et en expérience, et qu'ils sont engagés dans des relations chaleureuses. La maîtrise de soi, appelée ici autocontrôle est un élément central du développement des jeunes enfants parce qu'une telle capacité engendre une compétence sur le plan physique, social, affectif, comportemental et cognitif ».

1.2.2. JUSTIFICATION DE L'ETUDE

Le système éducatif est juridiquement encadré au Cameroun par diverses lois à l'instar de la loi du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun qui est le cadre juridique

général de l'éducation. Les dispositions de la présente loi nous renseignent sur un certain nombre de points importants. C'est ainsi qu'en son article 7, il est stipulé que, « L'Etat garantit à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans discrimination (...) ». Les programmes auxquels sont soumis les élèves sont décidés par l'Etat ainsi que le prévoit l'article 11 al 1 en ses points 1 et 2 « L'Etat garantit à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinions politique, philosophique et religieuse, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique. L'Etat veille à l'adaptation permanente du système éducatif aux réalités économiques socioculturelles, nationales, ainsi qu'à l'environnement international ».

Quant à l'organisation du système éducatif, l'article 15 prévoit ce qui suit : « (1) Le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes, l'un anglophone, l'autre francophone, par lesquels est réaffirmée l'option nationale du biculturalisme. (2) Les sous-systèmes éducatifs sus évoqués coexistent en conservant chacun sa spécificité dans les méthodes d'évaluation et les certifications ».

De plus l'article 39 ajoute « (1) L'enseignant est soumis à l'obligation d'enseignement, d'éducation, d'encadrement pédagogique, de promotion scientifique, d'évaluation et de rectitude morale ».

Dans le même ordre d'idée, l'article 4 de l'arrêté No 67 / B1/1464/MINEDUB/CAB du 19 février 2001 portant définition des ressources et de la gestion du conseiller d'orientation au sein d'un établissement scolaire fixe parmi les missions principales du conseiller d'orientation : « aider l'apprenant à s'adapter au milieu scolaire » c'est-à-dire, éradiquer toute formes de difficultés internes ou externes, supérieures à son équipement affectif et à ses facultés cognitives.

Des expériences menées en France, en Suède et aux Pays-Bas sur des emplois du temps scolaire « mobiles » ou « flexibles » où le temps est davantage référé aux objectifs pédagogiques et à leur variété, conduisent à des résultats positifs en termes d'autonomie des élèves et de stratégies d'apprentissage. Elles se fondent sur la mise en œuvre de pédagogies plus actives et favorisent leur développement. Pour comparer les rythmes scolaires selon les pays, l'OCDE, décrit les caractéristiques des systèmes éducatifs de 33 pays et les données mobilisées permettent d'appréhender trois caractéristiques des rythmes scolaires : la quantité totale du temps scolaire, selon l'âge des élèves et le cycle scolaire, mesurée en nombre d'heures par an ; l'étalement de ce temps sur le calendrier annuel, à travers le nombre de semaines et de jours scolaires par an, mais aussi la fréquence et la durée des périodes de

congés ; la charge hebdomadaire (le nombre de jour de cours par semaine) nombre de jours d'école par semaine, durée moyenne de la semaine scolaire et de la journée d'école, et durée des séquences d'enseignement.

D'autres organismes s'intéressent également à cette question. Selon la FCPE (1990 :13) « aménager leurs rythmes de vie, c'est intégrer, dans leur globalité, tous les temps : temps familial, temps scolaire, temps personnel, temps libre. Ce dernier est un temps social et éducatif, favorisant l'autonomie, porteur de valeurs nouvelles et créateur entre enfants de nouveaux rapports sociaux. » Elle ajoute : « si tout élève est un enfant, l'enfant n'est pas seulement un élève. Il faut travailler sur le rythme de vie et d'apprentissage des enfants et des adolescents en incluant tous les temps de leur vie : familiale, sociale (sports, activités culturelles, rencontre avec les pairs...), scolaire, sommeil, restauration, inactivité... il faut aussi dépasser les intérêts des adultes, quels qu'ils soient, pour se concentrer sur l'intérêt de l'enfant et donc de l'élève. »

Guichard et Huteau (2007) montrent que le temps scolaire occupe un quart du temps de l'enfant dans une journée scolaire, mais occupe en fait à peine 10% de son temps sur une année scolaire. Certains auteurs considèrent également que l'âge de l'enfant est une variable première ou essentielle dans l'approche qui doit être faite ces rythmes ce qui justifie l'organisation d'une journée respectueuse des rythmes de l'enfant tient compte des temps forts de vigilance, temps de moindre capacité de concentration intellectuelle, et introduit des plages de repos et de sommeil. La priorité doit être donnée à l'organisation de la journée.

Cette organisation est favorable à toutes les expériences d'un aménagement équilibré du temps quotidien qui prennent en compte les rythmes chrono biologiques et chrono psychobiologiques des enfants et s'inscrivent dans un projet local. De plus cette organisation s'oppose à tout projet qui ne prendrait pas en compte prioritairement l'intérêt des enfants et contribue à renforcer les inégalités. Mais comme le mentionne Meloupou, (2013).

Trois groupes de facteurs participent aux difficultés d'adaptation des élèves aux rythmes d'apprentissage ; ce les facteurs personnels ; les facteurs familiaux et les facteurs scolaires. Les facteurs personnels prouvent que les élèves qui s'adaptent difficilement à leur environnement scolaire peuvent présenter des problèmes de comportement de type internalisé ou externalisé, accompagnés assez souvent de troubles anxieux (Duarte, 2017). Selon Canzittu, (2012), c'est à l'adolescence qu'apparaît le plus souvent le premier épisode de dépression dans la vie d'un individu. Elle rapporte qu'environ 16% des élèves québécois de niveau secondaire présentent des symptômes de dépression assez importants pour être référés

en traitement. La dépression à l'adolescence a aussi été associée à des difficultés d'apprentissage, à un faible rendement scolaire et à un haut risque de décrochage scolaire (Mezo'o, 2020).

Chez les jeunes qui manifestent des difficultés de comportement, certains déficits observés sur le plan des habiletés sociales (empathie, stratégies de résolution de problèmes, affirmation de soi, coopération) constituent des obstacles majeurs à la réussite de leur intégration scolaire et sociale (Freres, 2012 ; Vitaro et Gangno 2001). Des conduites sociales maladroites nuisent non seulement à la qualité de l'adaptation scolaire, mais augmentent aussi les risques ultérieurs d'inadaptation sociale (Bomda (2021).

L'analyse des facteurs familiaux montrent que plusieurs écrits scientifiques ont traité de l'influence des attitudes parentales sur l'adaptation socio scolaire des enfants (Bouffard, 2009). Certaines variables ont ainsi été associées aux difficultés d'adaptation scolaire des enfants et des adolescents : le manque d'encadrement familial, l'absence de soins, les pratiques éducatives inadéquates et le faible degré d'engagement des parents dans le suivi scolaire (Bomda (2021). En général, lorsque les parents expriment leur affection, encouragent à l'autonomie, supervisent les sorties et manifestent du soutien affectif, les aspirations scolaires des adolescents sont meilleures.

Deslandes (2005) a montré qu'au Québec que des relations positives entre l'école et la famille favorisent un meilleur ajustement de l'enfant à l'école et une plus grande participation parentale. L'autonomie de l'adolescent, son orientation vers le travail, son indépendance et le développement de son identité sont des facteurs qui influenceraient sa réussite scolaire. D'autre part, le peu d'attentes des parents envers la réussite à l'école peut aussi influencer négativement l'adaptation scolaire du jeune et son désir de réussir (Battin-Pearson et al., 2000). D'après Deslandes (2005), 80 % des adolescents seraient intéressés à ce que leurs parents assument un certain suivi scolaire et accepteraient volontiers que ces derniers participent aux activités initiées par l'école.

Les facteurs scolaires comme les milieux de vie des enfants et des adolescents, l'école contribuent particulièrement à influencer la qualité de l'adaptation sociale et scolaire. Le décrochage scolaire est considéré comme un problème important causé par l'inadaptation des élèves en milieu scolaire et surtout à leur l'adaptation aux rythmes d'apprentissage au secondaire. Canzittu (2019) identifie d'autres facteurs scolaires qui expliquent les difficultés d'adaptation aux rythmes d'apprentissage ; comme le climat de classe, la qualité de la relation

enseignant-élève et les attitudes des enseignants envers leurs élèves peuvent avoir un effet sur l'engagement du jeune dans ses activités scolaires et sociales

Damien et Canzittu (2019) estiment que le climat de l'école peut augmenter les difficultés d'attention, les troubles oppositionnels et les troubles de comportement des élèves. À l'inverse, un mode adéquat de gestion de classe, basé sur des règles claires et un système disciplinaire non abusif, contribuerait plutôt à diminuer les comportements inadaptés de certains élèves tout en stimulant leur motivation scolaire (Turcotte, 1995).

Par ailleurs, Fortin (2004) mentionne que les élèves à risque de décrochage perçoivent le climat de classe comme problématique sur plusieurs aspects : peu d'engagement des élèves dans les activités scolaires, peu de soutien entre élèves, peu d'engagement de l'enseignant envers les élèves, peu de respect des règles, faible innovation pédagogique et problèmes perçus dans l'organisation de la classe. Dans la présente étude, nous montrons en quoi la pratique de l'orientation conseil améliorent significativement l'adaptation aux rythmes d'apprentissage de élèves ; c'est pourquoi notre recherche cible les dimensions des facteurs personnels (troubles externalisés et internalisés, habiletés sociales, délinquance, etc.), scolaires (climat de classe, attitudes de l'enseignant, rendement scolaire, etc.) et familiaux (pratiques éducatives) liés à la réussite scolaire et expliquent les difficultés d'adaptation des élèves.

Dans le même ordre d'idées, Fonkoua, (2008) à l'occasion de la 5^e journée nationale de l'orientation scolaire au Cameroun dans sa communication inaugurale relevait que la nécessité face à l'éclatement des repères sociaux traditionnels de l'école, d'intégrer de nouvelles fonctions telles que les fonctions d'accueil, d'écoute et d'orientation ; les fonctions de dépistage de l'inadaptation ; les fonctions de rééducation scolaire ; les fonctions de soutien pédagogiques ; les fonctions d'insertion sociale ; les fonctions de suivi en relation avec la famille. A cet effet, il considère le conseiller d'orientation comme « un maillon clé dans le suivi des enfants en difficultés scolaires, pour une école aux valeurs citoyennes qui cherchent à atténuer voire à éliminer les difficultés scolaires de chaque individu ».

Vitaro et Gagnon (2003) mentionnent que les facteurs, liés à l'élève lui-même, à sa famille et à l'école expliquent pourquoi certains jeunes développent des problèmes de comportement, alors que d'autres parviennent à bien s'adapter à leur milieu scolaire et social.

La résultante de ces multiples facteurs explique les difficultés d'adaptation des jeunes en milieu scolaire ; puisque pour s'adapter l'élève fait face à plusieurs « effets »

comme : les « effets établissements », les « effets classes », les « effets enseignants », les « effets environnement », les « effets des stratégies familiales », « l'effet genre », « l'effet orientation subie ou voulue » influent inéluctablement sur l'adaptation des élèves dans leur environnement de formation (Bressoux, 1994 ; Limoges, 1989).

Selon Fonkoua (2008) évoque la qualité de la pratique de l'orientation conseil permet à l'élève d'exploiter tout son potentiel pour obtenir un bon rendement au terme de l'année scolaire. C'est ce qui justifie l'importance l'éducation à l'orientation afin d'aider les élèves à mieux s'adapter, faire de bon choix pour leur carrière et réaliser leur insertion socioprofessionnelle. Les difficultés d'adaptation des élèves engendrent plusieurs conséquences négatives sociales, culturelles et environnementales qui retardent la croissance socio-économique nationale et ces difficultés exigent une évaluation du système éducatif camerounais pour orienter les décisions utiles à la communauté éducative.

C'est donc ces avis divergents et complémentaires qui justifient notre sujet de recherche intitulé : « Pratique de l'orientation conseil et adaptation aux rythmes d'apprentissage des jeunes scolarisés : cas des élèves du Collège Bilingue Charles et Thérèse Mbakop dans l'Arrondissement de Yaoundé I »

1.2. CONSTAT ET FORMULATION DU PROBLEME DE L'ETUDE

1.2.1 Constat

L'objet de notre étude est l'adaptation des élèves au secondaire. Les facteurs d'adaptation sont individuels et externes aux élèves. Les difficultés d'adaptation des élèves au secondaire n'est pas l'apanage des jeunes scolarisés camerounais, c'est un phénomène mondial. Les jeunes élèves admis au secondaire sont désormais contraints de fournir des efforts supplémentaires pour s'adapter aux changements liés l'environnement scolaire. Les habitudes et opérations concrètes du primaire diffèrent désormais de celles du secondaire ; c'est pourquoi des efforts sont consentis par les acteurs de la communauté éducative afin de canaliser, d'orienter et de conseiller ces élèves pour s'adapter efficacement dans leur nouvel environnement pour développer des capacités aux rythmes d'apprentissage.

C'est dans cette ordre d'idée que Aktouf (2014) affirme que « discipline et méthodes d'enseignement doivent s'adapter à la nature de l'enfant, à son degré de développement physique et mental ». L'enfant a des caractéristiques propres qui le différencient de l'adulte : c'est un être en pleine croissance vis-à-vis duquel l'environnement scolaire, les programmes les méthodes et les équipements pourraient avoir des conséquences s'ils ne sont pas adaptés à

ses besoins physiologiques. Cette situation renvoie à la problématique de l'adaptation des élèves sur plusieurs plans afin d'obtenir de bon rendement en fin d'année scolaire.

S'inspirant des études en psychologie de l'enfant, et en psychologie sociale, les chercheurs tels que Wallon, Piaget et bien d'autres, font une corrélation entre la maturation biologique, le degré de développement et les possibilités d'apprentissage ; l'achèvement du développement des structures mentales et le développement de l'intelligence. De plus, la gestion de la transition entre deux niveaux d'étude joue un rôle déterminant dans l'adaptation des apprenants. C'est dans ce sens que Meloupou (2013) avouent que « le passage d'un niveau d'enseignement à un autre est généralement associé à une période d'adaptation plus ou moins bien négociée selon les élèves » ; alors que Macaire et Cyme (2012) pensent que « la problématique principale du rythme scolaire est la fatigue des enfants. Mais elle cache aussi un autre problème : l'adaptation entre le temps scolaire et le temps éducatif. » C'est pourquoi la résolution des problèmes d'adaptation des élèves aux secondaires se retrouve dans plusieurs littératures francophones, anglophones et bien d'autres langues. Il ressort de ces littératures que les élèves doués et les élèves d'intelligence moyenne font face à ce phénomène d'adaptation suite à la transition du primaire au secondaire. Cette revue de littérature révèle deux points de vue.

Un premier, plus dominant, tend à soutenir que les élèves ont tendance à vivre d'importants problèmes d'adaptation tant sociale que scolaire. En France, par exemple, un sondage effectué par la Direction de l'Évaluation et de la Perspective de l'Éducation Nationale, révélait que de nombreux enfants intellectuellement doués se retrouvent en situation d'échec scolaire (Sollazi,1984). Cette étude ne précise toutefois pas si les enfants en question représentent une proportion importante parmi l'ensemble des élèves en difficulté.

Contrairement aux auteurs qui pensent seuls les élèves doués s'adaptent mal en milieu secondaire, un second point de vue, issu d'études empiriques telles que celle associée au rapport Guichard (2018), soutient que les probabilités de décrochage scolaire sont les mêmes pour les élèves doués que pour les élèves d'intelligence moyenne. C'est l'absence de frontière échange entre ces points de vue sur les difficultés d'adaptation qui concernent à la fois les élèves doués et les élèves moyennement intelligents qui justifie notre choix du problème d'adaptation des élèves pour expliquer par les pratiques de l'orientation conseil.

Le problème d'adaptation des élèves à l'environnement sociale, au milieu éducatifs et aux rythmes d'apprentissage se situe selon Perrin, (2005) non seulement en termes de réponse à la normativité sociale de l'école mais aussi dans l'acquisition de connaissances et de savoir-

faire. Ce problème suscite un réel questionnement, d'où la question de recherche qui va guider notre travail.

1.2.2 Formulation du problème

La recension des écrits nous a permis de constater que plusieurs facteurs environnementaux et intra-personnels jouent un rôle dans l'adaptation aux rythmes d'apprentissage des élèves au lycée. Le phénomène d'adaptation en milieu scolaire est une préoccupation des sciences de l'éducation en générale et des sciences de l'orientation scolaire et professionnelle. Par ailleurs Aktouf (2014) suggère que « discipline et méthodes d'enseignement doivent s'adapter à la nature de l'enfant, à son degré de développement physique et mental ». L'enfant a des caractéristiques propres qui le différencient de l'adulte : c'est un être en pleine croissance vis-à-vis duquel l'environnement scolaire, les programmes les méthodes et les équipements pourraient avoir des conséquences s'ils ne sont pas adaptés à ses besoins physiologiques (le sommeil, la nourriture, le jeu, etc.). Les élèves aux secondaires sont soumis aux mêmes facteurs d'éducation ; mais nous constatons que la capacité d'adaptation varie d'un élève à un autre. Cette accoutumance est révélée par le résultat scolaire avec des comportements déviants s'inscrivent en milieu scolaire. Cette situation renvoie à la problématique de l'adaptation des élèves aux rythmes d'apprentissage en vigueur au secondaire.

S'inspirant des études en psychologie de l'enfant, et en psychologie sociale, les chercheurs tels Wallon, Piaget et bien d'autres, font une corrélation entre la maturation biologique, le degré de développement et les possibilités d'apprentissage ; l'achèvement du développement des structures mentales et le développement de l'intelligence. De plus la gestion de la transition entre deux niveaux d'étude joue un rôle déterminant dans l'adaptation des apprenants. Meloupou (2013) l'expriment en ces termes que « le passage d'un niveau d'enseignement à un autre est généralement associé à une période d'adaptation plus ou moins bien négociée selon les élèves. Ce problème suscite un réel questionnement, d'où la question de recherche qui va guider notre travail.

1.2.3 Énoncé de la problématique spécifique

La problématique spécifique est issue de la problématique générale la pratique de l'orientation et adaptation des élèves au secondaire ; la problématique spécifique est l'écart constaté entre la pratique de l'orientation conseil et la capacité d'adaptation aux rythmes d'apprentissage des élèves au lycée. Cette difficulté d'adaptation aux rythmes d'apprentissage

se manifestent par la socialisation, la manque de motivation par l'absence d'informations sur les débouchés, la qualité d'accompagnement psychopédagogique et la gestion de temps scolaire et à domicile.

1.3. QUESTION DE RECHERCHE

Du support théorique et du constat précédents découlent la question principale et les questions de recherches.

1.3.1. QUESTION PRINCIPALE

La question principale qui se pose ici et qui conduira l'étude est la suivante : comment la pratique de l'orientation conseil améliore-t-elle l'adaptation aux rythmes d'apprentissage des élèves du lycée ?

1.3.2. QUESTIONS DE RECHERCHE (QR)

La question principale engendre plusieurs questions de recherches dont les plus pertinentes liés à la pratique de l'orientation conseil sont :

- **Questions de recherche (QR1)**

Comment la connaissance des traits de personnalité améliore-t-elle l'adaptation aux rythmes d'apprentissage des élèves au secondaire ?

- **Questions de recherche (QR2)**

En quoi l'accès à l'information détermine-t-il la capacité d'adaptation des élèves aux rythmes d'apprentissage en milieu scolaire ?

- **Questions de recherche (QR3)**

Comment l'accompagnement psychopédagogique développe-t-il la capacité d'adaptation aux rythmes d'apprentissage des élèves du lycée ?

- **Questions de recherche (QR4)**

Comment l'adoption d'une méthode de gestion de temps favorise-t-elle l'adaptation aux rythmes d'apprentissage des élèves au secondaire ?

A la suite de cette question, il convient de fixer les objectifs de l'étude.

1.4. OBJECTIFS DE L'ETUDE

L'objectif peut se comprendre comme une communication d'intention qui décrit que l'on se propose d'atteindre et de réaliser à la fin d'une étude. Autrement dit, l'objectif d'une

étude est le but à atteindre en précisant la démarche utilisée pour démontrer un phénomène. Grawitz (1993) mentionne que l'objectif d'une recherche c'est de déterminer ce que l'on veut décrire, définir, ce que l'on retient et aussi un certain nombre de problèmes ; c'est-à-dire d'assigner une limite à l'enquête. Selon Couture et Fourrier (1997) qualifient, l'objectif comme étant l'énoncé indiquant ce que l'on désire réaliser, obtenir ou vérifier. Selon Hansenne (2022) la théorie de la personnalité a au moins deux objectifs : le premier objectif est d'expliquer le phénomène étudié alors que le deuxième objectif est de permettre de prédire des nouvelles informations. Dans le cadre cette recherche, eu égard la revue de la littérature et le constat fait ; nous mentionnons deux catégories d'objectifs : l'objectif général (OG) et les objectifs spécifiques (OS).

1.4.1. Objectif général

Notre visée dans le cadre de cette recherche, est que la pratique de l'orientation conseil améliore de la capacité d'adaptation aux rythmes d'apprentissage des élèves au secondaire. De cet objectif général découle plusieurs objectifs spécifiques.

1.4.2. Objectifs spécifiques

Quatre objectifs spécifiques proviennent de l'objectif général. Ces objectifs spécifiques s'inspirent de la pratique de l'orientation conseil. Spécifiquement cette étude vise à :

Objectif Spécifique 1 : les traits de personnalité améliorent l'adaptation aux rythmes d'apprentissage ;

Objectif Spécifique 2 : l'accès à l'information détermine l'adaptation aux rythmes d'apprentissage des élèves ;

Objectif Spécifique 3 : l'accompagnement psychopédagogique développe positivement l'adaptation aux rythmes d'apprentissage des élèves du lycée

Objectif Spécifique 4 : l'adoption d'une méthode de gestion de temps améliore la capacité d'adaptation aux rythmes d'apprentissage des élèves au secondaire.

Les objectifs spécifiques engendrent plusieurs intérêts et pertinences de notre étude.

1.5. INTERETS ET PERTINENCE DE L'ETUDE

L'intérêt est la motivation, le sentiment de curiosité et de bienveillance qui engagent le chercheur pour produire des nouvelles idées dans la sociologie de l'éducation. Pour cette raison, les intérêts de notre étude portent sur les avantages de l'utilisation des résultats de la

recherche menée. Il s'agit de : l'intérêt pédagogique, l'intérêt théorique, l'intérêt social, et l'intérêt psychologique.

1.5.1. Intérêt pédagogique

L'intérêt pédagogique de notre étude a pour rôle de définir les bénéficiaires et les utilisateurs de notre étude. Dans le cas d'espèce, les utilisateurs des résultats de notre recherche seront : les conseillers d'orientation, qui auront une meilleure arme pour prédire prévoir et résoudre les problèmes d'adaptation aux rythmes d'apprentissages des élèves à l'enseignement secondaire d'éradiquer les actes de délinquances en milieu scolaire, d'augmenter le taux de réussite et d'éviter les cas de décrochages scolaires. La connaissance des facteurs permet de remédier aux difficultés d'adaptations aux rythmes d'apprentissage des élèves. Car la capacité de s'adapter est très déterminante pour donner aux jeunes élèves scolarisés les moyens de se rendre acteurs et non spectateurs de la construction de leurs parcours d'éducation de leur éventuelle insertion socioprofessionnelle.

Les résultats de cette étude permettent aux élèves de posséder tactiques leur favorisant une meilleure adaptation aux rythmes d'apprentissage dans le parcours au lycée afin d'améliorer leur performance scolaire.

Les enseignants découvriront dans cette étude, des stratégies d'adaptation de transmission des savoirs en considérant les différences individuelles des élèves.

1.5.2. Intérêt théorique

Sur le plan théorique, l'intérêt de cette étude, réside dans le fait que le choix s'est porté sur une théorie qui expose la capacité des individus à s'adapter à une situation, malgré les nouvelles contraintes de l'environnement, et de considérer l'importance des rythmes biologiques des individus en situation d'apprentissage. Ces théories pourraient comporter de nombreux enseignements sur le processus développemental des enfants et les mécanismes d'adaptation susceptibles d'être mis en place pour une meilleure réussite scolaire.

1.5.3. Intérêt social

Sur le plan social, l'étude ici menée pourra servir à attirer l'attention des acteurs de la communauté l'éducation sur la nécessité de respecter le rythme de développement de l'enfant. Car selon le maturationnisme son développement psychologique est fonction de son développement biologique.

1.5.4. Intérêt psychologique

Le but de la psychologie de l'étude est de considérer les différences individuelles pour décrire, expliquer et prédire la capacité d'adaptation aux rythmes d'apprentissage des individus en considérant l'effet des plusieurs contextes l'environnementaux. C'est dans ce sens que Hansenne (2022) mentionne que l'intérêt psychologique permet d'identifier des concepts, des variables opérationnelles pour comprendre les phénomènes observés comme celui de l'adaptation aux rythmes d'apprentissage des élèves au lycée.

1.6. DELIMITATIONS DE L'ETUDE

La recherche que nous menons sera nécessairement limitée au plan théorique, spatial, temporel et méthodologique.

1.6.1. Délimitation théorique

Sur la plan théorique notre étude portant sur l'incidence de la pratique de l'orientation conseil sur la capacité d'adaptations aux rythmes d'apprentissage des élèves au secondaire et l'adaptation dans ses différents aspects sociologiques, psychologiques et pédagogiques, organisés au tour des théories qui soutiennent la capacité d'adaptations aux rythmes d'apprentissage des élèves au secondaire.

1.6.2. Délimitation spatiale

Notre étude sera menée Collège Bilingue Charles et Thérèse Mbakop dans l'Arrondissement de Yaoundé I^{er}.

1.6.3. Délimitation temporelle

La période durant laquelle sera menée notre étude est comprise dans les années scolaires 2022-2023.

1.6.4. Délimitation méthodologique

Au plan méthodologique, notre étude s'inscrit dans un devis qualitatif. Nous avons opté pour une approche qualitative dans la mesure où nous ambitionnons de comprendre, d'analyser les pratiques de l'orientation conseil qui participent à la bonne adaptation aux rythmes d'apprentissage des élèves admis au secondaire. Notre méthodologie sera par conséquent guidée par la spécificité des instruments utilisés. Il s'agit dans le cas d'espèce d'une étude qualitative, où nous voulons donner sens au phénomène à travers ou au-delà de l'observation et de l'appréciation du contexte et du phénomène tel qu'il se présente. Il sera fait recours aux techniques de recherche qualitatives permettant de fournir des données de contenu et non des données chiffrées.

Le premier chapitre de notre étude consacré à la problématique, nous a permis de présenter le contexte, formuler le problème, poser la question de recherche, présenter les intérêts de l'étude et la délimiter. La question de recherche que nous avons formulée constitue le sous-bassement heuristique de l'hypothèse que nous formulerons plus tard. Ce chapitre ainsi libellé, nous conduit aux fondements théoriques de notre recherche.

1.7. DEFINITIONS DES CONCEPTS DE L'ETUDE

1.7.1. Pratique de l'orientation conseil

La pratique de l'orientation conseil fait partie de la pratique éducative spécifique. L'orientation conseil a un langage qui lui est propre et basé sur les fondements psychologiques. Guichard et Huteau (2007) identifient plusieurs concepts dont nous présentons ceux qui sont spécifiques à notre recherche pour en donner un cadre.

1.7.2. Orientation professionnelle

Selon Mezo'o (2020), les activités d'orientation professionnelle peuvent avoir lieu sur une base individuelle (face-à-face) qu'il appelle « service fixe » ; ou collectif « service avancé ». L'auteur considère les activités suivantes comme activités d'orientation professionnelle : la fourniture d'information sur les métiers ; le counselling ; le projet professionnel ; les secteurs d'activités ; la causerie éducative...

Le but de l'orientation professionnelle est de permettre au client de choisir son futur métier en mettant à sa disposition toutes les informations nécessaires dont il a besoin, ses aptitudes, les métiers disponibles, les exigences des métiers pour prendre une décision raisonnable et éclairée. Les tests psychotechniques et les questionnaires d'évaluation à l'instar du QIP (Questionnaire d'Intérêt Professionnel) sont au service de l'orientation professionnelle. L'orientation professionnelle prépare en amont l'insertion socioprofessionnelle qui peut être un emploi salarié ou indépendant.

1.7.3. Adaptation

De façon générale, l'adaptation est définie comme étant l'ajustement d'une espèce aux conditions du milieu (Larousse, 2003). On dit aussi de l'adaptation qu'elle est un processus par lequel une personne ou un groupe parvient à se mettre en harmonie avec un milieu ou un environnement donné (Thésaurus, 1999). Legendre (1993), note que l'adaptation est une modification dans le but d'assurer l'harmonie entre des éléments en interaction. Il dit également d'elle que c'est l'ensemble des conduites et des comportements requis pour qu'une personne puisse établir et maintenir des relations les plus harmonieuses possibles avec son

environnement familial, scolaire et social. Selon Legendre (1995), l'adaptation est un processus dynamique de modifications d'une situation individuelle ou d'un environnement.

L'adaptation c'est la capacité ou la facilité qu'a un individu à s'accommoder à une réalité définie. C'est aussi la situation d'un être dont le comportement, l'activité mentale sont ajustés ou conformes aux exigences du milieu et à la tâche qu'il a à accomplir ou à assumer. Pour Piaget (1966) « d'une manière générale l'adaptation suppose une interaction entre le sujet et l'objet, tel que le premier puisse s'incorporer dans le second tout en tenant compte de ses particularités » l'adaptation d'un individu à son environnement est pour ainsi dire, le processus de transformation tendant vers l'équilibre. L'adaptation est l'équilibre entre assimilation et accommodation : processus d'autorégulation par lequel l'organisme recherche un équilibre en intégrant les données du milieu à ses structures (assimilation) et ajustant les mêmes structures aux exigences du milieu (accommodation).

1.7.4. Adaptation scolaire

Mickelson (1993), prétend que l'adaptation scolaire est représentée par une attitude ouverte et participative des élèves au projet éducatif de leur école, par un sentiment de contrôle sur leur vie scolaire et une perception de pertinence des programmes offerts en vue de leurs occupations futures. Finalement l'adaptation scolaire se distingue aussi du point de vue social alors que les jeunes s'investissent dans les programmes scolaires et d'apprentissages.

Par ailleurs, l'adaptation scolaire, est définie par Legendre (2006), d'une part en termes pédagogiques comme étant l'appropriation d'un enseignement, d'un matériel didactique ou d'un environnement scolaire aux besoins particuliers de certains élèves en raison de diverses caractéristiques. D'autre part, Legendre (2006) la définit en terme éducatif comme étant l'ensemble des mesures et activités dont l'objet est de venir en aide aux élèves qui éprouvent des difficultés d'harmonisation dans leur fonctionnement scolaire ainsi que par rapport à leurs enseignants et à leurs pairs. À partir cette définition,

1.7.5. Rythme

Le rythme est généralement défini comme une succession régulière ou une alternance de mouvements et d'activités. Selon Fraiss, c'est l'ensemble de phénomènes ou des variations qui se reproduisent avec une relative grande régularité. Il s'agit pour nous, des différentes rubriques et séquences de travail contenues dans le programme scolaire des classes de 6e.

1.7.6. Rythmes d'apprentissage

Les rythmes d'apprentissage sont, l'ensemble des variations d'activités qui interviennent quotidiennement et hebdomadairement dans le programme d'enseignement ou dans l'emploi de temps des élèves. Ils peuvent s'apparenter aux séquences pédagogiques défini comme des activités rationnelles susceptibles d'être organisées logiquement et découpées en éléments totalement maîtrisables, grâce à un choix judicieux des moyens pour leur transmission (Testu, 2008). Selon Fonkoua (1987), les rythmes d'apprentissage « un ensemble d'activités suggérées par un thème déterminé et se déroulant selon un ordre de complexité croissante en terme de produit » Ils peuvent être apparentés aux rythmes scolaires que Testu, (2009) définit de deux manières : soit ils sont assimilés aux emplois du temps et aux calendriers scolaires, et correspondent alors à l'alternance des moments d'activité scolaire et de repos imposés à l'enfant par l'adulte ; soit ils sont compris comme des fluctuations périodiques des processus physiologiques, physiques et psychologiques des enfants et des adolescents en situation scolaire.

1.7.7. Adaptation aux rythmes d'apprentissage

L'adaptation aux rythmes d'apprentissage se définit selon Perrin (2005) comme l'acquisition effective des connaissances, des compétences, des idées sur le processus d'apprentissage, capacités à parler sur la discipline elle-même, et à s'acquitter des tâches scolaires sans que l'association « travailler » et « apprendre » n'apparaisse. Wentzel, (1999) parle plutôt d'adaptation scolaire des élèves et la définit comme « l'établissement de transactions relativement constructives entre élève et environnement scolaire. » Elle peut alors se définir comme une mise en équilibre progressive entre les dispositions biologiques, intellectuelles et psychologiques de l'élève précocement admis au secondaire et les séquences d'apprentissage.

Après avoir défini les concepts clés de l'étude, force est de recenser les écrits y relatifs. Il s'agit de la revue de la littérature que nous présentons dans les lignes qui suivent.

CHAPITRE 2 : FONDEMENT THEORIQUE DE L'ETUDE

Dans ce second chapitre de notre étude nous présentons les points de vue des auteurs, à partir des travaux antérieurs effectués sur lesquels s'appuie notre recherche. Le fondement théorique de l'étude analyse et synthétise les connaissances sur le problème de recherche comme pense Aktouf (2014) qui affirme que « c'est l'état des connaissances sur un sujet ». Ces contributions servent à identifier des tendances, des orientations et de discuter les conséquences des choix qui fondent options de ces auteurs, en mettant les auteurs en dialogue entre eux, en soumettant leurs idées et leur conclusion à la critique. C'est dans ce sens que Ouelet, (1999 :85) souligne qu'« une recherche sans modèle théorique, sans cadre peut être une série d'actions sans fondement, qui risque de ressembler davantage à de l'agitation intellectuelle, à de l'animation sans structure, à une tempête d'idées ». Après la revue de la littérature, nous présentons d'abord les théories explicatives, ensuite les hypothèses de travail pour finir par l'identification, la définition des variables, des modalités et des indices.

2.1. REVUE DE LA LITTERATURE RELATIF A L'ADAPTATION AUX RYTHMES D'APPRENTISSAGE

Cette recension des écrits nous permet de constater que plusieurs facteurs environnementaux et intra-personnels jouent un rôle dans l'adaptation à l'apprentissage des élèves du lycée. Ces facteurs catalyseurs importants orientent le parcours des élèves vers leur réussite ou vers un décrochage scolaire qui est le résultat des comportements d'inadaptation aux rythmes d'apprentissages des élèves au terme de l'année scolaire. C'est la portée des conséquences de l'inadaptation des élèves sur plan familial, social, économique, culturel et national qui engagent les chercheurs à cerner l'envergure des causes profondes de l'inadaptation des apprenants dans leur environnement afin de mieux apprendre.

Nous relèverons ici, les différentes manières dont les chercheurs abordent le problème de l'adaptation scolaire. Pourquoi y a-t-il des élèves inadaptés à l'école ? Quels sont les facteurs qui engendrent cette inadaptation ? A quel point les programmes scolaires sont-ils adaptés aux rythmes biologiques des élèves ? Quels les styles d'apprentissage et les modes d'accompagnement psychopédagogiques de la communauté éducative pour garantir le succès scolaire au terme de chaque année scolaire ? Tels sont les types de questions ayant motivé les chercheurs d'une part, rapproché ou opposé ces auteurs d'autre part. Ce sont ces divergences et ces complémentarités que nous abordons.

2.1.1 Ecrits relatifs à la pratique l'orientation conseil

Afin de donner du sens aux apprentissages et d'intégrer l'orientation dans le fonctionnement quotidien de l'école, l'approche orientante propose qu'au sein même des cours, l'élève puisse travailler à la fois des compétences disciplinaires, des compétences transversales et des compétences vocationnelles (Pelletier, 2004). Selon cet auteur, pour rencontrer ces objectifs l'approche orientante s'articule des principes. Il mentionne le principe d'infusion le principe de collaboration et le principe de mobilisation (Pelletier, 2004).

Le premier principe est le principe d'infusion qui consiste à permettre aux élèves d'intégrer, à partir de contenus disciplinaires ou interdisciplinaires, des références du monde scolaire et professionnel et de développer leur connaissance de soi. L'infusion se réalise donc par le biais de situations ou de références tirées du monde du travail, grâce à des approches pédagogiques favorisant le développement de l'identité et du projet personnel du jeune (Cohen-Scali (2021).

Le second principe de l'orientation est le principe de collaboration qui vise à intégrer dans le processus d'orientation l'ensemble des acteurs et partenaires impliqués dans l'environnement éducatif.

Enfin, le troisième principe est celui de la mobilisation qui consiste en l'intervention effective auprès des élèves. Ce principe veut motiver l'élève dans sa démarche d'orientation et son investissement dans le développement de son projet personnel et professionnel.

Selon Cavet (2011), l'approche orientante permet à chaque élève de développer son propre projet personnel et professionnel via une meilleure connaissance de lui-même, de ses envies, de ses besoins, de ses attentes et de ses rêves. L'approche orientante veut également que l'élève puisse appréhender le monde scolaire, avec son organisation, ses principes et ses codes ainsi que le monde du travail. Pour ce faire, l'approche orientante nécessite de mobiliser différents types d'acteurs pour permettre aux jeunes de construire cette démarche.

Certainement, ces acteurs ne joueront pas un même rôle et n'auront donc pas les mêmes objectifs. Si l'enseignant peut développer à la fois des compétences disciplinaires et des compétences vocationnelles (aider le jeune à se comprendre, à évaluer ses compétences) le professionnel de l'orientation insistera plutôt sur des actions de construction de soi (Gingras et Dupont, 2013 ; Fonkoua, 2008 ; Guichard et Huteau, 2001).

Les entreprises font aussi partie des acteurs de l'orientation qui participent aux diverses actions d'orientation par des rencontres thématiques sur les métiers pour éclairer les élèves dans leurs choix sur l'éventuel profession en consolidant leur projet professionnel.

Par ailleurs, l'élève encadré par les équipes pédagogiques et des conseillers d'orientations scolaires et professionnels développent des activités avec les élèves avec un regard critique sur les informations reçues. La pratique de l'orientation conseil va au-delà de l'information sur les métiers. Elle s'articule dans les processus pédagogiques et didactiques des écoles, au sein des cours, à travers des projets de vie. Les actions entreprises sont donc encadrées et réfléchies par du personnel adéquat qui intègre la philosophie de travail (Huteau, 1979 ; Perrenaud, 2000 ; Pelletier et al., 2001 ; Meloupou, 2013).

En effet, l'objectif n'est pas de faire des journées portes ouvertes ou de visiter des salons métiers, mais bien d'engager le jeune dans une réflexion sur son développement personnel et professionnel. Les élèves de l'enseignement secondaire bien orientés sont mieux aguerris à l'entrée de l'enseignement supérieur, lors du choix de formation professionnelle et une capacité d'adaptation tout au long de la vie convenable lorsqu'ils bien orientés dès le début d l'enseignement secondaire.

La pratique de l'orientation conseil donne donc aux élèves non seulement la capacité d'adaptation aux rythmes d'apprentissage mais développe aussi des aptitudes face aux éventuels changements scolaires, académiques et professionnels.

2.1.2 Ecrits relatifs à l'adaptation

L'adaptation peut se définir d'une manière générale comme l'ajustement fonctionnel de l'être vivant au milieu ambiant, et en particulier comme l'appropriation de l'organe à sa fonction. L'adaptation correspond à la mise en accord de l'organisme avec les conditions qui lui sont extérieures. Elle perfectionne l'organe, le rend plus apte au rôle qu'il joue dans la vie de l'individu. Elle met l'organisme tout entier en équilibre avec le milieu. Cuénot (1866-1951) est l'un des premiers auteurs qui a analysé le concept d'adaptation, où il distingue trois types d'adaptations successives : l'accommodation ou adaptation ponctuelle de l'individu à un milieu ; l'acclimatation ou adaptation d'un groupe établi de manière durable dans un milieu et la naturalisation ou l'adaptation de l'espèce à un milieu où elle s'est établie de manière définitive (Cuénot, 1925).

L'adaptation est donc, en réalité la solution d'un problème ou un ensemble de solutions différentes permettant l'ajustement de l'être vivant à son milieu et l'épanouissement tout au long de la vie. Elle est aussi une transformation, une modification des comportements psychologiques, sociale, économique et culturelles face aux changements pour plus d'adéquation aux variables externes, environnementales qui prévalent et susceptibles de

bouleverser les habitudes, les attitudes stéréotypés. Dès lors, l'adaptation est une notion relative aux difficultés rencontrées par un individu dans son milieu afin d'atteindre ses objectifs ; c'est ce qui justifie notre recherche orientée vers l'adaptation aux rythmes d'apprentissage des élèves au secondaire.

2.1.3. Ecrits relatifs à l'adaptation scolaire

L'adaptation et l'inadaptation scolaires font l'objet de nombreuses recherches. Recherchant les indicateurs de l'adaptation scolaire Ladd, (2009) trouve que l'enfant qui s'adapte à l'école est celui qui est capable de développer les attitudes positives vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage en nouant des relations sociales positives avec ses enseignants et ses pairs, se sentir à l'aise, vivre des émotions positives, participer aux activités de la classe, progresser et réussir au plan scolaire. L'inadaptation scolaire recèle des coûts cachés qui coûtent énormément aux familles, à l'Etat et la société en générale (Gingras et Dupont, 2013 ; Fournier, 1995 ; Guichard et Huteau, 2001 ; Fonkoua, 2008 ; Bouffard, 2009). C'est pourquoi le rôle de la famille et de l'environnement n'est pas à négliger dans l'adaptation scolaire.

Les études de Cordazzo (2011) concernant l'importance de l'environnement familial sur l'éducation des enfants, lui ont permis d'établir que cet environnement est un facteur déterminant qui pourrait expliquer les comportements et les réactions de l'enfant, en ce qui concerne son adaptation scolaire et sa réussite. Pour corroborer cette position, les études de Lautrey (1980) sur l'impact des pratiques éducatives parentales sur les enfants révèlent que l'éducation familiale est déterminante dans la socialisation et la personnalisation de l'enfant.

De plus les compétences parentales au sein des familles devraient servir de cadre de préparation et de cadre d'appui pour l'adaptation de l'enfant à l'école. A côté des compétences parentales, les relations avec les pairs déterminent également l'adaptation scolaire.

A ce propos, Raver, (2010) montre que les enfants qui ont des difficultés sociales comme l'entente avec leurs pairs d'une part ou des difficultés émotionnelles comme le contrôler les émotions négatives d'autre part, font preuve d'inadaptation en contribuant au rendement scolaire.

En fait, dit-il, « les comportements interpersonnels précoces des enfants prédisent aussi bien ou mieux la réussite scolaire que les facteurs intellectuels, même après avoir pris en compte les effets de confusion potentiels du comportement scolaire et du Quotient Intellectuel ».

Dans une étude sur l'inadaptation des enfants à l'école, Zazzo, (1966) démontre que certains élèves réussissent mieux leur transition école primaire-école secondaire que les autres. Les données recueillies en 6^e par ce chercheur montrent que même pour une population bien sélectionnée, les élèves qui prennent du retard ne rattrapent pas les autres et demeurent dans la plupart des cas, des élèves trébuchants que de nombreux obstacles risquent de faire tomber, ou tout simplement d'éliminer faute d'adaptation aux rythmes d'apprentissages au secondaire. Dans ces cas patents d'échecs, le milieu social ne peut pas être invoqué comme seul responsable.

En effet, Zazzo, (1966) conclue que « à milieu égal et par conséquent à intelligence égale » que la capacité d'adaptation aux rythmes d'apprentissage est influencée par l'engagement et l'engouement entretenus pendant l'école primaire. Il explique alors que le retard des élèves inadaptés aux rythmes d'apprentissage au secondaire est causé par l'insuffisance des connaissances pré requises développées à l'école primaire. Il ressort de son expérience que : « les épreuves de lecture silencieuse montrent qu'une portion non négligeable d'élèves en 6^e ne savent pas lire de façon aisée et compréhensive ».

Gilly (1967) au cours d'une étude sur l'influence du milieu et de l'âge sur la progression scolaire, montre que les performances aux tests de développement étaient largement supérieures aux résultats scolaires. Cet auteur a pu constater que l'échec n'était pas lié au quotient intellectuel des élèves (certains au QI de 120 avaient des échecs aussi graves que ceux au QI de 96). Pour cette raison il est allé chercher les sources plus loin dans un ensemble complexe de facteurs, liés aux rapports des élèves avec leurs enseignants et l'institution pédagogique comme le programme pratiqué de l'enseignement secondaire. Gilly (1967) conclue que « l'école n'est plus adaptée qu'à une petite minorité dont l'engrenage sélectif fonctionne dès le primaire ».

Labergerev (1976) quant à lui étudiant la prévention des inadaptations en milieu scolaire constate que les retards scolaires atteignent les 10% en milieu urbain, 23% en milieu moyen et 47% en milieu pauvre. Il conclut que les causes des retards scolaires sont d'abord sociales et que la sélection des plus aptes n'est pas conforme à la justice sociale de l'éducation dans la mesure où les épreuves les plus justes ne peuvent qu'entretenir des inégalités de développement offertes par le milieu.

Pour mesurer le degré de difficulté d'adaptation scolaire des enfants, Cavet (2011) a pris comme critère de base le niveau d'instruction des parents. Les résultats de son étude montrent que les élèves dont les parents sont instruits s'adaptent plus facilement que ceux

dont les parents ne le sont pas. Pour ce qui concerne les transitions scolaires, Bouffard (2009) pense que la façon dont est vécue la première transition scolaire de l'enfant, peut avoir un impact sur son adaptation à sa nouvelle situation de vie, et sur sa façon d'appréhender les transitions à venir. A cet effet il présente les transitions comme des phases à court terme qui s'inscrivent dans une trajectoire à long terme.

Urduan et Midgley, (2003) étudiant la perception des pratiques éducatives chez les élèves qui passent du primaire au secondaire pensent que les perceptions des pratiques éducatives ont un effet sur la motivation des élèves, en outre le passage du primaire au secondaire s'accompagne de changements dans les perceptions, changements qui prédisent l'évolution de la motivation des élèves.

De ce qui précède, force est de constater que les écrits sont limités en ce qui concerne la pratique de l'orientation conseil et l'adaptation des élèves au secondaire quant aux rythmes d'apprentissage qui mettent l'accent sur les variables comme les traits de personnalité, les méthodes de gestion de temps. La plupart des études portent sur l'adaptation et l'inadaptation scolaire en général sans s'intéresser au cas spécifique, des élèves qui accèdent au secondaire en considérant des variables régulières. Ce qui fait la spécificité de notre étude c'est qu'elle se concentre l'effet de la pratique de l'orientation conseil sur l'adaptation aux rythmes d'apprentissages des lycéens aux premières années d'étude secondaire, en considérant les élèves d'intelligence moyenne y ayant accédé avant ou à l'âge de 12 ans et qui ont bénéficié d'un suivi personnalisé par un professionnel de l'orientation conseil. Donc, la véritable préoccupation ici étant leur adaptation aux rythmes d'apprentissage au secondaire qui diffère de celui du primaire d'où ils proviennent avec des réalités locales différentes et des spécificités cognitives.

2.1.4. Ecrits relatifs aux modèles d'apprentissage et aux types d'apprenants

Selon les modèles d'apprentissage, la position des auteurs varie. Le postulat behavioriste est que, comportement et savoir sont acquis par le renforcement. Ensuite, le comportement est déclenché par des stimuli discriminatifs et ce qui est important est la répétition qui doit être secondée par la motivation, l'estime de soi, le raisonnement et la compréhension. A cet effet, la position Skinnérienne est qu' « un apprentissage est toujours possible à la condition d'user du dosage adéquat de renforcement ». La connaissance ne se construisant pas verbalement, il est impératif qu'elle soit construite et reconstruite par

l'apprenant à partir d'un processus d'équilibration de ses structures cognitives, en réponse aux sollicitations et aux contraintes de l'environnement.

La position cognitiviste stipule quant à elle est que : savoir et compétence sont acquis par la compréhension et la répétition variée. Ici, ce qui est important ce sont la motivation, le raisonnement et la compréhension tout en sachant que des liens ne sont pas établis entre comportement et renforcement, mais entre deux ou plusieurs contenus ou opérations. Ce qui conduit la comparaison de l'information nouvelle dans la mémoire de travail avec les prés connaissances, suivies de son transfert en tant que savoir enrichi ou réorganisé dans la mémoire à long terme. Mais étant donné qu'une information nouvelle peut confirmer ou différencier des structures de connaissances déjà existantes, il faudrait faire attention au fait qu'une information incomprise pourrait mener à de fausses interconnexions et pourrait ne plus être rappelée par la suite. C'est ce qui a conduit à l'identification de trois niveaux d'apprentissages : le niveau 1 ou réglage minutieux ici, le savoir déjà acquis est confirmé et harmonisé par rapport à son adéquation et son efficacité ; le niveau 2 ou la restructuration dans ce cadre, les structures de connaissances sont affinées et interconnectées de manière nouvelle et enfin le niveau 3 ou l'ajout est lié aux prés connaissances qui sont enrichies par l'information complètement nouvelle mais l'essentielle de l'apprentissage est réalisé aux niveaux 1 et 2 ce qui a pour conséquence didactique que la surcharge de la mémoire à court terme amène à une confusion chez l'apprenant et entraîne la fatigue, le sentiment d'incompétence, l'ennui, la perte de motivation, de l'estime de soi et dans une certaine mesure l'abandon. Ce désagrément peut être évité si les pratiques de l'orientation conseil, l'accompagnement psychopédagogiques, la connaissances des traits de personnalité, l'adoption des bonnes méthodes de gestion de temps des enseignants donnent aux apprenants de liberté et des méthodes de gestion qualitative et quantitative du temps scolaire des élèves pour leur propre raisonnement et en leur donnant des instructions avec parcimonie en considérant la spécificité, des caractères, de la personnalité et de tempéraments individuelle (Gardner, 1983 ; Goldman, 1992 ; Galland, 2011 ; Meuret et Lambert, 2011).

Pour soutenir les modèles d'apprentissage, des stratégies ont été développées par des experts en sciences de l'éducation et renvoient aux outils pouvant aider à atteindre des buts d'apprentissage avec un effort raisonnable, et d'investir de manière optimale les moyens pour atteindre ces buts. Buchel (2010) propose spécifiquement le journal d'apprentissage qui permet de démontrer et de documenter les aspects émotionnels, motivationnels et cognitifs du développement de l'apprentissage ainsi que les résultats de celui-ci en stimulant l'apprenant à

planifier son travail par lui-même, à l'effectuer, l'observer, l'évaluer et le repenser. Ceci nous permet de comprendre qu'une conception strictement cognitive des processus d'apprentissage n'est pas tout à fait tenable, dans la mesure où, posséder des connaissances et disposer d'un répertoire de méthode de travail ne suffit pas pour s'adapter à un nouveau rythme d'apprentissage. Il en faut plus, car comme le souligne Bouffard (1993), « la quantité de connaissances détenues par une personne peut permettre de savoir si elle a les capacités de résoudre une tâche donnée, mais elle est insuffisante pour prédire leur utilisation ».

Quelques soient les compétences de l'apprenant, il reste à mobiliser activement et durablement ses ressources. Pour reprendre une formule de Pintrich et Groot (1990), « on peut dire qu'apprendre de façon autonome, nécessite l'association du pouvoir (habiletés cognitives et métacognitives) et du vouloir (motivation) ». Les travaux de Dweck (1986), montrent que le rapport à l'erreur, ainsi que la nature des stratégies d'apprentissage activées changent sensiblement selon que l'on mobilise des buts d'apprentissage ou de recherche de la performance qui oriente vers la compétition.

Les processus cognitifs mis en œuvre et l'efficacité des apprentissages dépendent aussi du cadre que constituent les buts que se donne l'apprenant. L'on peut ainsi dire qu'une analyse de l'apprentissage qui serait fondée uniquement sur les compétences des sujets est erronée puisque « à compétence égale, des approches sensiblement différentes de la tâche sont possibles en fonction des buts activés ». Mais il est nécessaire de signaler que l'activation des buts d'apprentissage dépend du type d'apprenant et des styles d'apprentissage favorables à chaque type d'apprenant.

Selon le modèle de Kolb (1976), les styles d'apprentissage renvoient aux caractéristiques d'apprentissage individuelles de l'apprenant. A cet effet, il distingue quatre types d'apprenants auxquels correspondent des styles d'apprentissage particuliers.

Il s'agit notamment d'apprenant de type 1 qui est divergent ou concret et réfléchi dont la question caractéristique est « pourquoi ? ». L'apprenant de type 1, grâce à son intuition et à son pragmatisme, il répond bien à des explications et réagit efficacement face au matériel de cours relié à des explications et des intérêts personnels. Il est capable de générer des solutions, d'interpréter des situations concrètes de différents points de vue.

S'agissant de l'apprenant de type 2 ; il est réfléchi-abstrait, il est intuitif et réflexif, ce qui lui permet de planifier et formuler des théories à partir d'une étendue d'informations dont il est capable de s'approprier de manière concise et logique. Sa question caractéristique est «

quoi ? » et il a la grande capacité de répondre à une information présentée de manière organisée et logique. Si on lui laisse le temps de réfléchir, il réagit bien.

L'apprenant de type 3 est abstrait-actif, il est convergent, méthodique et réflexif. Pour cette raison, il recherche des applications pratiques aux concepts et aux théories dans l'optique de répondre à la question caractéristique « comment ? ». Il répond bien à des occasions de travailler activement sur des tâches bien définies, et apprend par essais et erreurs, dans un environnement où l'échec est permis.

Enfin, l'apprenant de type 4 est concret-actif, c'est un exécutant méthodique et pragmatique qui ne se contente pas d'exécuter mais, met en œuvre des expériences pratiques et s'implique personnellement dans de nouvelles expériences comportant un défi, dans le but de répondre à la question de savoir « que se passe-t-il si ? » il est remarquable à sa grande capacité de répondre à des occasions d'appliquer un concept appris à des situations nouvelles pour résoudre des problèmes.

Ces différents styles d'apprentissage et types d'apprenant induisent des conséquences pédagogiques qu'il faudrait prendre en compte en vue de l'adaptation de chaque élève à son apprentissage. C'est ainsi que pour l'élève de type 1 qui est divergent, et raisonne à partir des situations concrètes et des informations présentées de façon systémique, la démonstration est le mode d'enseignement le plus indiqué, et doit se concentrer sur des points très précis d'un système ou concept suivi d'une activité d'exploration d'un autre système ou concept.

Quant à l'élève de type 2 qui est assimilateur, et qui respecte la connaissance de l'enseignant qui représente pour lui un expert, la méthode d'enseignement est le cours magistral suivi d'une démonstration. L'exploration doit être guidée par le professeur, dans un laboratoire, suivi de travaux pratiques que l'élève doit respecter à la lettre avant de recevoir des réponses concrètes.

Pour l'élève de type 3 qui est convergent ambitionne de résoudre des problèmes en appliquant des concepts. Pour cette raison, la méthode appropriée d'apprentissage est l'interaction enseignant / apprenant. L'élève recherche des connaissances de l'ordre procédurales et interroge sans cesse des questions de l'ordre du comment auxquelles l'enseignant se doit de répondre sans détour et avec précision.

Enfin, pour l'élève de type 4 qui est exécutant apprend mieux par la méthode de découverte indépendante. C'est la découverte qui favorise la réalisation de l'apprentissage.

L'application de ces styles d'apprentissage à chaque type d'apprenant pourrait certes contribuer à l'adaptation des élèves à un rythme défini d'apprentissage, mais il convient de définir le rôle de chaque partie prenante. C'est ainsi que, Rutherford (2013) expliquant comment pourrait être visualisé le rôle de l'enseignant et de l'apprenant, présente trois formes d'acquisition de la connaissance.

La connaissance se transmet. Ici, l'enseignant a pour rôle de disséminer l'information et la connaissance, de donner un message clair et compréhensible à l'apprenant à qui il incombe le rôle d'écouter attentivement afin de retenir l'information. Dans cette condition, la réussite du processus enseignement apprentissage est garantie par l'usage privilégié de la méthode d'exposé magistral. Ensuite, la connaissance s'acquiert dans la mesure où l'enseignant balise le parcours, indique les objectifs et formule des consignes claires. Il appartient alors à l'apprenant de suivre les indications et d'investir le travail personnel. Comme méthodes, les séminaires, les cours interactifs et le travail personnel sont les plus indiqués. Enfin, la connaissance se construit lorsque l'enseignant formule des problèmes, accompagne l'apprenant et met à sa disposition des ressources qui lui permettent de mobiliser des connaissances, de collaborer, d'imaginer et de créer de nouvelles données.

La pertinence de ces trois perspectives réside dans le fait qu'elles reprennent trois grands courants dans les théories de l'apprentissage pour répondre à la question de savoir comment un individu peut-il s'adapter à son apprentissage, apprendre véritablement et retenir ce qu'il apprend. Ces écrits nous renseignent sur les modèles d'apprentissages qui conviendraient à chaque type d'apprenant mais ne nous renseignent pas sur les rythmes qui leur correspondent. Raison pour laquelle nous nous intéressons aux écrits relatifs aux rythmes scolaires.

2.1.5. Ecrits relatifs aux rythmes scolaires

Les rythmes scolaires préoccupent de plus en plus les psychopédagogues. Selon Testu (2008) la notion de « rythmes scolaires » recouvre au moins deux définitions : les variations périodiques physiologiques, physiques et psychologiques propres à l'enfant et à l'adolescent en situation scolaire, autrement dit les rythmes biologiques et comportementaux, qui sont étudiés de façon clinique et expérimentale par la « chronopsychobiologie ». Ces rythmes se rapportent selon lui, à l'alternance de moments de repos et d'activité imposée aux élèves par l'école, le collège, le lycée et l'Université que sont les emplois du temps et calendriers scolaires.

Il s'agit ici dit-il « d'une rythmicité environnementale, fixée par les adultes, qui joue le rôle de synchroniseurs des rythmes biologiques et psychologiques des jeunes. Les données mise à disposition par L'OCDE (2010) sur les rythmes scolaires permettent d'en appréhender trois caractéristiques : la quantité totale du temps scolaire, selon l'âge des élèves et le cycle scolaire, mesurée en nombre d'heures par an, l'étalement de ce temps sur le calendrier annuel, à travers le nombre de semaines et de jours scolaires par an, mais aussi la fréquence et la durée des périodes de congés, la charge hebdomadaire et quotidienne : nombre de jours d'école par semaine, durée moyenne de la semaine scolaire et de la journée d'école, et durée des séquences d'enseignement. A propos des rythmes scolaires, Cavet (2010), déclare que :

« Le passage de l'école primaire au collège oblige les élèves à se plier à un changement important qui est tout à la fois un changement de rythme et d'organisation. Au primaire, les élèves partagent la plupart de leur temps avec un enseignant unique, dans le même lieu de la classe. Si ce temps est lui-même rythmé par des séquences de travail de durée, de nature et de formes différentes, une continuité certaine est donnée au temps de la classe. Au secondaire, en revanche, le temps de l'élève est profondément bouleversé, ce qui constitue l'une des difficultés liées à la transition école-collège ».

De Perreti et Muller (2008), défendent l'idée que, sans faire appel à un supplément de ressources, l'école peut accomplir pour elle-même et faire accomplir aux élèves des progrès significatifs en cherchant déjà à faire un meilleur usage du temps scolaire dont elle dispose. C'est donc bien pour améliorer la « qualité » du temps pédagogique qu'il s'agit de mettre les acteurs scolaires au travail.

La réforme des rythmes scolaires sollicitée par les spécialistes des chronos sciences en France, vise en premier lieu un objectif pédagogique : la réussite des enfants à l'école qui dépend pour une part essentielle des conditions dans lesquelles se déroulent leurs apprentissages. Il s'agit, avec cette réforme, d'assurer un plus grand respect des rythmes naturels d'apprentissage et de repos de l'enfant, grâce à une meilleure répartition des heures d'enseignement en classe sur la semaine, à un allègement du nombre d'heures d'enseignement par jour, à une programmation des séquences d'enseignement et aux moments où la faculté de concentration des élèves est la plus grande.

Pour une « dynamique nouvelle des temps scolaires » Cavet (2010), propose l'introduction dans le temps d'apprentissage, des temps d'activités périscolaires. D'après lui,

« grâce à ces temps d'activités, les élèves pourront accéder sur le temps périscolaire aux activités sportives, culturelles, artistiques qui développeront leur curiosité intellectuelle, leur permettront de se découvrir des compétences et des centres d'intérêt nouveaux et renforceront le plaisir d'apprendre et d'être à l'école ». Il précise que « Les rythmes d'apprentissage doivent donc donner lieu à une meilleure articulation des temps scolaires et périscolaires.

L'ensemble des activités proposées aux élèves au cours de la journée doivent être organisées de façon complémentaire et de façon à ce que les activités soient le plus en accord possible avec le rythme naturel des enfants ».

Les travaux de Montagnier (2009), montrent que deux moments dans la journée sont habituellement difficiles à gérer : l'entrée en classe et le creux d'après déjeuner. Testu (2008), soutient que les variations des comportements d'adaptation à la situation scolaires observées en classe correspondent à celles dégagées pour les performances à des tests psychotechniques. Pour cette raison, ils présentent trois caractéristiques des rythmes scolaires: la quantité totale du temps scolaire, selon l'âge des élèves et le cycle scolaire, mesurée en nombre d'heures par an ; l'étalement de ce temps sur le calendrier annuel, à travers le nombre de semaines et des jours scolaires par an ; mais aussi la fréquence et la durée des périodes de congés, la charge hebdomadaire et quotidienne : nombre de jours d'école par semaine, durée moyenne de la semaine scolaire et de la journée d'école, et durée des séquences d'enseignement.

Les chrono sciences quant à elles abordent les rythmes scolaires selon trois perspectives différentes : Tout d'abord, le temps des enfants ne peut être abstrait de celui des adultes, avec lequel il doit être concilié et articulé, tant au sein de la famille que dans l'espace public ; Les horaires d'ouverture des écoles, les jours de classe ou de repos, le calendrier des congés scolaires sont autant de points névralgiques soumis à la pression et aux contradictions de la demande sociale ; les rythmes de l'enfant aux différents stades de son développement, physique et cognitif doivent correspondre à un type d'apprentissage (Barrette,2011).

Le respect de ces perspectives selon ce courant scientifique vise à éviter aux enfants fatigue, surcharge et stress, mais aussi à exploiter les variations rythmiques de leurs facultés d'attention, de concentration et de mémorisation pour optimiser l'organisation des temps éducatifs. Montagnier (2009), estime que les temps de la société et des écoles ne sont pas adaptés aux réalités constituées par les rythmes de l'enfant. C'est pourquoi il attire l'attention sur l'importance des rythmes biologiques et psychophysologiques de l'enfant.

Pour Touitou et Bégué (2010), lorsque l'horloge biologique n'est plus en phase avec les facteurs de l'environnement, les enfants subissent une désynchronisation qui entraîne fatigue et difficultés d'apprentissage. Et Montagner (2009), en conclut qu'il en découle pour l'enfant des difficultés / impossibilités à rester vigilant et attentif, à traiter les informations, donc à comprendre et à apprendre. Testu (2008), montre que le rythme de l'attention des enfants entre 4 et 6 ans est assez rapide, calqué sur les séquences d'enseignements entrecoupées de pauses, avec une alternance de pics et de creux correspondant respectivement aux débuts et aux fins de séquences. Cette rythmicité rapide s'estompe ensuite et une rythmicité plus lente se met progressivement en place entre 6 et 14 ans. C'est pourquoi disent-ils « il nous semble inadapté de proposer les mêmes emplois du temps journaliers à des enfants de maternelle et de cycle élémentaire » ; ce qui explique les rythmicités, les chronicités et les temporalités qui varient en fonction des apprenants. Si bien que À partir de 7-14 ans, la rythmicité quotidienne de la vigilance et de l'activité intellectuelle obéit au schéma suivant selon Montagner (2009), : la première heure matinale (8h30-9h30) n'est pas favorable aux apprentissages. Elle devrait être une heure de « remise en route » de la vigilance, de l'attention et des ressources intellectuelles, et aussi un temps de restauration minimale du sentiment de capacité ; le rythme biologique de tous enregistre une « dépression » qui ne se prête pas à une forte mobilisation de l'attention et des ressources intellectuelles, de 13h30 à 16h30, les capacités de vigilance varient avec l'âge et les particularités des enfants. Plus de 80% des enfants en difficulté ou en échec scolaire connaissent une baisse de vigilance significative entre 14h et 16h30 ; de 16h à 19h ou 20h, le créneau est propice aux activités physiques et sportives.

Il préconise à cet effet de proposer aux élèves un choix réel entre diverses activités ludiques, physiques, sportives, culturelles et artistiques. Les chrono-biologistes au regard de l'urgence d'une intervention, font les préconisations suivantes : aménager la journée scolaire en fonction des rythmes de performance et enseigner les matières difficiles aux moments d'efficacité scolaire reconnus, en milieu de matinée et en milieu d'après-midi; retarder l'entrée des enfants en classe en créant une période intermédiaire d'activités calmes en début de matinée ; instituer une heure d'étude surveillée en fin d'enseignement; aménager la semaine sur 4 jours et demi ou 5 jours en évitant la désynchronisation liée à un week-end dont le samedi matin est libre ; respecter le sommeil de l'enfant et le considérer comme un sujet de santé publique. Ces écrits cadrent assez bien avec notre étude dans la mesure où ils nous renseignent sur les variations de rythmes chez les enfants.

Ces écrits sur les rythmes scolaires justifient les réformes scolaires, alors que l'interaction entre les rythmes biologiques des élèves et les rythmes scolaires éclairent leurs difficultés d'adaptation. Mais il est aussi important de convoquer les théories du maturationnisme et les théories du développement cognitif, pour comprendre la différence d'adaptation entre les élèves.

2.1.6. Ecrits relatifs à la gestion du temps

La manière d'aborder le temps et la façon de le gérer varient selon les cultures, le genres, l'âge, les expériences vécues et les anticipations individuelles ou collectives. De plus le temps et sa gestion est depuis longtemps demeure une préoccupation sérieuse de plusieurs disciplines comme les sciences de la nature, sciences humaines et sciences sociales. Ici, nous présentons l'importance de la gestion de temps par les élèves pour mieux s'adapter aux rythmes d'apprentissage au secondaire ; nous présentons d'abord les définitions de temps et de gestion de temps, ensuite les lois et les principes de temps pour finir par les maladies et les méthodes de gestion de temps.

Selon Sauquet et Vielajus (2014), le concept de temps revêt des aspects multiples comme « durée, moment, instant, rythme, horaires, intervalles, rapidité, lenteur, urgence, retard, attente, patience, délai, anticipation, avenir, début, fin, court et long terme... calendrier, chronologie, avenir, vieillissement, éternité, époque, saison, progrès, changement, pression, dilettantisme²... ». Pour ces auteurs à cause de l'orientation que peut prendre la signification du mot temps, il est indispensable de préciser le sens du terme « temps » ainsi celui du concept de « gestion de temps ».

Pour le Petit Larousse illustré (2010), le temps « une notion fondamentale conçue comme un milieu infini dans lequel se succèdent les événements et souvent ressenti comme une force agissant sur le monde et les êtres. ». Alors que selon Leibnitz (1984), « le temps est simplement l'ordre des événements, et non une entité en soi », par ailleurs Thiétart (2003), évoque quant à lui que « le temps est un milieu indéfini où paraissent se dérouler irréversiblement les existences dans leur changement, les événements et les phénomènes dans leur succession. » Cependant, Saadoun (1998), affirme simplement que le temps, « c'est tous ces événements qui arrivent les uns à la suite des autres ». En raison de la complexité, de la diversité, et de la manipulation de l'entité « temps », des auteurs proposent

² Dilettantisme qualité d'une personne qui s'intéresse au temps sans approfondir sa compréhension du concept. C'est l'intérêt au temps sans s'appliquer de manière professionnelle.

des termes comme : « gestion du temps », « maîtrise de temps » et « contrôle du temps », « occupation de temps », « aménagement du temps », « fuite de temps » et « perte de temps » (Kamdem, 2010), pour signifier son utilisation.

2.2. THEORIES EXPLICATIVES DE L'ETUDE

Pour expliquer les difficultés d'adaptation aux rythmes d'apprentissages des élèves du lycée, nous convoquons les théories en orientation scolaire et professionnelle. Il s'agit des théories de, quatre théories ont été convoquées. Il s'agit des théories de la personnalité ; des théories de l'adaptation au travail ; des théories de la construction de la carrière professionnelle ; des théories sociales cognitives de l'orientation scolaire et professionnelle ; des théories de la gestion de temps et des théories de l'accompagnement psychopédagogiques.

2.2.3. Théorie de l'adaptation

L'adaptation s'inscrit dans un processus complexe qui relève tant de la dimension cognitive, physique, comportementale qu'émotive de la personne. L'adaptation peut se définir d'une manière générale comme l'ajustement fonctionnel de l'être vivant au milieu, et, en particulier, comme l'appropriation de l'organe à sa fonction. Piaget reprend dans ses explications théoriques des concepts Baldwin (1861-1934), de l'adaptation tels que l'adaptation par assimilation, l'adaptation par accommodation et l'adaptation par des réactions circulaires. Il s'appuie sur les travaux de Binet (1886), et les enrichit à la demande de Théodore (1961). Sa théorie est inspirée par la philosophie évolutionniste de Spencer et la philosophie de Kant. L'adaptation est aussi une théorie constructiviste, originale de la genèse de l'intelligence, des connaissances humaines. Baldwin (1861-1934), a fait des contributions avec des idées sur « la genèse de la pensée logique » et sur une « théorie génétique de la réalité » ont influencé deux auteurs de la psychologie du développement, Piaget et Vygotski.

Cette théorie permet à Piaget d'établir des liens étroits entre la problématique biologique de l'évolution et de l'adaptation des espèces, et la problématique psychologique du développement de l'intelligence. Une adaptation est en réalité la solution à un problème, exactement comme une machine ou un outil fabriqué par l'homme. En effet, la notion d'adaptation est d'origine biologique et, dans cette perspective, elle renvoie aux actions de mise en adéquation d'un organisme aux conditions internes et externes de son existence. L'adaptation ne peut se concevoir sans la notion de milieu. Elle constitue un processus dynamique et dialectique et non un état définitif, dans le sens où une recherche d'équilibre, d'ajustement entre l'organisme et le milieu s'effectue en continu.

Le principe de l'adaptation est de se transformer, d'accepter de devenir autre sans toutefois y perdre totalement son identité, évoluer sans se perdre par mimétisme.

L'idée développée par Canguilhem, est que L'organisme n'est pas jeté dans un milieu auquel il lui faut se plier mais il structure son milieu en même temps qu'il développe ses capacités d'organisation. L'individu, immergé dans un monde de significations culturelles et sociales oriente ses actions en fonction de l'interprétation des situations qu'il vit et d'un sens personnel et subjectif construit dans une histoire, elle-même alimentée par les processus intrapsychiques qui sont à l'œuvre dans la construction de l'individu singulier.

En situation scolaire, la théorie de l'adaptation est comprise comme une entreprise de socialisation, de normalisation en référence à un milieu particulier que constitue l'école. Sa perspective est selon Perrin (2005), de modeler un enfant en référence à l'élève rêvé et idéalisé. Elle inhibe toute dimension du sujet qui apporte ses propres normes d'appréciation des situations et néglige l'écoute de ses besoins.

La notion d'adaptation selon Piaget est d'origine biologique et, dans cette perspective, elle renvoie aux actions de mise en adéquation d'un organisme aux conditions internes et externes de son existence comme l'environnement scolaire des jeunes scolarisés. L'environnement agit sur les rythmes biologiques des élèves en milieu scolaire, c'est pourquoi nous avons convoqué la théorie des biorythmes pour lui venir en appui aux théories de l'objet d'étude.

2.2.2. Théorie des biorythmes

Selon l'approche des biorythmes il existerait des rythmes macroscopiques et microscopiques. La plupart des grandes fonctions psychophysiologiques fluctuent rythmiquement, c'est-à-dire qu'en fonction du temps elles passent par des états de plus ou moins grande efficacité. Cette théorie explique l'interaction entre les rythmicités et les temporalités biologiques sur les comportements et les capacités d'adaptation des individus dans un milieu donnée.

L'interprétation des biorythmes individuels permet alors de résoudre certains problèmes liés à l'apprentissage et la gestion du temps scolaire. A partir d'un diagramme des biorythmes, l'on pourrait indiquer les potentialités et les faiblesses de tel moment dans la journée. Les biorythmes permettent également de comprendre les humeurs, les angoisses au cours d'une période bien définie.

Pour Montagner (2009), les rythmes biologiques, comme tous les phénomènes biologiques, passent par un processus évolutif qui a tendance à modifier les propriétés périodiques en fonction de l'âge chronologique et les apprentissages sont régulés en fonction de ces processus. Le rythme veille/sommeil évolue avec l'âge de l'enfant et présente des variabilités interindividuelles (enfant du matin ou du soir, petit ou grand dormeur). Le sommeil est non seulement un facteur de bonne santé, mais il conditionne également la quantité et la rapidité des apprentissages et gestion de temps quotidien qui est de 24 heures identiques pour tous les individus.

Pour Atkinson et Reilly (1996), si on considère les rythmes biologiques, on ne peut pas négliger le rôle important qu'ils jouent dans l'"économie" des fonctions vitales. Il apparaît ainsi que selon les jours de la semaine scolaire, les élèves sont plus ou moins performants et leurs résultats fluctuent différemment au cours de la journée.

Les fluctuations journalières des performances intellectuelles se manifestent tant au plan quantitatif qu'au plan qualitatif. En effet, non seulement les scores bruts aux tests psychotechniques, les comportements d'écoute en classe mais également les stratégies de traitement de l'information fluctuent au cours de la journée. Au cours de la journée, la fluctuation généralement observée est la suivante : après un « creux » de la première heure de classe (entre 8 heures et 9 heures), il s'élève jusqu'en fin de matinée où se situe un pic (entre 11 heures et 12 heures), s'abaisse après le déjeuner puis s'élève à nouveau plus ou moins selon l'âge au cours de la journée.

2.2.3. Théorie du maturationnisme

La théorie de la maturation biologique de Wallon est constructive et dialectique. Elle postule qu'avant de parvenir aux possibilités d'intellectualisation et de socialisation qui caractérisent l'âge scolaire, l'enfant traverse des étapes décisives pour la formation de son moi et l'évolution de son caractère. L'enfant se construit dans les différentes composantes de sa personnalité (motricité, affectivité, connaissances, construction de la personne) dans une succession de stades qui alternent dialectiquement, intelligence et affectivité. Cette succession de stades caractérise à un moment donné du développement de l'enfant, la prédominance de certaines fonctions ou de certains comportements au stade considéré.

Pour Wallon, chaque stade "plonge d'une part dans le passé mais empiète d'autre part sur l'avenir". Il met donc l'accent sur l'interdépendance des facteurs biologiques (maturation du système nerveux) et des facteurs sociaux dans le développement psychique. L'enfant mal

maturé, frustré ou gâté, blessé dans son besoin de tendresse et d'estime, entre à l'école ayant des besoins essentiels tel le jeu. Face au travail astreignant, ressenti comme une pénible frustration du besoin naturel de jouer, l'enfant devient hypersensible à l'estime et à la mésestime des enseignants et des camarades, il se voit lancé dans une aventure dont ses parents surveillent anxieusement la réussite ou l'échec.

La survalorisation du travail scolaire fait commettre, envers l'enfant, la pire injustice qui soit : la négligence du jeu. De plus, la sous-valorisation du jeu par rapport au travail suscite la révolte de l'enfant, son opposition aux devoirs, ou sa soumission inefficace aux contraintes du travail demandé, noyée dans les rêveries. A ce propos, Wallon dit que : « l'enfant ne fait que vivre son enfance. La connaître appartient à l'adulte » C'est à cette position que l'on doit recourir pour élaborer les programmes scolaires et les emplois de temps des élèves. Cette théorie constructiviste et dialectique de la maturation biologique de Wallon s'articule avec la théorie du développement cognitif.

2.2.4. Théorie du développement cognitif de Piaget

La théorie piagétienne du développement cognitif distingue quatre structures cognitives primaires qui correspondent à autant de stades de développement, lesquels se subdivisent en stades où émergent des capacités cognitives particulières. Le premier stade, dit sensorimoteur s'étend de la naissance à environ 2 ans. A ce stade, ce sont les mouvements et les sensations qu'éprouvent les enfants qui déterminent leurs contacts avec l'environnement.

Le deuxième stade qui est celui de la période pré- opératoire débute vers 2 ans et se termine vers 6 – 7 ans. Ici après avoir acquis le langage, l'enfant devient capable de penser en terme symbolique. Entre 6-7 ans et 11-12 ans, c'est le troisième stade qui est le stade des opérations concrètes où l'enfant devient capable d'envisager des événements qui surviennent en dehors de sa propre vie. Il commence à conceptualiser et à créer des raisonnements logiques qui nécessitent encore un rapport direct au concret.

Le quatrième stade enfin s'observe à partir de 11-12 ans. Les opérations formelles se développent et l'enfant acquiert la capacité de faire des raisonnements hypothético-déductifs et la capacité d'établir des relations abstraites. A la fin de ce stade, l'enfant peut au même titre que l'adulte utiliser une logique formelle et abstraite.

Dans le cadre de cette étude, les stades qui nous intéressent sont ceux des opérations concrètes et des opérations formelles dans la mesure où nous étudions les élèves admis au secondaire et qui sont soumis aux apprentissages nécessitant l'intelligence formelle différente

de celle de l'école primaire, d'où la nécessité de convoquer les théories explicatives de l'étude.

2.2.5. Théories de la personnalité

Les théories de la personnalité sont multiples, c'est pourquoi, nous choisissons celles expliquent le mieux notre étude. Les théories qui apportent des précisions sont les théories des traits de personnalité, les théories des types de personnalités et d'environnement professionnels (Holland,1973 ; Lent, Brown et Hackett, 1994) et le modèle des Big Five ou le modèle des cinq facteurs de la personnalité (Costa et McCrae, 1992 ; Digman, 1990 ; Goldberg, 1992).

Le terme « Personnalité » a été nommé pour la première fois dans les années 1930. Historiquement, « personnalité » vient du mot latin « persona ». Persona désigne le masque de théâtre qu'un acteur portait pour exprimer différentes « émotions » et « attitudes » dans l'Antiquité. Dans l'Antiquité, persona avait donc des significations proches de ce qu'il est admis d'appeler aujourd'hui la personnalité : les aptitudes et les capacités personnelles, ce qui nous distinguent des autres et ce qui convient à ces comportements. Cependant, persona signifiait aussi ce que nous paraissions sans l'être, le rôle que nous jouons. (Hansenne, 2022)

Considérant l'évolution historique du terme personnalité ; la sémantique évoluant de l'approche situationnelle (déterminisme situationnelle) à l'approche dispositionnelle basé sur les traits. De la situation constituée par l'état des émotions aux humeurs (Hippocrate, 460-370 Av. J.C.) des humeurs aux tempéraments, des tempéraments aux caractères (Le Senne (1945) ; des caractères à la personnalité, de la personnalité aux traits de personnalité (Allport (1936) ; Cattell (1957) ; Eysenck (1970) ; Maslow (1968) ; McCrae et Costa (1997) ; McCrae et al.(1999). Nous constatons que jusqu'à nos jours, il n'existe pas une définition exacte du mot « personnalité ». Néanmoins, la majorité des chercheurs se réfèrent à la définition de base suggérée par Allport qui l'avait élaborée à partir d'une cinquantaine de définitions. « La personnalité est l'organisation dynamique interne des systèmes psychophysiques de l'individu qui détermine son adaptation unique à son environnement » (Allport, 1936).

Vient ensuite Cattell (1957), qui définit la personnalité comme « ce qui permet de prédire comment une personne va réagir ou se comporter dans une situation donnée » et « la combinaison de l'ensemble des traits chez un individu ». Quant à Eysenck (1970), celui-ci considère la personnalité comme étant « une combinaison de traits que la personne tend à manifester dans différentes situations et qui demeure dans le temps ». En 1975, Guilford

estimait que la personnalité était « le patron unique des traits de la personne ». La grande majorité des chercheurs estiment que l'utilisation des traits est le meilleur moyen de mettre la lumière sur les covariations entre la variété de caractéristiques individuelles de la personnalité (Johnson et Wolfe, 1997).

Maslow (1968) stipule que « la personnalité est un complexe structuré, organisé, de spécificités apparemment divers (comportements, pensées, impulsions à agir, perceptions, etc.) dont l'étude minutieuse et argumentée révèle qu'elles présentent une unité commune, laquelle peut diversement être qualifiée de signification dynamique semblable, d'expression, de « saveur », de fonction ou d'objectif. » La personnalité pris sous l'angle du comportement dans un environnement et dans une situation exprime la complexité intrinsèque du terme ; puisque l'action ou la réaction est fonction de plusieurs paramètres internes et externes, passé et futur ou présent qui détermine le comportement d'un individu (Hansenne, 2022 ; Maslow, 1968 ; Rogers, 1968). C'est dans ce sens que Hansenne (2022), affirme que « la personnalité colore notre manière de percevoir le monde qu'elle module notre intelligence et nos émotions...la personnalité influe donc sur notre manière de traiter l'information qu'elle soit cognitive (intelligence) ou affective (émotions) »

Ainsi, la présente étude s'inscrit dans une perspective de continuité et d'exploration. En effet ; très peu de recherches ont examiné de près la validité prédictive d'un ensemble de traits de la personnalité sur la performance des jeunes scolarisés du lycée. L'objectif de ce travail est d'expliquer la capacité d'adaptation aux rythmes d'apprentissages par les caractéristiques de la personnalité. Une liste de neuf déterminants personnels (Extraversion, Sentiment d'efficacité, Estime de Soi, Fiabilité, Stabilité Emotionnelle, Intelligence Emotionnelle, Locus de Contrôle, Satisfaction de Vie et la satisfaction dans les études chez les élèves) sont des traits de personnalité susceptibles d'influencer la réussite scolaire des élèves au lycée.

Les traits de personnalité sont des indicateurs la personnalité. Comme c'est le cas pour la notion de la personnalité, et malgré la popularité grandissante, les « traits de personnalité », aussi bien dans le domaine de la recherche que dans l'évaluation clinique, le concept de trait demeure mal compris et assez confus. Il n'existe toujours pas une définition claire qui fasse l'unanimité parmi les auteurs. Cependant, il existe une façon de définir ce concept en présentant les postulats de base de l'approche des traits de la personnalité.

Ces postulats concernent la nature, le fonctionnement et le développement de la personnalité humaine. La majorité de ces postulats sont tirés de la théorie d'Allport (1937, 1967) qui est considéré comme le père de la théorie des traits. Selon cette approche, l'individu

possède des dispositions générales lui permettant de se comporter d'une certaine manière. On peut décrire un individu selon la probabilité qu'il agisse, pense ou éprouve des sentiments d'une manière déterminée. C'est-à-dire, la probabilité qu'il soit extraverti et amical, nerveux et inquiet, ou qu'il entretienne un intérêt pour des projets artistiques, scientifiques ou sportifs, par exemple.

À noter que malgré les divergences qui peuvent exister entre les théoriciens, concernant la manière de déterminer les traits de la personnalité, la plupart d'entre eux conviennent que les traits sont les composantes de base de la personnalité (Morizot et Miranda, 2007).

Afin de mettre la lumière sur ces différents postulats, nous nous sommes référés à la revue critique de l'approche des traits de la personnalité, réalisée par Morizot et Miranda (2007).

Cette étude a pour objet d'analyser les effets des traits de personnalité sur l'adaptation aux rythmes d'apprentissage des élèves du lycée. Pour répondre à ce défi, nous voulons tester l'influence des traits de personnalité sur la performance scolaire en utilisant le cadre théorique du Big Five sur les différentes dimensions de la performance adaptative (gérer les situations imprévisibles et les urgences, résoudre les problèmes nouveaux, développer de nouvelles compétences, faire preuve d'une adaptabilité interpersonnelle et culturelle et gérer le stress issu de ces situations). Concernant le modèle du Big Five, un consensus semble exister autour de la description de la personnalité à travers les traits de personnalité. Eysenck (1970), définit ainsi la personnalité comme une combinaison de traits que la personne tend à manifester dans différentes situations et qui demeure stable dans le temps. Parmi les cadres théoriques liés à la personnalité, le modèle des Big Five ou des cinq facteurs de la personnalité (Costa & McCrae, 1992 ; Digman, 1990 ; Goldberg, 1992) rencontre un large consensus pour évaluer la personnalité. Cette théorie considère que la personnalité d'un individu est structurée autour de 5 traits d'ordre supérieur stables à travers le temps et les situations : l'ouverture, la conscience, l'extraversion, l'agréabilité et le névrotisme.

Bien la personnalité de l'étudiant ne soit particulière par rapport aux autres définitions de la personnalité selon les auteurs de la psychologie de la personnalité, quelques significations de la personnalité peuvent convenir en tenant compte de l'environnement étudiantin. Voici quelques définitions de la personnalité qui convient aux étudiants :

Selon Sillamy (1980), la personnalité est « l'ensemble structuré des dispositions innées et des dispositions acquises sous l'influence de l'éducation, des interrelations complexes de l'individu dans son milieu, de ses expériences présentes et passées, de ses anticipations et de ses projets ». Cette définition considère l'aspect héréditaire, aspect temps, l'apprentissage et le temps. Cette définition est engendrée par celle de Allport (1937) qui affirme que la personnalité est « l'organisation, au sein de l'individu, des systèmes psychologiques qui déterminent son comportement caractéristique et ses pensées ». Quant à Eysenck (1953), définit la personnalité comme étant « l'organisation plus ou moins ferme et durable du caractère, du tempérament, de l'intelligence et du physique d'une personne ; cette organisation détermine son adaptation au milieu. » ici l'auteur met l'accent sur l'adaptation, la permanence et fait ressortir quatre dimensions humaines. Pour Cattell (1950), quant à lui met en exergue la prédiction des comportements de l'individu lorsqu'il affirme que « la personnalité est ce qui permet une prédiction de ce que va faire une personne dans une situation donnée ». Meuret et Morlaix (2006) étant solidaire des précédentes définitions, ajoutent la quantification de la personnalité en stipulant que « la personnalité est la combinaison de toutes les dimensions relativement durables de différences individuelles qui peuvent être mesurées » cette définition de la psychologie différentielle permet de mesurer les différences individuelles pour mieux comprendre, expliquer et prédire l'étudiant dans son environnement universitaire.

Au prolongement de Meuret et Morlaix (2006), Guichard (2007), définit la personnalité quant à lui comme « le conglomerat organisé des processus et des états psychologiques appartenant à l'individu » de toutes ces définitions Carver et Scheier (2000) dégagent les points suivants : la personnalité n'est pas une juxtaposition de pièces, c'est une organisation ; la personnalité ne se trouve pas simplement là. Elle est active ; c'est un processus dynamique à l'intérieur de l'individu. La personnalité est un concept psychologique dont les bases sont physiologiques ; la personnalité est une force interne qui détermine comment les individus vont se comporter. La personnalité est constituée de patterns de réponses récurrents et consistants et la personnalité ne se reflète pas dans une seule direction mais bien dans plusieurs, comme les comportements, les pensées et les sentiments.

2.2.6. Théories de la performance scolaire

En psychologie, deux lignes s'opposent : la première, défendue par Huteau (1999) perçoit l'individu « performant » comme quelqu'un d'indépendant et trouvant les ressources en lui-même pour affronter les situations de son existence. C'est la figure du « Lonely Ranger

», de l'homme seul face aux éléments. La deuxième, au contraire, considère que l'individu « fonctionne » bien parce qu'il évolue au sein d'un environnement qui le soutient (Rimé, 2009). Selon cette dernière perspective, l'élève réussit parce qu'il est entouré par des personnes qui l'aident, le conseillent, le motivent et sont impliquées dans son parcours. En psychologie de l'éducation, Hartung (2015) a proposé le concept de soutien pour représenter ces actes qui favorisent l'apprentissage des étudiants. Selon cet auteur, le soutien se manifeste par des conseils, des échanges d'informations, une aide directe, de la sympathie, des encouragements et enfin par l'intérêt pour l'autre.

De nombreuses études ont analysé les liens entre le soutien perçu et la réussite scolaire. Ceux-ci pourraient être particulièrement importants pendant les premières années au secondaire, car, selon Alava et Romainville (2001), l'étudiant vit alors une période de transition entre l'école et l'enseignement supérieur. Alors que l'environnement scolaire lui était familier, celui de l'enseignement supérieur est nouveau : il doit gérer son temps libre et son temps d'étude, qui entrent parfois en conflit, il suit les cours dans un amphithéâtre où les relations pédagogiques avec le professeur (pas de contacts directs et manque de relations avec les autres étudiants), les situations d'examens ainsi que l'ampleur de la matière à étudier diffèrent de l'école. En outre, il fréquente moins sa famille et ses anciennes relations, car une partie importante des étudiants vont habiter à proximité de leur institution de formation.

Plusieurs recherches ont montré que le soutien perçu par l'élève dans son environnement social était un prédicteur de sa réussite, de sa persévérance, de son sentiment d'efficacité et le protégeait du stress dû aux situations d'évaluations (Fass et Tubman, 2002 ; Hackett, Betz, Casas et al., 1992, Torres et Solberg, 2001). Le soutien de plusieurs acteurs a été analysé : des pairs, de la famille, de l'institution et des professeurs. Ces résultats sont détaillés ci-dessous

Cette brève revue a montré que les caractéristiques d'entrée expliquent une partie non négligeable de la variance de la réussite des étudiants. Ce sont essentiellement, et par ordre d'importance, les performances passées, les résultats obtenus aux tests d'admission (ou d'intelligence), ainsi que l'origine socioéconomique de l'étudiant qui sont des prédicteurs de la réussite. Bien que réduites, ces associations restent significatives même lorsque des variables plus proximales (par exemple l'engagement et la motivation) sont prises en compte dans l'analyse de l'échec des étudiants (Dupont et al., 2013).

La performance est un concept fréquemment utilisé de nos jours, il faut être performant, et ce, dans tous les domaines. Dans le langage courant, ce concept est associé à

une idée d'exploit, de très haut rendement chez un sportif, un employé ou un élève. Il importe de préciser le caractère subjectif de la notion de la performance. En effet, sa définition est étroitement liée à l'organisation où elle est évaluée et analysée. Chercheur, dirigeant, actionnaire, client, professeur, etc., chacun aborde la performance sous l'angle qui lui est propre, selon le domaine et le contexte de son utilisation. Toutefois, la mise en place d'une définition de la performance que l'on peut généraliser à l'ensemble des organisations est nécessaire. Et pour ce faire, un niveau élevé d'abstraction est astreint. Ainsi, Campbell (1990) a défini la performance au travail comme un ensemble de comportements ou d'actions pertinentes pour les objectifs d'une organisation et pouvant être mesurés en termes du niveau de la compétence et de la contribution aux objectifs. Cette définition sous-tend deux dimensions majeures à savoir l'efficacité et l'efficience. Motowildo (2003) propose une définition qui permettra une avancée importante dans ce domaine, il décrit « la performance au travail comme la valeur totale attendue par l'organisation des épisodes de comportements discrets qu'exerce un individu pendant une période de temps donnée ». Ainsi la performance individuelle n'est pas stable dans le temps, elle est marquée par des fluctuations au cours des années de travail. De plus, elle peut être importante sur certaines actions et faibles sur d'autres, en raison de la motivation de l'individu, de ses habiletés, de son savoir-faire.

Toutefois, on peut toujours évaluer l'ensemble de ses comportements, dans le but de fournir une évaluation globale de sa performance (Fonkoua (2002).

Comme science, l'orientation scolaire et professionnelle a plusieurs fondements théoriques parmi lesquelles nous retenons la théorie des types de personnalité et d'environnement professionnels (Holland, 1973) et la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOSP) (Lent, Brown et Hackett, 1994) en présentant les résumés suivants.

2.2.7. La théorie des types de personnalité et d'environnement professionnels (Holland, 1973)

Selon Boch et al., (2000), la personnalité est définie comme l'élément stable de la conduite d'une personne, ce qui permet de caractériser et de différencier cette personne des autres personnes.

La théorie des types de personnalité et d'environnement professionnels (Holland, 1973), présentée dès la fin des années 1960, postule l'existence de six grandes dimensions qui rendent compte non seulement des intérêts mais plus généralement de la personnalité. Elle

postule également l'existence de six grandes catégories d'environnements professionnels qui correspondent aux six dimensions des intérêts. Enfin, elle considère que les individus recherchent les environnements qui correspondent à leurs intérêts et qu'ils s'y adaptent d'autant mieux que cette correspondance est forte (Holland, 1985). Voici une brève description des six orientations d'intérêt (Dupont et al., 1987) : « Le type Réaliste (R) » est caractérisée par l'attrait des activités physiques, l'action directe, la vie en plein air, les tâches concrètes, les professions techniques-pratiques ainsi que par le rejet de situations impliquant des relations interpersonnelles complexes ; « Le type investigateur (I) » est caractérisée par l'attrait de la pensée, le besoin de découvrir et de comprendre (plutôt que le besoin de dominer ou de persuader), la tendance à l'introversion (ou du moins à une certaine réserve sociale) et l'intérêt pour les professions scientifiques (mathématiques, physique, chimie, etc.) ; « Le type Artistique (A) » vise avant tout à l'expression de soi et aux relations avec autrui par le truchement de l'expression artistique ; elle correspond aussi au rejet de l'ordre établi, aux tendances individualistes, à une certaine spontanéité, etc. ; elle implique un net intérêt pour les professions artistiques et littéraires ; « Le type Social (S) » correspond aux besoins d'enseigner et de soigner, à la recherche de situations où les relations interpersonnelles jouent un rôle important, à l'évitement de l'approche scientifique et abstraite et, évidemment, à l'intérêt pour les professions sociales, voire pour l'enseignement ; « Le type entreprenant (E) » correspond aux besoins de dominer et de manipuler ses semblables ; elle implique l'intérêt pour le pouvoir, la politique, l'aspiration à détenir les leviers de commande – et l'esprit d'entreprise tant dans le secteur privé que dans le secteur public ; et « Le type conventionnel (C) » correspond au goût des règles, de l'ordre, à l'auto-contrôle, à la maîtrise des pulsions, à l'identification avec le pouvoir et l'état, à l'attrait pour les situations interpersonnelles et professionnelles bien structurées, à l'intérêt pour les professions de type administratif (employé de bureau, comptable) et pour les domaines assimilés.

Ces dimensions reprennent les dimensions classiques établies au cours des recherches sur les intérêts professionnels. Des questionnaires permettent de situer le sujet sur chacune d'entre elles. Les relations entre les dimensions peuvent être représentées sur un hexagone comme suit :

2.3.2. Théories sociales cognitives de l'orientation scolaire et professionnelle ;

(TSCOSP) (Lent, Brown et Hackett, 1994)

Lent, Brown et Hackett (1994) ont élaboré la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOSP) à partir des travaux de Bandura (1996) sur la théorie sociale cognitive qui considère le fonctionnement et le développement psychologique doivent être compris en considérant trois facteurs en interactions où se déterminent réciproquement le comportement ; l'environnement (essentiellement social) et la personne.

Cette théorie est fondée sur les concepts de sentiment de compétences ; les attentes de résultats ; et le but.

Cette théorie a quatre sous-modèles qui s'imbriquent : le modèle des intérêts ; le modèle du choix professionnel ; le modèle de réalisation de la tâche et le modèle de la satisfaction professionnelle.

La théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOSP) (Lent, Brown et Hackett, 1994) a été conçu en vue de développer un système explicatif bien intégré de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOSP) (Lent, Brown et Hackett, 1994, 2000 ; Lent, 2008). Elle met l'accent sur la capacité des personnes à diriger leur propre orientation tout en reconnaissant aussi l'importance de nombreuses influences personnelles et environnementales en ce concerne le modèle du choix de l'orientation professionnel.

Les concepts de base de la théorie sont : le sentiment d'efficacité personnelle ou d'auto-efficacité ou sentiment de compétence ; les attentes de résultats et les buts personnels.

La théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOSP) (Lent, Brown et Hackett, 1994) présente 03 modèles : le modèle des intérêts ; le modèle du choix professionnel et le modèle du niveau de réussite atteint ; ainsi que les capacités.

Le modèle des intérêts : ce modèle défend l'idée selon laquelle ; ce sont les environnements sociaux qui forgent façonnent les intérêts, en l'occurrence la famille, l'école, les groupes des pairs. Selon ce modèle les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes des résultats relatives aux activités particulières contribuent à la construction des intérêts professionnels. Le modèle du choix professionnel : selon ce modèle le processus du choix initial se fait en trois composantes : l'expression du choix initial pour entrer dans un domaine particulier ; la mise en œuvre des actions destinées à réaliser son propre but et les expériences de réussites postérieures qui alimente une boucle de rétroaction, affectent la configuration des futurs choix d'options.

Le modèle du niveau de réussite atteint : ce modèle considère que le niveau atteint par les personnes au cours de leurs études ou de leur activité professionnelle met en jeu des

interactions qui s'exercent entre les capacités de la personne, le sentiment d'efficacité personnelle, les attentes des résultats et les niveaux de buts fixés.

Les capacités : la capacité est un paramètre important susceptible de renseigner ou d'expliquer le comportement d'une personne. Dans les domaines de l'éducation, et de l'orientation scolaire, du recrutement, de sélection, de la psychologie et dans les différents domaines professionnels, les capacités des individus déterminent les comportements, les relations et les interactions entre les individus dans un environnement donné.

2.4. PRESENTATION DE L'HYPOTHESE DE TRAVAIL

L'hypothèse de travail est la réponse provisoire à la question de recherche. Dans le cadre de cette étude, les écrits sur la pratique de l'orientation conseil nous amènent à la formulation de l'hypothèse générale et des hypothèses de recherches.

2.4.1. HYPOTHESE GENERALE (HG)

La pratique de l'orientation conseil améliore l'adaptation aux rythmes d'apprentissage des élèves au secondaire.

Cette hypothèse générale dégage deux types de variables : une variable indépendante (VI) et une variable dépendante (VD).

2.4.2. DEFINITION DES VARIABLES

L'opérationnalisation de ces catégories consiste à opérer un choix des dimensions et significations de l'adaptation aux rythmes d'apprentissage.

La variable dépendante (VD) : L'adaptation aux rythmes d'apprentissage

La variable indépendante (VI) : la pratique de l'orientation conseil. Cette variable se décline quatre modalités :

Modalité 1 : La connaissance des traits de personnalité

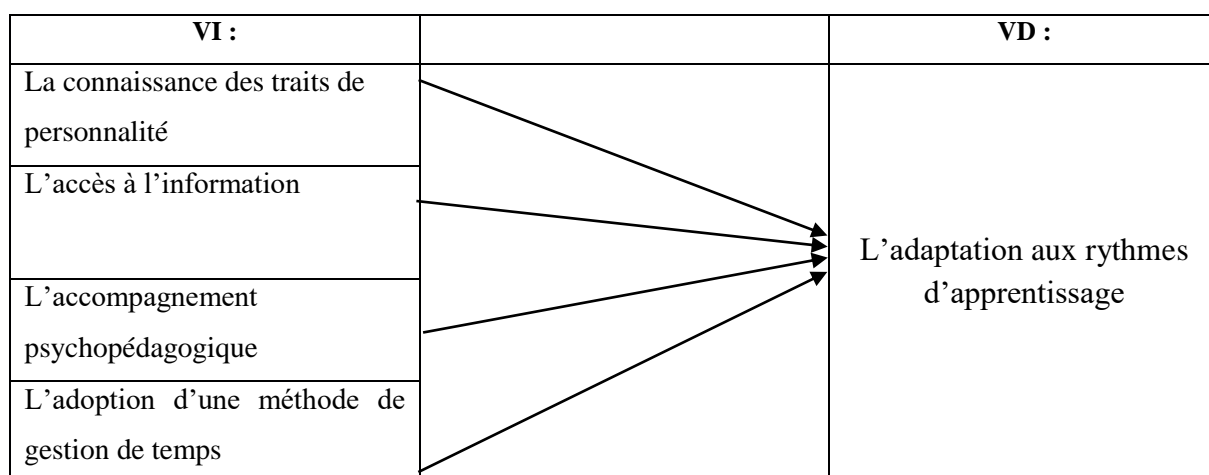
Modalité 2 : L'accès à l'information

Modalité 3 : L'accompagnement psychopédagogique

Modalité 4 : L'adoption d'une méthode de gestion de temps

D'où la structure logique de l'hypothèse générale suivante :

Structure logique de l'hypothèse générale (H.G).



De cette structure logique de l'hypothèse générale découle les hypothèses de recherche

2.4.3. Hypothèses de recherche (HR)

Les hypothèses de recherche sont plus concrètes que l'hypothèse générale. Elles sont des propositions des réponses aux aspects particuliers de l'hypothèse générale.

- **Hypothèse de recherche 1** : la connaissance des traits de personnalité améliore l'adaptation aux rythmes d'apprentissage des élèves au secondaire
- **Hypothèse de recherche 2** : l'accès à l'information détermine la capacité d'adaptation des élèves aux rythmes d'apprentissage en milieu scolaire
- **Hypothèse de recherche 3** : l'accompagnement psychopédagogique développe la capacité d'adaptation aux rythmes d'apprentissage des élèves du lycée
- **Hypothèse de recherche 4** : l'adoption d'une méthode de gestion de temps favorise l'adaptation aux rythmes d'apprentissage des élèves au secondaire

2.5. OPERATIONNALISATION DE LA VARIABLE INDEPENDANTE

Les modalités ci-dessus définissent les comportent quatre indicateurs.

2.6. DEFINITION DES INDICATEURS ET INDICES DES VARIABLES INDEPENDANTES

Les indices de nos différentes sous catégories sont les suivants :

- pour l'entrée avant l'âge officiel : 12 ans, 13 ans, 14 ans ;
- pour la période développementale : opération concrète, période de latence ;
- pour l'ajustement au nouvel environnement scolaire : assiduité, ponctualité, exécution de la tâche, adhésion à l'emploi de temps de la classe ;

Et pour les performances scolaires : bonne prise des notes, réussite scolaire

Tableau 1 : récapitulatif de la question de recherche, hypothèse de travail, variables, indicateurs et indices

Thème	Question de recherche	Hypothèse de recherche	Variables	Indicateurs	Indices
Pratique de l'orientation conseil et adaptation aux rythmes d'apprentissage élèves au secondaire	Comment la Pratique de l'orientation conseil améliore la capacité d'adaptation aux rythmes d'apprentissage des élèves au secondaire ?	HG : Pratique de l'orientation conseil améliore la capacité d'adaptation aux rythmes d'apprentissage des élèves	VI : Pratique de l'orientation conseil VD : Adaptation aux rythmes d'apprentissage	L'Extraversion, L'amabilité, L'application, La stabilité émotionnelle, L'ouverture à l'expérience Socialisation avec les : pairs, les enseignants et l'école	Âge
		HR 1 : la connaissance des traits de personnalité améliore l'adaptation aux rythmes d'apprentissage des élèves au secondaire	VI 1 : La connaissance des traits de personnalité VD : Adaptation aux rythmes d'apprentissage		Opérations concrètes
		HR 2 : l'accès à l'information détermine la capacité d'adaptation des élèves aux rythmes d'apprentissage en milieu scolaire	VI 2 : L'accès à l'information VD : Adaptation aux rythmes d'apprentissage	Période développementale des élèves	Motivation à l'apprentissage
		HR 3 : l'accompagnement psychopédagogique développe la capacité d'adaptation aux rythmes d'apprentissage des élèves du lycée	VI 3 : L'accompagnement psychopédagogique VD : Adaptation aux rythmes d'apprentissage	Ajustement au nouvel environnement scolaire Ponctualité	Assiduité Fréquences
		HR 4 : l'adoption d'une méthode de gestion de temps favorise l'adaptation aux rythmes d'apprentissage des élèves au secondaire	VI 4 : L'adoption d'une méthode de gestion de temps VD : Adaptation aux rythmes d'apprentissage	Appréciation de la tâche	Facile, difficile
				Adoption de méthode de gestion de temps Adhésion à l'emploi de temps	Gestion de temps à domicile
				Performances scolaires Succès scolaire	Bonne prise des notes

Notre deuxième chapitre portait sur les fondements théoriques de l'étude où il était question de présenter la revue de la littérature, la théorie explicative de l'étude, l'hypothèse de recherche ainsi que ses modalités. Etant donné que toute recherche doit suivre un canevas méthodologique bien déterminé, nous amorçons le chapitre sur la méthodologie de recherche.

DEUXIEME PARTIE :
METHODOLOGIE ET CONTRIBUTION DE L'ETUDE

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE ET PRESENTATION ANALYSE DES RESULTATS

L'objectif de ce chapitre est de préciser la démarche méthodologique d'analyse de la pratique de l'orientation conseil et l'adaptation aux rythmes d'apprentissage des élèves du Collège Bilingue Charles et Thérèse Mbakop dans l'Arrondissement de Yaoundé I^{er}.

3.1. TYPE DE RECHERCHE

L'étude ici menée sur la pratique de l'orientation conseil et l'adaptation aux rythmes d'apprentissage des élèves du Collège Bilingue Charles et Thérèse Mbakop dans l'Arrondissement de Yaoundé I^{er} qui s'inscrit dans une démarche qualitative compréhensive c'est-à-dire qu'elle cherche à comprendre comment les élèves pratiquent les orientations et conseils des encadreurs pédagogiques pour s'adapter aux rythmes d'apprentissage.

Dans cette démarche il s'agit de comprendre et d'expliquer l'adaptation des jeunes scolarisés aux rythmes d'apprentissage après leur admission au secondaire. le site de l'étude ; la population d'étude ; de laquelle sera déduite la population cible ; la population accessible et l'échantillon dont la technique d'échantillonnage sera précisée.

3.2. LA POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE

Il existe trois courants épistémologiques lors d'une recherche en éducation, soit le paradigme positiviste, interprétatif ou critique. Karsenti et Demers (2004) mentionnent que l'étude de cas peut adopter un de ces courants, selon la position. Dans le cadre de notre recherche la posture épistémologique choisie est le paradigme interprétatif puisque, comme Beaud (2013) le précisent « c'est la dynamique du phénomène étudié que le chercheur veut arriver à comprendre ». En effet, nous analysons comment la pratique de l'orientation conseil améliore la capacité d'adaptation aux rythmes d'apprentissages de élèves du lycée.

3.3. PRESENTATION DU SITE DE L'ETUDE

Initialement créé comme collège d'enseignement général en 1987, il a été dirigé comme tel par :

- M. ONANA Jules de 1987 en 1989.et
- Mme NKILI Agnès de 1987 en 1991.

Cet établissement a été érigé en lycée en 1991.

Les chefs d'établissement depuis lors sont les suivants :

- 1991- 1994 Mme NKILI Agnès
- 1994- 1999 Mme DALIL née DANG Esther
- 1999-2003 M. AVODO Bruno
- 2003- 2004 M. ATEBA ZAMBO Francis
- 2004- 2005 M. EDJOA Augustin
- 2005-2006 M. AWONO ESSAGA Célestin
- 2006- 2010 M. FAMA AVEBE Joseph
- 2010- 2013 Mme TSIMI Catherine
- 2013 à ce jour ATEDJOE Hermine Ernestine.

Le personnel de cet établissement est constitué de : 1 proviseur (chef d'établissement), 6 censeurs, 10 surveillants généraux, 4 surveillants de secteurs, 7 conseillers d'orientation dont

un chef service de l'orientation, 155 enseignants, 1 chef service des sports, 1 bibliothécaire, 1 infirmière, 1 comptable matière, 2 assistants sociaux, 11 personnels d'appui.

Les effectifs des élèves de cet établissement sont les suivants :

- 6^e 389 élèves ;
- 5^e 618 élèves ;
- 4^e Allemand 228 élèves ; 4^e Espagnol 426 élèves ;
- 3^e Allemand 220 élèves, 3^e Espagnol 433 élèves ;
- 2^{nde} Allemand 77 élèves, 2^{nde} Espagnol 145 élèves, 2^{nde} C 196 élèves ;
- 1^{ère} Allemand 146 élèves, 1^{ère} Espagnol 349 élèves, 1^{ère} C 87 élèves, 1^{ère} D 248 élèves ;
- Tle Allemand 86 élèves, Tle Espagnol 119, Tle C54 élèves, Tle D 243 élèves.

Les structures de l'établissement comportent deux grands blocs de bâtiments à trois niveaux

abritant à la fois les bureaux administratifs (bureau du proviseur, bureaux des censeurs et surveillants généraux...) et les salles de classe. A côté de ces deux bâtiments, se trouvent quatre autres bâtiments simples abritant quelques salles de classe, le service de l'orientation, l'infirmerie la comptabilité matière et le bureau des affaires sociales. Chaque bâtiment comporte deux blocs de toilette. L'établissement dispose d'une grande cour de récréation. Tous ces bâtiments sont protégés par une grande clôture commune aussi bien au lycée qu'aux écoles maternelle et primaire.

3.4. LA POPULATION D'ETUDE

Dans la situation qui nous préoccupe cette population concerne les élèves des établissements scolaires secondaires. Cette population étant très vaste, il sera impossible de l'étudier dans sa globalité, d'où la nécessité de la scinder en deux types : la population cible et la population accessible.

3.4.1. Population cible

Celle-ci est constituée des élèves de 6^e des lycées d'enseignement secondaire ayant de 12 à 14 ans. De cette population sera extraite la population accessible.

3.4.2. Population accessible

Elle sera constituée dans le cas d'espèce des élèves des classes de 6^e du Collège Bilingue Charles et Thérèse Mbakop dans l'Arrondissement de Yaoundé I^{er} qui seront âgés de moins de 12 ans.

3.5. TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON

La technique d'échantillonnage utilisée pour obtenir l'échantillon de cette étude est non probabiliste. La méthode non probabiliste a été choisie dans le cadre de cette étude parce qu'elle est dite de bon sens. Elle se contente d'assurer au niveau de l'échantillon, une transposition aussi exacte que possible des caractères spécifiques et des propositions présents dans la population mère. Cette méthode est aussi appelée méthode du modèle réduit, car elle vise à faire de l'échantillon quelque chose d'identique à l'ensemble dont il est tiré mais à plus petite échelle.

Le procédé consiste à analyser méticuleusement et de façon détaillé les caractéristiques de la population concerné par le sujet d'étude ; -repérer et isoler les caractères qui ont directement trait aux objectifs de la recherche ; -transposer et isoler les proportions de la population mère relatives à chacune de ces caractéristiques sur le nombre total d'élément retenus pour constituer l'échantillon. Les avantages de cette méthode sont : la simplicité, la rapidité et la commodité à exécuter l'échantillonnage. De plus, elle nécessite la limitation au strict nécessaire des critères de sélection des éléments de l'échantillon. Au final, l'obtention de l'échantillon se fait par les principes d'inclusion et d'exclusion.

3.5.1. Critères d'inclusion

✓ être âgé de 12 à 13 ans

- ✓ être admis en 6^e en 2022
- ✓ être nouveau dans la classe

3.5.2. Critères d'exclusion

Pour un critère d'homogénéité de l'échantillon représentatif, les élèves remplissant les critères d'inclusions suscités mais qui sont redoublants, surdoués ou handicapés, sont exclus de cet échantillon. Ces différences cognitives individuelles et les celles physiques constituent d'autres échantillons ayant des indicateurs et des indices spécifiques pour d'autres recherches scientifiques.

Tableau 2 : présentation de l'échantillon

Sujets et codes caractéristiques	Sujet 1 E6MA12	Sujet 2 E6MB13	Sujet 3 E6MC12	Sujet 4 EMD13	Sujet 5 E6ME14	Sujet 6 E6MF13	Total
Age	12 ans	13 ans	12 ans	13 ans	14 ans	13 ans	/
Sexe	Masculin	Masculin	Masculin	Féminin	Féminin	Masculin	/
Classe	6 ^e M1	6 ^e M2	6 ^e M2	6 ^e M3	6 ^e M4	6 ^e M5	/
Total	1	1	1	1	1	1	6

Après avoir défini notre population, présentons à présent, les techniques qui ont permis de collecter les données.

3.6. TECHNIQUES DE COLLECTE DES DONNEES : L'ENTRETIEN SEMI DIRECTIF ET L'OBSERVATION

Les techniques utilisées dans cette étude sont l'observation et l'entretien.

3.6.1. Observation

L'observation a consisté à prendre part à tous les cours d'une journée dans les classes où se trouvaient les sujets de notre étude. Suivant la grille d'observation préalablement conçue, des notes ont été prises sur les comportements de nos sujets tout au long de la journée.

Les informations collectées n'étant pas suffisantes pour tirer des conclusions, il a été fait recours à l'entretien semi directif.

3.6.2. Entretien semi directif

Dans cette étude, Nous avons fait usage de l'entretien de type semi-directif. Selon Doron et Parot (2007) le terme « entretien » est défini comme étant l'action d'échanger les paroles avec une ou plusieurs personnes. C'est aussi un moment où peuvent se rencontrer le chercheur et le sujet de l'étude, il peut alors s'établir un champ d'intersubjectivité. L'entretien désigne aussi un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir les informations en relation avec le but fixé. On distingue généralement l'entretien semi-directif, l'entretien non directif, l'entretien directif. L'entretien semi-directif est une des techniques qui permet de centrer le discours des personnes interrogées autour de différents thèmes définis au préalable par l'interviewer et consignés dans un guide d'entretien.

Ce type d'entretien permet de compléter les résultats obtenus par d'autres techniques en apportant une richesse et une précision plus grandes dans les informations recueillies, grâce notamment à la puissance évocatrice des citations et aux possibilités de relance et d'interaction dans la communication entre l'interviewé et l'interviewer. Sans pouvoir chiffrer précisément dans quelles proportions tel jugement ou telle manière de vivre et de s'approprier un espace se répète, l'entretien semi-directif révèle souvent l'existence de discours et de représentations profondément inscrites dans l'esprit des personnes interrogées et qui ne peuvent que rarement s'exprimer à travers un questionnaire. Les questions restent ouvertes et les réponses libres. L'entretien semi directif pour lequel nous avons opté, est une combinaison entre les deux autres formes d'entretien. Ici le thème principal de l'entretien est décomposé en sous-thèmes, mais cette dernière laisse la libre expression à l'interviewé pour chacun des sous-thèmes.

3.6.3. Justification du choix de l'entretien semi directif

Le choix porté sur l'entretien se justifie par plusieurs raisons notamment : il nous permet de rentrer dans l'univers du patient donc aller au-delà des spéculations. Il rend possible la liberté de parole, il permet au patient de donner plus d'éclaircissement aux chercheurs et met l'enquêteur en confiance. Il permet d'enregistrer toute la richesse d'informations dont disposent les élèves. Par ailleurs, cet instrument pourrait présenter des risques d'erreurs relevant du comportement de l'enquêteur et de l'enquêté. Pour cela, une

préparation minutieuse et adéquate de la recherche, peut permettre d'éviter ces erreurs. Thiétart (2003) parle du rôle déterminant des éléments tels que la formulation des items, la disponibilité de l'enquêteur et de l'enquêté, l'expérience et les aptitudes du chercheur. Pour cette raison, il est important de présenter le procédé de cet entretien.

3.6.4. Procédé de l'entretien semi directif

Pour procéder à l'entretien semi directif, les étapes suivantes doivent être respectées lors des phases. A la phase d'introduction, présenter le sujet d'étude à l'interviewé, tout en restant assez évasif pour ne pas créer de biais particuliers ; à la phase de début d'entretien, mettre l'interviewé en confiance pour lui permettre de s'exprimer librement et à la phase de réponse, collecter un maximum d'informations auprès de l'interviewé. Pour y parvenir, chacun des thèmes a été abordé en laissant le sujet s'exprimer librement tout en s'assurant qu'à la fin de l'entretien, il ait abordé tous les thèmes figurant sur le guide d'entretien. Ici l'ordre d'apparition des thèmes n'a pas d'importance.

L'interviewé pouvant aborder un thème avant que l'interviewer ne le lui ait proposé. L'essentiel ici est d'approfondir la pensée de l'interviewé pour comprendre les raisons qui le poussent à agir d'une manière ou d'une autre. A la phase de conclusion ou de fin d'entretien, il s'est agi de s'assurer que l'interviewé n'a aucune autre information à apporter. Le but de cette phase ayant été de ramener doucement la réalité pour obtenir les informations complémentaires.

Pour réussir à procéder effectivement comme nous venons de le présenter, il convient de se servir d'un support qui dans le cas d'espèce est le guide d'entretien.

3.6.5. Instruments de collecte des données : la grille d'observation et le guide d'entretien

Etant donné que l'approche qualitative, les meilleurs instruments possibles ici sont la grille d'observation et le guide d'entretien. Ces deux outils sont conçus dans le but de recueillir les données ou des informations venant des sujets enquêtés.

3.6.6. Grille d'observation

Cette grille comporte des thèmes relatifs à chaque modalité de l'étude, les différents comportements observés et les codes de chaque sujet observé.

3.6.7. Guide d'entretien

Le guide d'entretien est élaboré selon le même modèle que la grille d'observation. Il comprend deux thèmes relatifs aux catégories de l'étude, quatre sous thèmes relatifs aux indicateurs, les sept indices et les codes de chaque sujet enquêté.

3.7. PROCEDURE DE COLLECTE DES DONNEES

Pour collecter les données de cette étude, nous avons procédé aussi bien à l'observation des sujets ainsi que l'entretien avec les sujets enquêtés et quelques personnes ressources.

3.7.1. Pré- enquête

Elle a été menée du 23 au 25 Janvier 2023. A cette occasion, il a été possible de prendre contact avec les élèves, de les identifier et de prendre rendez-vous avec eux pour l'entretien proprement dit. Cette pré-enquête a permis de modifier certains thèmes et de reformuler les questions à poser pendant l'entretien. Cette reformulation a permis d'adopter un langage plus compréhensible par les enquêtés étant donné leur jeune âge. Grâce à cette pré enquête il a été possible d'établir un climat de confiance entre les enquêtés et nous.

3.7.2. Entretien proprement dit

Les entretiens ont été menés avec deux catégories de personnes : les enquêtés et les personnes ressources (enseignant et conseiller d'orientation) du 1^{er} et 3 février 2023. A partir de l'enregistreur du téléphone portable, et avec la permission des enquêtés, leurs propos ont été enregistrés dans les locaux du service de l'orientation durant la période du 8 au 9 juin. Le chef service de l'orientation ayant pris soin de nous prêter son bureau toutes les fois que besoin se faisait sentir. Avant tout entretien, il était fait un exposé clair des règles de l'entretien. L'anonymat des participants et de leurs propos étaient garantis. Pendant l'entretien, des questions simples étaient posées aux interviewés. Dans le but de ne pas orienter la discussion et de ne pas biaiser les réponses, chaque question ne comportait qu'une seule idée et n'avait aucune connotation positive ou négative. Les thèmes et sous thème étaient simplement évoqués pour laisser les élèves s'exprimer librement. Les seules relances qui étaient faites n'avaient pour but que de préciser certaines réponses. Avant de clôturer chaque entretien, la question était posée aux enquêtés de savoir s'ils avaient quelque chose à ajouter. Enfin, une formule de remerciement leur était adressée.

L'entretien avec les personnes ressources (enseignants, et conseiller d'orientation s'est fait sans aucune nécessité de passer par une pré-enquête. Après avoir exposé les raisons

de notre présence au sein de l'établissement et obtenu leur accord pour passer l'entretien, leurs propos ont été enregistrés à partir du téléphone portable.

3.7.3. Observation

A l'issue des entretiens qui nous ont certes apporté des informations, nous avons jugé utile de vérifier par nous-mêmes les propos de nos sujets enquêtés. Nos entretiens ont eu lieu au troisième trimestre ; cela a permis aux élèves de passer en revue leurs forces et leurs faiblesses pour mieux s'adapter aux rythmes d'apprentissages au secondaire. Nous avons passé une journée dans les différentes classes où se trouvaient les sujets. Nous observions nos sujets durant toute la journée de cours, mais en mettant l'accent sur la première heure de la matinée, l'heure après la petite pause, et celle après la pause méridienne. La tâche qui consistait à passer les entretiens et observer les élèves a certes été productive, elle a aussi comporté des difficultés.

3.7.4. Difficultés rencontrées

A cause des activités menées au sein de l'établissement, notre enquête s'est déroulée à la fin de l'année scolaire où les enseignants cherchent à clôturer l'année scolaire surtout ceux qui ont des enseignements dans les classes d'examens ; c'est pourquoi plusieurs sujets ayant participé à la pré- enquête ont manqué à leur rendez- vous et ont par conséquent retardé le travail. La difficulté relative à l'observation était liée au fait que les élèves affichaient certains comportements non règlementaires et nous ne pouvions ni intervenir pour les rappeler à l'ordre ni les réprimander, pour ne pas interférer dans le travail des enseignants.

3.8. METHODE D'ANALYSE DES DONNEES : ANALYSE DE CONTENU

Ayant opté pour une approche qualitative et choisi comme instrument de collecte des données l'entretien, le choix de l'analyse de contenu se justifie dans cette étude. L'analyse de contenu est une technique d'étude détaillée des contenus du protocole d'interview, élaboré dans le cadre d'une étude. Son rôle est de dégager les significations, associations et intentions non directement perceptibles à la simple lecture des propos recueillis. Holsti, (1990 :57) la définit comme « une technique qui permet de faire des inférences par identification systématique et objective des caractéristiques spécifiques d'un message ». Cette exercice consiste à chercher à comprendre ce qui se cache derrière le discours des interviewés. La transcription des propos a d'abord été faite sur papier et par la suite, ils ont été analysés selon les thèmes de l'étude. Le but ici étant de donner à chaque contenu une explication psychologique et scientifique. Notre grille d'analyse sera décrite dans le paragraphe qui suit.

3.8.1. Grille d'analyse

La grille d'analyse est issue de l'opérationnalisation des variables et indicateurs des hypothèses de recherche. Elle comporte le thème de l'étude, la question de recherche, les objectifs spécifiques, les deux variables, les quatre modalités, les indicateurs, les indices, le numéro et le code de chaque sujet enquêté ainsi que les occurrences. Le signe positif (+) associé à un indice indique que la variable ou la modalité étudiée chez le sujet est effective ou favorable, tandis que le signe négatif (-) indique qu'elle est défavorable ou inexistante chez le sujet.

GUIDE D'ENTRETIEN AVEC CHAQUE ELEVE

1) Identification :

- Age :
- Classe :
- Profession des parents :
- Rang dans la fratrie :

2) Pratique de l'orientation conseil au secondaire

- Stade de développement :

3) adaptation aux rythmes d'apprentissage

- ajustement au nouvel environnement scolaire assiduité,
- ponctualité
- appréciation de la tâche
- adhésion à l'emploi de temps
- performance scolaires (prise des notes, succès scolaire)

GRILLE 1 : GRILLE DE TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS

Variables	Modalités	Code des sujets	Verbatim
Pratique de l'orientation conseil	L'âge d'admission en 6 ^e	Sujet 1 : E6MA12 Sujet 2 : E6MB13 Sujet 3 : E6MC12 Sujet 4 : EMD13 Sujet 5 : E6ME14 Sujet 6 : E6MF13	Âge :
	Ajustement au nouvel environnement scolaire Adhésion à l'emploi de temps de la classe		Réponse de l'élève
Adaptation aux rythmes d'apprentissage			Réponse de l'élève
	Relations sociales		Réponse de l'élève
	Performances scolaires		Réponse de l'élève

GRILLE 2 : GRILLE D'OBSERVATION DU SUJET

Eléments observés	Code	Observations
Capacité à se maintenir éveillé	Sujet 1 : E6MA12 Sujet 2 : E6MB13 Sujet 3 : E6MC12 Sujet 4 : EMD13 Sujet 5 : E6ME14 Sujet 6 : E6MF13	Somnolence
Participation aux cours		Qualité
Prises des notes		Qualité en matinée, en mi-journée, et en fin d'après midi
Remise des devoirs		Traité Partiellement Traité en entier Non traité

GRILLE 3 : GRILLE D'ANALYSE DE CONTENU

THEME	Question de recherche	Objectifs spécifiques	Catégories	Sous catégories	Indices	Codes	Occurrences +/-
Pratique de l'orientation et adaptation aux rythmes d'apprentissage des élèves au secondaire	Comment la pratique de l'orientation conseil Par les élèves au secondaire améliore-t-elle leur adaptation aux rythmes d'apprentissage ?	-Examiner l'incidence de la pratique de l'orientation conseil au secondaire à l'âge de 12 ans sur capacité d'adaptation aux rythmes d'apprentissage	Pratique de l'orientation conseil par les élèves au secondaire	L'âge d'admission en 6 ^e	Age	Sujet 1 : E6MA12	
		Stade de développement		Opération concrète		Sujet 2 : E6MB13	
				Période de somnolence		Sujet 3 : E6MC12	
						Sujet 4 : EMD13	
						Sujet 5 : E6ME14	
						Sujet 6 : E6MF13	

Notre méthodologie ainsi présentée, les résultats de la recherche méritent d'être présentés et analysés. Cela nous conduit à la présentation et l'analyse des résultats. Nous présentons les enquêtés (données anamnestiques des sujets) ainsi que la synthèse des données recueillies avant de faire des analyses thématiques des données.

3.9. DONNEES ANMNESTIQUES DES SUJETS

Dans le souci de préserver l'anonymat des enquêtés, il a été procédé à la codification de ceux-ci. C'est ainsi que chaque sujet a reçu un nom de code.

3.9.1. Sujet 1 : E6MA12

Elève en classe de 6^e âgé de 12 ans. Il est fils unique à sa mère célibataire et employé de banque. Il vit seul avec celle-ci dans un appartement non loin du lycée. Il a 7 heures de sommeil et une heure de sieste par jour et à vite gérer la transition « Comme ma mère m'avait déjà parlé des choses du lycée je savais déjà comment me comporter à l'école et après les cours. Elle m'a expliqué comment le lycée fonctionne et ça été très facile pour moi ».

Son temps est bien organisé « Quand je rentre des classes vers 16 h, je me repose jusqu'à 17h avant de faire mes devoirs ou d'étudier mes leçons. Je dors à 22 h et je me réveille à 5 h ». Il se sent capable d'affronter toutes les épreuves de la classe : « la 6^e n'est pas difficile pour moi parce que même quand j'étais à l'école primaire je travaillais bien. J'apprends toujours seul et je réussis. » Il entretient de bonnes relations avec ses camarades : « je cause et je joue avec tous mes camarades sauf « B » parce qu'il est violent. Il avait même blessé un élève de 5^e M1 » les relations avec les enseignants sont harmonieuses « quand je ne comprends pas quelque chose je pose les questions et quand l'enseignant pose les questions en classe je réponds si je connais. Le professeur d'anglais dit que je suis un élève exemplaire parce que je fais tous mes devoirs d'anglais et je réponds toujours aux questions ». Son attrait pour le jeu est contrôlé « je joue seulement pendant la récréation et je n'aime pas les jeux dangereux ».

Sa prise des notes ne souffre d'aucun problème : « je copie toujours tous les résumés et je ne saute pas. Avant d'écrire je lis d'abord toute la phrase ». « A la maison j'étudie seulement les leçons que je n'ai pas bien retenues en classe ».

L'emploi de temps de la classe ne lui pose aucun problème : « moi je fais tous les cours même si c'est le matin ou bien dans l'après-midi, je n'ai pas de problème. Je suis déjà

habitué parce que c'est presque les mêmes choses qu'à l'école primaire et ici, il y a même les heures de permanence alors que à l'école primaire il n'y avait pas ça ». Il apprécie bien la tâche « les devoirs ne me font pas peur, je fais tout ce qu'on demande. Quand c'est difficile je fais l'effort ». Ses résultats scolaires sont bons : « j'ai toujours la moyenne dans toutes les matières et je réussis à toutes les séquences. J'ai eu 12/20 à la première séquence, 13/20 à la deuxième séquence, 13/20 à la troisième séquence ».

3.9.2. Sujet 2 : E6MB13

Elève en classe de 6^e âgé de 13 ans est le deuxième fils d'une fratrie de quatre enfants d'un couple d'enseignants. Il dispose de 8 h de sommeil ainsi que le lui ont imposé ses parents : « depuis que j'étais à l'école primaire mes parents exigeaient toujours que nous dormions à 21h30 et nous nous réveillons à 5h30 ».

Il n'est pas assez confiant en ce qui concerne ses capacités et ne dispose pas d'une bonne aptitude à apprendre tout seul : « comme j'avais eu 9,47 à la première séquence, ma mère a demandé au conseiller d'orientation de me donner un emploi de temps et chaque soir je travaille avec ma mère en suivant cet emploi de temps. Comme je ne comprends pas souvent bien, je lui demande de m'expliquer ».

Son attrait pour le jeu est très accentué « je joue souvent à la maison avec mes petites sœurs. Quand ma mère et mon père ne sont pas là, je joue aussi avec mes voisins. A l'école je joue avec mes camarades pendant la récréation. Je ne joue plus en classe parce que le professeur titulaire m'avait changé de place comme je jouais souvent au motus avec « zozo » et ma mère m'a dit de ne plus jouer en classe si non elle va me punir. » Côté relation sociale, il est très peu sociable « je suis seulement ami avec mon camarade et il est mon meilleur ami en classe. Il m'aide souvent à faire mes devoirs de mathématiques avant qu'on ne rentre à la maison. Avec les professeurs ça ne va pas très bien parce que quand je demande quelque chose à mon camarade ou bien je ne réponds pas bien aux questions, on me punit. C'est surtout le professeur d'anglais qui dit que je bavarde beaucoup ». La transition a été difficile à gérer « au début comme il y avait beaucoup d'enseignants et de surveillants je ne connaissais pas leurs rôles et leurs bureaux. Quand on nous avait dit d'aller voir le conseiller pour les emplois de temps je ne savais pas ce que je devais faire et c'est mon camarade qui m'a aidé ».

Il est assidu et ponctuel. « J'arrive toujours à l'heure à l'école parce que j'ai l'argent de taxi. Je ne manque pas l'école, c'est pour cela que je n'ai pas d'heure d'absence ».

Il s'accommode difficilement à l'emploi de temps de la classe « j'aime seulement quand on fait cours le matin parce que dans l'après-midi je suis souvent fatigué et les professeurs me mettent souvent debout quand je dors. C'est surtout jeudi à l'heure de géographie que je dors souvent en classe ». « Y a beaucoup de choses à faire à la fois, trop de devoirs et c'est difficile pour moi ». Il apprécie mal la tâche. « Sa lenteur l'empêche de prendre toutes les notes : « comme j'écris lentement je laisse souvent les vides et je cherche à compléter ou bien quand je suis fatigué je dis à mon ami de m'aider ». Ses résultats scolaires sont passables » j'ai d'abord eu 9 de moyenne à la première séquence à la deuxième et à la troisième j'ai eu 10 de moyenne ».

3.9.3. Sujet 3 : E6MC12

Elève en classe de 6^e, il est âgé de 12 ans. Dernier né d'une fratrie de 6 enfants et de parents divorcés, il vit avec sa mère qui est gestionnaire d'un débit de boisson. Son temps de sommeil de dimanche à vendredi est de 8h et illimité le vendredi et le samedi « à partir de dimanche soir, je dors de 21h jusqu'à 5h du matin, mais vendredi et samedi je peux regarder la télé comme je veux et me réveiller même à 8h30 ou 9h ». La transition n'a posé aucun problème « je connaissais déjà comment le lycée fonctionne parce que mes grands frères ont aussi fréquenté ici et je venais parfois les voir ».

Il a lui-même organisé son temps prend bien ses notes : « au début de l'année, la dame d'orientation nous avait dit de faire les emplois de temps d'étude et de loisirs. Quand je lui ai montré ma part elle a dit que c'est bien et j'ai commencé à étudier comme ça. Même pour regarder la télé, j'ai mes heures et je les respecte. Moi je copie toujours tous mes cours. Quand je ne suis pas sûr de ce que j'ai écrit, je regarde chez mon voisin si c'est la même chose ». Il apprécie bien la tâche qui lui est assignée. « Les devoirs ne me font pas peur. Quel que soit ce qu'on demande de faire à l'école, je le fais sans problème même si c'est difficile ».

Il entretient de bonnes relations avec ses pairs et ses enseignants : « j'ai beaucoup d'amis en classe parce qu'on était d'abord à l'école Christ Roi ensemble même au quartier j'ai les amis. Ce sont mes voisins. Les professeurs disent que je suis leur ami parce que je suis calme et je réponds aux questions. »

Le règlement intérieur du lycée et l'emploi de temps de la classe ne lui posent aucun problème : « moi je n'arrive jamais en retard à l'école parce que ma mère me donne l'argent de taxi. Je n'ai jamais manqué l'école... je suis tous les cours et je ne choisis pas les matières.

C'est souvent quand j'ai beaucoup joué pendant la récréation que je me sens fatigué dans l'après-midi. Mais je fais les efforts de ne pas dormir en classe ». Il présente de bonnes performances scolaires : « j'ai réussi à toutes les séquences. Je n'ai pas eu la moyenne dans toutes les matières à la 2^e séquence, sauf en science de la vie et de la terre et en ECM mais après j'ai eu la moyenne à la 3^e séquence ».

Il se sent capable de s'en sortir dans cette classe et dispose des aptitudes à apprendre : « c'est moi-même qui ait dit à ma mère que je voulais faire le concours parce que quand j'étais au CM1, je sentais que je pouvais réussir. Elle a accepté et j'ai réussis donc je peux aussi réussir au lycée ». La transition a été très facile à gérer « quand j'étais à l'école primaire, je croyais que c'était très différent du lycée mais c'est presque la même chose. Je n'ai pas eu de problème ».

3.9.4. Sujet 4 : E6MD13

Elève en 6^e, âgée de 12 ans, fille unique à sa mère qui est célibataire et exerce le métier de coiffeuse. Elle vit avec sa mère sa tante ainsi que ses deux cousins. Son planning d'étude et de sommeil a été organisé par son grand cousin qui est à l'ENIEG « il avait dit que je dois étudier entre 19h et 21h 30. Même si je ne finis pas de lire j'arrête et je pars me coucher. Je peux encore lire le matin avant d'aller à l'école. Il m'oblige à dormir à 21h30 même si je n'ai pas sommeil et c'est lui qui me réveille souvent, pour étudier et faire mes devoirs ». La transition n'a pas été facile : « au début j'avais peur des grands, j'avais aussi peur des surveillants parce qu'ils faisaient beaucoup de tours dans les salles de classe et dans la cour de récréation. Comme je restais toujours en classe, pendant la récréation, ils m'ont dit que je dois sortir jouer avec mes camarades ». Elle n'est pas très sûre de ses capacités : « je ne sais pas si je pourrai étudier seule et comprendre. Je travaille toujours avec mon cousin »

Elle entretient des relations amicales avec ses camarades, mais reste un peu réservée envers ses enseignants : « j'ai déjà les amis en classe et en 5^e. Je ne cause pas avec les enseignants. J'ai souvent peur de répondre aux questions parce que je ne suis pas sûre je ne peux pas répondre et je ne veux pas que le professeur se fâche de moi ».

Elle est assidue et ponctuelle « j'arrive toujours à l'heure. Depuis le début de l'année, je n'ai pas d'heure d'absence ». Elle apprécie mal la tâche « certains enseignants donnent trop de devoirs, surtout le prof d'anglais et de mathématiques. On a beaucoup de travail à faire et c'est fatigant pour moi. A l'école primaire il y avait les devoirs mais ce n'était beaucoup comme ici » Son temps de jeu est règlementé : « comme la petite pause ne dure pas, je mange

et je m'assoie en classe pour attendre le cours. Je joue avec mes camarades pendant la grande pause parce qu'on a le temps ». Elle éprouve une légère difficulté à prendre des notes.

« Quand le résumé est long je ne peux pas tout copier, j'attends la pause pour recopier chez mes camarades ». L'organisation pédagogique lui pose un souci : « comme je ne finis pas vite mes résumés je rentre parfois avec les démis résumés alors que s'il y avait plus de temps libre je pouvais souvent tout finir. Il y a aussi la journée de jeudi qui m'énerve parce qu'on fait le sport sous le soleil » Ses performances scolaires sont simplement passables « depuis la première séquence, je réussis toujours avec 10 de moyenne ».

3.9.5. Sujet 5 : E6ME14

Elève de 6^e, âgée de 13 ans, 3^e née d'une fratrie de quatre enfants, son père est infirmier et sa mère couturière. Elle vit avec ses deux parents ainsi que ses deux petits frères. Ses aînés sont à l'internat : « mes deux grands frères sont à l'internat. Je suis seulement avec mon père, ma mère et mes deux petits frères ». L'organisation de son temps n'est pas bien précis : « le jour que mon père n'est pas de garde, il nous dit de dormir à 21h. S'il est de garde j'attends que ma mère rentre avant de me coucher. Elle peut rentrer à 22h et parfois quand elle a beaucoup de travail, elle peut rentrer même à 23h et je l'attends pour ouvrir la porte. Je me réveille parfois tôt et parfois je me réveille tard. J'étudie quand j'ai le temps. Mais quand j'ai les devoirs, je fini d'abord de faire mes devoirs avant d'étudier ».

La transition a été bien gérée « comme j'avais les amis en 5^e je les suivais et je voyais comment ils faisaient et moi aussi je faisais comme eux ». L'emploi de temps de la classe ne lui pose aucun problème : « moi je suis souvent tous les cours ça ne me dérange pas que ça soit le matin ou bien dans l'après-midi. Quand j'étais à l'école primaire, jusqu'au CM1 je faisais « la mi-temps ». C'est pour cela que je suis déjà habituée ». Elle a le sentiment d'être capable et dispose des aptitudes à apprendre « quand j'étais à l'école primaire je travaillais bien. Je peux apprendre seule et réussir, mais comme j'accompagne mes petits frères à l'école avant de venir au lycée, j'arrive parfois en retard et je perds certains cours c'est pour cela que je n'arrive pas à bien travailler comme quand j'étais à l'école primaire ».

Elle apprécie bien la tâche scolaire « Je ne choisis pas le travail à l'école et puis le travail ne me fait pas peur ». A cause de ses obligations envers ses cadets, elle n'est pas très ponctuelle. « C'est parce que j'accompagne mes petits frères à l'école que j'arrive en retard c'est à cause de ça que j'ai les heures d'absence ». La prise des notes ne pose pas de problème : « quand j'arrive à l'heure en classe je copie toujours bien mes cours et j'ai une bonne main

d'écriture c'est ce qu'on me dit souvent ». Sur le plan relationnel, elle est très sociable : « j'ai beaucoup d'amis en classe et je m'entends aussi bien avec certains enseignants parce que quand j'ai les problèmes avec ma mère je pars leur dire et la dame d'anglais était partie voir la dame d'orientation, on la convoque au lycée. Chaque fois je pars causer avec la dame d'orientation ». Elle est assidue et ponctuelle. Ses performances scolaires sont irrégulières « à la première séquence, j'ai eu 9, mon père a pris un répétiteur et j'ai eu 11 à la 2^e séquence mais après quand mon répétiteur est parti j'ai eu 10 à la 3^e séquence »

3.9.6. Sujet 6 : E6MF13

Elève de 6^e, il a 12 ans et est l'aîné d'une fratrie de trois enfants d'un père comptable dans un super marché et d'une mère étudiante. Son emploi de temps d'étude, de travail et de loisir est très organisé et scrupuleusement respecté : «ma mère a déjà établi mon emploi de temps. A chaque rentrée, elle prend l'emploi de temps elle me donne l'ordre dans lequel je dois lire mes cours et faire mes devoirs J'ai aussi un emploi de temps pour le week-end. Je m'arrange à faire mes devoirs vendredi soir et samedi matin pour être libre samedi après-midi et toute la journée de dimanche. J'apprête souvent mes affaires la veille pour ne pas être embrouillé le matin ». Il est assidu et ponctuel. « Je n'arrive jamais en retard à l'école et je suis toujours présent ».

La transition n'a pas été difficile à gérer « quand j'ai commencé les cours au lycée, je n'ai pas eu de problème. Je connaissais déjà le lycée parce que j'ai fait l'école primaire de Tsinga. » Côté relation sociale, il collabore peu avec ses camarades, mais plus avec ses enseignants « je n'aime pas jouer avec mes camarades si c'est les simples causeries on peut causer ensemble. Mais j'évite de jouer avec mes camarades et de leur prêter mes livres parce que quand j'étais à l'école primaire on volait trop mes livres. Je m'entends bien avec mes enseignants. Quand je ne comprends pas bien quelque chose, je demande au professeur et il m'explique ». Il se sent capable « pour moi la 6^e n'est pas difficile mais je travaille pour avoir les bonnes notes ».

Il adhère bien à l'organisation pédagogique : « il y a deux pauses et certains jours il y a des heures de permanence. Ça me permet de me reposer et de ne pas trop ressentir la fatigue ». La prise des notes ne lui pose aucun problème et il présente de bons résultats scolaires « je copie tous les résumés et je fini avant la sonnerie. J'ai eu 14 de moyenne à toutes les séquences ». Elle apprécie bien la tâche. « J'aime faire les devoirs, et travailler. Même si on nous donne plusieurs devoirs, je vais les faire

3.10. POINTS DE DIVERGENCE ET DE RESSEMBLANCE DES SUJETS

Dans la catégorie 1, les sujets présentent des différences d'âge ; puisqu' ils n'ont pas tous le même âge. Quatre sont âgés de 12 ans, deux de 13 ans.

Dans la catégorie 2, ils présentent des divergences et des ressemblances. Pour la sous-catégorie ajustement au nouvel environnement scolaire, les points de divergence s'observent plus en ce qui concerne l'adhésion à l'emploi de temps de la classe. A ce niveau, ils peuvent être scindés en deux groupes. Pour ce concerne l'assiduité et la ponctualité, tous tiennent pratiquement le même discours.

✓ Discours relatifs à l'assiduité et à la ponctualité

E6MA12 : « *Comme ma mère m'avait déjà parlé des choses du lycée je savais déjà comment me comporter à l'école et après les cours. Elle m'a expliqué comment le lycée fonctionne et ça*

été très facile pour moi. Je n'arrive jamais en retard à l'école et je suis toujours présent ».

E6MB13 : « *J'arrive toujours à l'heure à l'école parce que j'ai l'argent de taxi. Je ne manque*

pas l'école, c'est pour cela que je n'ai pas d'heure d'absence ».

E6MC12 : « *quand j'étais à l'école primaire, je croyais que c'était très différent du lycée mais*

c'est presque la même chose. Je n'ai pas eu de problème. Je n'arrive jamais en retard, et je n'ai pas d'heure d'absence ».

E6MD13 : « *j'arrive toujours à l'heure. Depuis le début de l'année, je n'ai pas d'heure d'absence ».*

E6ME14 : « *comme j'avais les amis en 5^e je les suivais et je voyais comment ils faisaient et moi*

aussi je faisais comme eux. Comme je sais qu'on ferme souvent le portail, je m'arrange toujours à venir à l'heure. Je n'ai pas les heures d'absence ».

E6MF13 : « *quand j'ai commencé les cours au lycée, je n'ai pas eu de problème. Je connaissais*

déjà le lycée parce que j'ai fait l'école primaire de Tsinga. Au début de l'année, le proviseur nous avait dit que si on arrive en retard, on va rester hors du portail et ça va nous faire les heures d'absence. C'est pour cela que moi je n'arrive jamais en retard et je n'ai pas les heures d'absence ».

La différence dans les discours se fait ressentir, lorsqu'il s'agit de l'adhésion à l'emploi de temps de la classe. Ici, les sujets peuvent être scindés en deux groupes.

Le premier groupe constitué des sujets E6MA12, E6MC12, E6ME14 et E6MF13 sont adhérent à leur emploi de temps. Ils tiennent les discours qui suivent :

✓ Discours relatifs à l'adhésion à l'emploi de temps de la classe

E6MA12 : *« moi je fais tous les cours même si c'est le matin ou bien dans l'après-midi, je n'ai*

pas de problème. Je suis déjà habitué parce que c'est presque les mêmes choses qu'à l'école primaire et ici, il y a même les heures de permanence alors que à l'école primaire il n'y avait pas ça »

E6MC12 : *« je suis tous les cours et je ne choisis pas les matières. C'est souvent quand j'ai beaucoup joué pendant la récréation que je me sens fatigué dans l'après-midi. Mais je fais les efforts de ne pas dormir en classe ».*

E6ME14 : *« moi je suis souvent tous les cours ça ne me dérange pas que ça soit le matin ou bien dans l'après- midi. Quand j'étais à l'école primaire, jusqu'au CMI je faisais « la mi-temps ». C'est pour cela que je suis déjà habituée ».*

E6MF13 : *« il y a deux pauses et certains jours il y a des heures de permanence. Ça me permet de me reposer et de ne pas trop ressentir la fatigue ».*

Le second groupe quant à lui est constitué des sujets E6MB13 et E6MD13, ont des difficultés à s'accommoder à l'emploi de temps. Leurs discours sont les suivants :

E6MB13 : *« j'aime seulement quand on fait cours le matin parce que dans l'après-midi je suis souvent fatigué et les professeurs me mettent souvent debout quand je dors. C'est surtout*

jeudi à l'heure de géographie que je dors souvent en classe ». Y a beaucoup de choses à faire à la fois, trop de devoirs et c'est difficile pour moi ».

E6MD13 : « comme je ne finis pas vite mes résumés je rentre parfois avec les démis résumés alors que s'il y avait plus de temps libre je pouvais souvent tout finir. Il y a aussi la journée de jeudi qui m'énerve parce qu'on fait le sport sous le soleil ».

Les performances scolaires des sujets les différencient. Il se forme également deux groupes constitués des mêmes éléments. Le premier groupe qui présente les meilleures performances est constitué des sujets : E6MA12, E6MC12, E6ME14 et E6MF13.

De leurs discours, il ressort ce qui suit :

E6MA12 : « je copie toujours tous les résumés et je ne saute pas. Avant d'écrire je lis d'abord toute la phrase ». « J'ai toujours la moyenne dans toutes les matières et je réussis à toutes les séquences. J'ai eu 12/20 à la première séquence, 13/20 à la deuxième séquence, 13/20 à la troisième séquence ».

E6MC12 : « j'ai réussi à toutes les séquences. Je n'ai pas eu la moyenne dans toutes les matières à la 2^e séquence, sauf en science de la vie et de la terre et en ECM mais après j'ai eu la moyenne à la 3^e séquence » « Moi je copie toujours tous mes cours. Quand je ne suis pas sûr de ce que j'ai écrit, je regarde chez mon voisin si c'est la même chose ».

E6ME14 : « quand j'arrive à l'heure en classe je copie toujours bien mes cours et j'ai une bonne main d'écriture c'est ce qu'on me dit souvent ». « À la première séquence, j'ai eu 13, mon père a pris un répétiteur et j'ai eu 11 à la 2^e séquence mais après quand mon répétiteur est parti j'ai eu 10 à la 3^e séquence ».

E6MF13 : « je copie tous les résumés et je fini avant la sonnerie. J'ai eu 14 de moyenne à toutes les séquences ».

Le groupe 2 est constitué de E6MB13 et E6MD13. Voici leurs discours :

E6MD13 : « *Quand le résumé est long je ne peux pas tout copier, j'attends la pause pour recopier chez mes camarade* », « *depuis la première séquence, je réussi toujours avec 10de moyenne* ».

E6MB13 : « *comme j'écris lentement je laisse souvent les vides et je cherche à compléter ou bien quand je suis fatigué je dis à mon ami de m'aider, j'ai d'abord eu 9de moyenne à la première séquence à la deuxième et à la troisième j'ai eu 10 de moyenne.*

Tableau 1 : Faits saillants du discours des sujets

Thème	Variables	Sous catégories	Verbatim
Pratique de l'orientation conseil et adaptation aux rythmes d'apprentissage des élèves au secondaire	Pratique de l'orientation conseil par les élèves du secondaire	Age	<p>E6MA12 : <i>j'ai 12 ans</i></p> <p>E6MB13 : <i>j'ai 13 ans</i></p> <p>E6MC12 : <i>j'ai 12 ans</i></p> <p>E6MD13 : <i>j'ai 13 ans</i></p> <p>E6ME14 : <i>j'ai 14 ans</i></p> <p>E6MF13 : <i>j'ai 13 ans</i></p>
	Adaptation aux rythmes d'apprentissage des élèves au secondaire	Adhésion à l'emploi de temps de la classe	<p>E6MA12 : <i>« moi je fais tous les cours même si c'est le matin ou bien dans l'après-midi, je n'ai pas de problème. Je suis déjà habitué parce que c'est presque les mêmes choses qu'à l'école primaire et ici, il y a même les heures de permanence alors que à l'école primaire il n'y avait pas ça »</i></p> <p>E6MC12 : <i>« je suis tous les cours et je ne choisis pas les matières. C'est souvent quand j'ai beaucoup joué pendant la récréation que je me sens fatigué dans l'après-midi. Mais je fais les efforts de ne pas dormir en classe ».</i></p> <p>E6ME14 : <i>« moi je suis souvent tous les cours ça ne me dérange pas que ça soit le matin ou bien dans l'après-midi. Quand j'étais à l'école primaire, jusqu'au CMI je faisais « la mi-temps ». C'est pour cela que je suis déjà habituée ».</i></p> <p>E6MF13 : <i>« il y a deux pauses et certains jours il y a des heures de permanence. Ça me permet de me reposer et de ne pas trop ressentir la fatigue ».</i></p>

			<p>E6MB13 : « <i>j'aime seulement quand on fait cours le matin parce que dans l'après-midi je suis souvent fatigué et les professeurs me mettent souvent debout quand je dors. C'est surtout jeudi à l'heure de géographie que je dors souvent en classe</i> ». <i>Y a beaucoup de choses à faire à la fois, trop de devoirs et c'est difficile pour moi</i> ».</p> <p><i>Réveille tard. J'étudie quand j'ai le temps. Mais quand j'ai les devoirs, je fini d'abord de faire mes devoirs avant d'étudier</i> ».</p> <p>E6MF13 : « <i>ma mère a déjà établi mon emploi de temps. A chaque rentrée, elle prend l'emploi de temps elle me donne l'ordre dans lequel je dois lire mes cours et faire mes devoirs J'ai aussi un emploi de temps pour le week-end. Je m'arrange à faire mes devoirs vendredi soir et samedi matin pour être libre samedi après-midi et toute la journée de dimanche. J'apprête souvent mes affaires la veille pour ne pas être embrouillé le matin</i> ».</p>
		Performances scolaires	<p>E6MA12 : « <i>je copie toujours tous les résumés et je ne saute pas. Avant d'écrire je lis d'abord toute la phrase</i> ». « <i>J'ai toujours la moyenne dans toutes les matières et je réussis à toutes les séquences. J'ai eu 12/20 à la première séquence, 13/20 à la deuxième séquence, 13/20 à la troisième séquence</i> ».</p> <p>E6MC12 : « <i>j'ai réussi à toutes les séquences. Je n'ai pas eu la moyenne dans toutes les matières à la 2^e séquence, sauf en science de la vie et de la terre et en ECM mais après j'ai eu la moyenne à la 3^e séquence</i> » « <i>Moi je copie toujours tous mes cours. Quand je ne suis pas sûr de ce que j'ai écrit, je regarde chez mon voisin si c'est la même chose</i> ».</p> <p>E6MD13 : « <i>Quand le résumé est long je ne peux pas tout copier, j'attends la pause pour</i></p>

			<p><i>recopier chez mes camarade «depuis la première séquence, je réussi toujours avec 10 de moyenne ».</i></p> <p><i>E6ME14 : « quand j'arrive à l'heure en classe je copie toujours bien mes cours et j'ai une bonne main d'écriture c'est ce qu'on me dit souvent ».« à la première séquence, j'ai eu 9, mon père a pris un répétiteur et j'ai eu 11 à la 2^e séquence mais après quand mon répétiteur est parti j'ai eu 10 à la 3^e séquence »</i></p> <p><i>MF12 : « je copie tous les résumés et je fini avant la sonnerie. J'ai eu 14 de moyenne à toutes les séquences ».</i></p> <p><i>E6MD13 : « comme je ne finis pas vite mes résumés je rentre parfois avec les démis résumés alors que s'il y avait plus de temps libre je pouvais souvent tout finir. Il y a aussi la journée de jeudi qui m'énerve parce qu'on fait le sport sous le soleil ».</i></p> <p><i>moyenne à la 3^e séquence » « Moi je copie toujours tous mes cours. Quand je ne suis pas sûr de ce que j'ai écrit, je regarde chez mon voisin si c'est la même chose ».</i></p>
--	--	--	--

3.11. DISCOURS DES PERSONNES RESSOURCES

Pour compléter les informations données par les élèves, il a été jugé utile d'entreprendre un entretien avec des personnes susceptibles de nous renseigner sur le comportement adaptatif des élèves au début de l'année scolaire. Deux thématiques ont été abordées : l'ajustement au nouvel environnement scolaire et les performances scolaire des élèves.

3.11.1. Personnes ressource 1

« Les premières semaines de la rentrée sont généralement consacrées à la prise de contact entre les élèves et les enseignants. Durant les deux premières semaines, les élèves ont l'occasion de se mettre au pas. Généralement, quel que soit leur âge, ils éprouvent les mêmes difficultés. La 6^e est une classe transitoire. Le véritable problème des élèves ici, c'est qu'ils doivent rencontrer plusieurs enseignants à la fois. Vous savez bien que chaque enseignant a sa méthode. Il n'est pas toujours évident pour un enfant de suivre plusieurs méthodes d'apprentissage à la fois. Pour ce qui concerne le respect du règlement intérieur, les cas les plus récurrents d'absentéisme et de retard s'observent beaucoup plus chez les élèves qui ont déjà acquis une certaine autonomie. Nous voulons dire à partir de la classe de 4^e.

Le phénomène d'absence et de retard est plus récurrent en 1^{ère} et T^{1^e}. Généralement en 6^e les enfants se font déposer par leurs parents et par conséquent ils n'ont pas de raison d'arriver en retard ou de s'absenter, sauf bien sûr en cas de force majeure. La prise des notes pose généralement un problème chez tous les nouveaux élèves quel que soit leur âge. Malgré le fait que les enseignants copient préalablement les leçons au tableau, il y en a qui trouvent le moyen de rentrer chez eux avec des cours pas copiés ou mal copiés. Je ne voudrais pas aborder ici, le problème des fautes d'orthographe. Les enseignants qui en sont conscients suivent leurs rythmes. J'en ai vu qui après avoir copié au tableau se donnaient encore la peine de dicter et même d'épeler.

Quant aux élèves eux-mêmes, ils s'accoutument au fur et à mesure que le temps passe. Les difficultés d'adaptation se manifestent seulement les premières semaines de la rentrée. Vers la fin de la première séquence, on observe des améliorations chez la majorité. Parce qu'il y en a qui jusqu'en fin d'année n'y arrivent pas véritablement. Ces changements sont progressifs et dépendent de la motivation et des conditions de vie de chacun.

Il faut remarquer que les nouvelles technologies sont d'un grand apport dans le développement intellectuel des enfants. Les résultats scolaires des jeunes élèves que nous

avons ici sont parfois tributaires à leur usage ou non. Les enfants qui n'arrivent pas à s'adapter présentent forcément de mauvais résultats. Pour remonter la pente, les parents sont parfois obligés de solliciter l'aide d'un répétiteur ou alors de suivre personnellement leurs enfants. Leurs mauvaises performances en début d'année, peuvent également être attribuées à la nostalgie des vacances. Il y en a qui ne font pas rapidement le distinguo entre la période des vacances et celle des classes.

3.11.2. Personnes ressource 2

Au début de chaque année, les élèves arrivent avec des lourdeurs. Il n'y en a aucun qui parvient à copier entièrement et sans faute. L'aptitude à prendre des notes se met en place très progressivement. Il faut comprendre qu'au début les élèves ont encore l'esprit en vacances. Lorsque nous mettons le résumé au tableau, nous leur laissons toujours le temps de recopier. Mais malgré le temps que nous leur accordons, ils trouvent quand même le moyen de se plaindre et de rentrer chez eux avec des cours inachevés. Les premiers jours de la rentrée, nous ne sommes pas très regardants sur la ponctualité et l'assiduité des élèves. Il n'y a aucune différence entre ceux qui ont l'âge officiel et ceux qui sont plus jeunes. Ils sont tous confondus.

Le processus d'adaptation se met en place après qu'ils aient pris connaissance du règlement intérieur et surtout après les résultats de la première séquence. La remarque que j'ai pu faire concernant leurs performances c'est que ceux qui s'en sortent dès le début, continuent dans la même lancée. Mais ceux qui ne s'en sortent pas jusqu'à la fin du premier trimestre demeurent dans la même situation jusqu'en fin d'année. Concernant leur capacité à supporter la charge des cours il se pose un véritable problème. La somnolence en classe.

Bien que nous ne soyons pas à la maternelle où on fait des exercices d'éveil, nous retrouvons parfois en train de le faire pour les réveiller. J'en connais un qui a cette particularité de dormir à tous mes cours depuis le début de l'année. Je pense que son problème c'est le jeu. Il joue excessivement et épuise avant la fin de la journée. C'est sûrement la raison pour laquelle il éprouve des difficultés à rester éveillé. Pour les autres ils ont très vite assimilé le fait qu'il ne faut pas dormir en classe. Ça leur est très vite passé avant la fin de la première semaine de cours.

En principe, ces enfants devraient être au stade des opérations concrètes. Mais ils parviennent à résoudre les problèmes qui nécessitent le niveau des opérations formelles. Je vous ai dit tout à l'heure qu'il n'y a pas une différence perceptible entre ceux qui ont 12 ans

13 ans ou plus de 12 ans. La preuve de mes propos c'est que dans les classes que je tiens il, il y en a qui ont 15ans mais dont le niveau de réflexion ne rivalise pas avec celui de « X » qui a 12 ans. Tous les élèves que nous avons dans nos classes sont capables de raisonnement logique.

Après avoir passé les différents entretiens, une observation des sujets enquêtés a été faite dans le but de nous renseigner sur leurs comportements en salle de classe.

3.12. DONNEES COLLECTEES PAR L'OBSERVATION

L'observation faite sur nos différents sujets d'étude nous a permis de recueillir les informations suivantes.

3.12.1. Sujet 1 : E6MA12

Le sujet E6MA12 est assis au quatrième banc. Pendant le premier cours 8h-9h il prend normalement ses notes. Entre 9h-10h, il participe au cours en répondant aux questions. Pendant le cours de 10h15-12h15, il présente son devoir et prend également ses notes, mais a quelques moments de distraction. L'observation que l'on fait est qu'il se couche sur la table avant d'écrire. Repris par l'enseignant, il se relève et s'assoie normalement.

Jusqu'à la sonnerie, il n'a pas encore achevé sa copie. Il prend quelques minutes pour le faire. Après la grande pause, pendant le cours qui se fait entre 12h 45-13h45, il reprend normalement ses notes et répond aux questions.

3.12.2. Sujet 2 : E6MB13

Le sujet E6MB13 occupe le premier banc de la première rangée. Il se retourne de temps en temps pour regarder ses camarades et Pendant le premier cours (8h-9h) il prend ses notes.

Entre (9h-10h), il est plutôt inactif. Pendant le cours de (10h15-12h15), il présente un devoir inachevé. Repris par l'enseignant, il se justifie en disant qu'on a coupé le courant et recopie à peine sa leçon. Après la grande pause, de 12h 45 à 13h45, il somnole. Pour le maintenir éveillé, l'enseignant l'interroge. Il répond mais ne donne pas la bonne réponse. De 13h 45 à 14h45, il continue de somnoler et finalement n'achève pas de copier la leçon.

3.12.3. Sujet 3 : E6MC12

Le sujet E6MA12 est assis au quatrième banc. Pendant le premier cours (8h-9h) il prend normalement ses notes. Pendant le cours de 9h-10h, il participe en répondant aux questions. A l'arrivée de l'enseignant, au cours de 10h15-12h15, il présente son devoir et prend également ses notes. Après la grande pause, 12h 45-13h45, il reprend normalement ses notes et se manifeste en classe par la réponse aux questions. A la dernière heure, il n'y a rien à signaler.

3.12.4. Sujet 4 : E6MD13

Le sujet E6MD13 est assis au sixième banc de la troisième rangée. Pendant le premier cours 8h-9h il prend normalement ses notes. Pendant le cours de 9h-10h, il s'amuse avec son camarade avec qui il se passent des bouts de papiers. Pendant le cours de 10h15-12h15, il ne présente pas son devoir. Il ne prend aucune note, mais se distrait avec les objets qu'il a en sa possession. De temps en temps il se couche sur la table. Repris par l'enseignant, il rigole et cherche à entraîner ses camarades. Après la grande pause, 12h 45-13h45, il feint de prendre des notes lorsque l'enseignant passe près de sa table. Mais passe le quart de l'heure à somnoler.

3.12.5. Sujet 5 : E6ME14

Le sujet est assis au troisième banc de la première rangée. Pendant le premier cours 8h-9h il prend normalement ses notes. Entre 9h-10h, il participe au cours en répondant aux questions. Pendant le cours de 10h15-12h15, il participe au cours en répondant aux questions et prend également ses notes. Après la grande pause, 12h 45-13h45, il reprend normalement ses notes et répond aux questions. A la dernière heure son comportement n'est pas différent du reste du temps.

3.12.6. Sujet 6 : E6MF13

Le sujet E6MA12 est assis au quatrième banc. A la première heure, 8h-9h il prend normalement ses notes. Entre 9h-10h, il participe au cours en répondant aux questions. Evite de jouer avec sa camarade qui le taquine. Pendant le cours de 10h15-12h15, il est très actif échange avec

l'enseignant et prend ses notes. Après la grande pause, 12h 45-13h45, il reprend normalement ses notes et continue de répondre aux questions.

L'observation faite sur nos différents sujets, permet de constater que ceux-ci se comportent différemment et présentent des points de divergence et de ressemblance.

3.13. POINTS DE RESSEMBLANCE ET DE DIVERGENCE A L'ISSUE DE L'OBSERVATION

L'observation menée dans cette étude consistait à regarder le comportement de chaque sujet et à prendre des notes, sans intervenir dans son activité. Les comportements observés ici étaient, la prise des notes et la participation au cours et l'éveil. A l'issue de celle-ci, il a été possible de classer nos sujets en deux groupes dans chaque comportement observé.

3.13.1. Prise des notes

Ici, les sujets peuvent être classés en deux groupes : ceux qui ont une bonne prise des notes et ceux qui éprouvent des difficultés à prendre leurs notes.

✓ Le groupe 1 est constitué de ceux qui ont une bonne prise de notes : E6MC12, E6ME14, E6MF13.

✓ Le groupe 2 quant à lui est constitué de ceux qui éprouvent des difficultés à prendre les notes. Il s'agit de : E6MA12, E6MB13 et E6MD13

3.13.2. Appréciation de la tâche (participation au cours)

Les sujets seront également classés en deux groupes : il s'agit de ceux qui ont bien participé aux cours pendant l'observation et ceux qui n'ont pas bien participé c'est qui n'ont pas répondu aux questions ou n'ont pas levé le doigt pour répondre aux questions.

✓ Le groupe 1 est constitué de E6MA12, E6MC12, E6ME14 et E6MF13

✓ Le groupe 2 quant à lui est constitué de : E6MB13 et E6MD13.

3.13.3. Adhésion à l'emploi de temps de la classe (capacité à se maintenir éveillé)

Deux groupes de sujets se distinguent également à ce niveau : ceux qui restent éveillés durant toute la journée, et ceux qui éprouvent des difficultés à se maintenir éveillé durant la journée.

✓ Le groupe 1 est constitué de E6MB13, E6MC12 et E6MD13

✓ Le groupe 2 est constitué de E6MA12, E6ME14 et E6MF13.

3.14. PRESENTATION ET ANALYSE THEMATIQUE DES DONNEES :

Il s'agit de présenter les résultats collectés dans chaque modalité. C'est-à-dire d'analyser l'incidence de l'accompagnement des conseiller d'orientation des élèves au secondaire à leur rythme d'apprentissage. La plupart des auteurs pensent l'inapplication des conseils pédagogiques par les élèves est un facteur d'inadaptation et d'échec scolaire. Quant à savoir comment l'individu s'adapte t- il aux rythmes 'apprentissage ? Les éléments qui sont pris en considération sont la bonne prise des notes et la réussite scolaire. Pour ces raisons, nous regrouperons nos résultats en deux tendances :

Pratique de l'orientation conseil et ajustement au nouvel environnement scolaire (1)

Les stades de développement vs bonne prise des notes et réussite scolaire (2).

3.14.1. Différence d'âge et ajustement au nouvel environnement scolaire

Nos sujets malgré leur différent âge d'accès au secondaire (12 ans, 13 ans, 14ans) s'ajustent au nouvel environnement scolaire. Ils sont tous assidus et ponctuels. Mais certains adhèrent à l'emploi de temps de la classe tandis que d'autres ne le font pas.

2 sujets sont âgés de 12 ans (E6MA12 et E6MC12), 3 sont âgés de 13 ans (E6MB13, E6MD13 et E6MF13) et un est âgé de 14ans (E6ME14). Les six sujets sont assidus et ponctuels.

4 sujets (E6MA12, E6MC12, E6ME14 et E6MF13) adhèrent à l'emploi de temps de la classe, tandis que 2 d'entre eux ont des difficultés à y adhérer (E6MB13 et E6MD13).

3.14.2. Stades de développement et prise des notes et réussite scolaire

Cinq de nos sujets sont au stade de latence (E6MA12, E6MB13, E6MC12, E6MD13 E6MF13) car ils ont entre 9 et 13 ans, tandis qu'un sujet est à mi-chemin entre la latence et le

stade génital parce qu'elle est âgée de 14ans. En ce qui concerne les opérations concrètes cinq sont au stade des opérations concrètes (E6MA12, E6MB13, E6MC12, E6MD13, E6MF13) tandis que l'une amorce les opérations formelles (E6ME14). Leur prise des notes et leurs résultats scolaires diffèrent. Parmi les cinq sujets qui sont au stade de latence, deux ont une bonne prise de notes (E6MC12 et E6MF13) tandis que trois (E6MA12, E6MB13 et E6MD13) éprouvent des difficultés. Le sujet dont le développement est intermédiaire entre le stade de la latence et le stade génital (E6ME14) a une bonne prise des notes. En tout, nous avons trois sujets qui éprouvent des difficultés contre trois qui n'ont pas de problème. Pour ce qui est de la réussite scolaire, tous les sujets réussissent. Mais deux sont simplement passables (E6MB13 et E6MD13) tandis que quatre sont assez bien (E6MA12, E6MC12, E6MF13, et E6ME14).

CHAPITRE 4 :

INTERPRETATION, DISCUSSION DES RESULTATS, PERSPECTIVES ET SUGGESTIONS

Il s'agit dans ce chapitre d'interpréter les résultats récoltés dans chaque catégorie, aussi bien à l'issue des entretiens que de l'observation, de discuter ces résultats et de faire quelques suggestions. Mais avant, le rappel des théories est nécessaire pour permettre la discussion des résultats obtenus.

4.1. RAPPEL DES THEORIES

La psychologie a pour rôle de décrire des comportements et d'en proposer des explications véritables. Ces explications se fondent sur des données théoriques qui constituent des cadres de référence. Notre étude dont le but est d'examiner l'incidence des pratiques de l'orientation conseil par les élèves au secondaire sur leur adaptation aux rythmes d'apprentissage, a fait appel à la théorie du maturationnisme qui soutient que le développement biologique se fait par stades successifs avec la prédominance de certaines fonctions ou de certains comportements au stade considéré. Pour Wallon, chaque stade "plonge d'une part dans le passé mais empiète d'autre part sur l'avenir.

La théorie de l'adaptation quant à elle place au centre de sa préoccupation la capacité de l'individu à s'ajuster aux conditions environnementales. L'adaptation ne pouvant se concevoir sans la notion de milieu, elle constitue un processus dynamique et dialectique et non un état définitif, dans le sens où une recherche d'équilibre, d'ajustement entre l'organisme et le milieu s'effectue en continu. Le principe de l'adaptation est de se transformer, d'accepter de devenir autre sans toutefois y perdre totalement son identité, évoluer sans se perdre par mimétisme.

La théorie du développement cognitif qui parle aussi de succession de stade s'intéresse au développement intellectuel et stipule que le développement cognitif distingue quatre stades de développement, où émergent des capacités cognitives particulières.

La théorie des biorythmes prescrit l'articulation entre les rythmes biologiques et les rythmes d'apprentissage. Elle, stipule brièvement que, les rythmes d'apprentissage doivent

s'articuler aux rythmes biologiques des individus. La théorie des biorythmes soutient qu'il existerait des rythmes macroscopiques et microscopiques. La plupart des grandes fonctions psychophysiologiques fluctuent rythmiquement, c'est-à-dire qu'en fonction du temps elles passent par des états de plus ou moins grande efficacité. Le rythme veille / sommeil évolue avec l'âge de l'enfant et présente des variabilités interindividuelles (enfant du matin ou du soir, petit ou grand dormeur). Le sommeil est non seulement un facteur de bonne santé, mais il conditionne également la quantité et la rapidité des apprentissages.

La combinaison de ces théories conduit à l'idée développée par Canguilhem, qui est que L'organisme n'est pas jeté dans un milieu auquel il lui faut se plier mais il structure son milieu en même temps qu'il développe ses capacités d'organisation. L'individu, immergé dans un monde de significations culturelles et sociales oriente ses actions en fonction de l'interprétation des situations qu'il vit et d'un sens personnel et subjectif construit dans une histoire, elle-même alimentée par les processus intrapsychiques qui sont à l'œuvre dans la construction de l'individu singulier.

Elle correspond également bien aux principes de l'adaptation homéostatique développée par Piaget. Pour qui l'adaptation résulte de l'assimilation et de l'accommodation. Dans la théorie de Piaget du développement, il existe deux processus cognitifs qui sont cruciaux pour progresser d'une étape à l'autre et pour s'adapter : l'assimilation, l'accommodation. Ceci se rapporte à la façon dont un enfant transforme de nouvelles informations de manière logique au sein des bases de connaissances existantes.

L'accommodation arrive quand un enfant change sa structure cognitive dans une tentative de comprendre de nouvelles informations. Par exemple, l'enfant apprend à saisir un nouvel objet d'une manière différente, ou apprend que le nouvel objet ne doit pas être aspiré. De cette façon, l'enfant a adapté sa façon de penser à une nouvelle expérience. Pris ensemble, l'assimilation et l'accommodation constituent l'adaptation, qui se réfère à la capacité de l'enfant à s'adapter à son environnement.

Les théories de la personnalité sont multiples, c'est pourquoi, nous choisissons celles expliquent le mieux notre étude. Les théories qui apportent des précisions sont les théories des traits de personnalité, les théories des types de personnalités et d'environnement professionnels (Holland,1973 ; Lent, Brown et Hackett, 1994) et le modèle des Big Five ou le modèle des cinq facteurs de la personnalité (Costa & McCrae, 1992 ; Digman, 1990 ; Goldberg, 1992).

Le terme « *Personnalité* » a été nommé pour la première fois dans les années 1930. Historiquement, « *personnalité* » vient du mot latin « *persona* ». *Persona* désigne le masque de théâtre qu'un acteur portait pour exprimer différentes « *émotions* » et « *attitudes* » dans l'Antiquité. Dans l'Antiquité, *persona* avait donc des significations proches de ce qu'il est admis d'appeler aujourd'hui la personnalité : les aptitudes et les capacités personnelles, ce qui nous distinguent des autres et ce qui convient à ces comportements. Cependant, *persona* signifiait aussi ce que nous paraissions sans l'être, le rôle que nous jouons. (Hansenne, 2018)

Considérant l'évolution historique du terme personnalité ; la sémantique évoluant de l'approche situationnelle (déterminisme situationnelle) à l'approche dispositionnelle basé sur les traits. De la situation constituée par l'état des émotions aux humeurs (Hippocrate, 460-370 Av JC) des humeurs aux tempéraments, des tempéraments aux caractères (Le Senne, 1945), des caractères à la personnalité, de la personnalité aux traits de personnalité ; du (Allport, 1936). Cattell (1957), Eysenck (1970), Maslow (1954) (McCrae & Costa, 1997 ; McCrae, Costa, Pervin, & John, 1999). Nous constatons que jusqu'à nos jours, il n'existe pas une définition exacte du mot « personnalité ». Néanmoins, la majorité des chercheurs se réfèrent à la définition de base suggérée par Allport qui l'avait élaborée à partir d'une cinquantaine de définitions. « La personnalité est l'organisation dynamique interne des systèmes psychophysiques de l'individu qui détermine son adaptation unique à son environnement » (Allport, 1936).

Cattell (1957) quant lui définit la personnalité comme « ce qui permet de prédire comment une personne va réagir ou se comporter dans une situation donnée » et « la combinaison de l'ensemble des traits chez un individu ». Quant à Eysenck (1970), celui-ci considère la personnalité comme étant « une combinaison de traits que la personne tend à manifester dans différentes situations et qui demeure dans le temps ». En 1975, Guilford estimait que la personnalité était « le patron unique des traits de la personne ». La grande majorité des chercheurs estiment que l'utilisation des traits est le meilleur moyen de mettre la lumière sur les covariations entre la variété de caractéristiques individuelles de la personnalité (Johnson, 1997).

Maslow (1968) stipule que « la personnalité est un complexe structuré, organisé, de spécificités apparemment divers (comportements, pensées, impulsions à agir, perceptions, etc.) dont l'étude minutieuse et argumentée révèle qu'elles présentent une unité commune, laquelle peut diversement être qualifiée de signification dynamique semblable, d'expression, de « saveur », de fonction ou d'objectif. » La personnalité pris sous l'angle du comportement

dans un environnement et dans une situation exprime la complexité intrinsèque du terme ; puisque l'action ou la réaction est fonction de plusieurs paramètres internes et externes, passé et futur ou présent qui détermine le comportement d'un individu (Hansenne, 2018 ; Maslow, 1968 ; Rogers, 1968). C'est dans ce sens que Hansenne (2022) affirme que « la personnalité colore notre manière de percevoir le monde qu'elle module notre intelligence et nos émotions...la personnalité influe donc sur notre manière de traiter l'information qu'elle soit cognitive (intelligence) ou affective (émotions) »

Les traits de personnalité sont des indicateurs la personnalité. Comme c'est le cas pour la notion de la personnalité, et malgré la popularité grandissante, les « traits de personnalité », aussi bien dans le domaine de la recherche que dans l'évaluation clinique, le concept de trait demeure mal compris et assez confus. Il n'existe toujours pas une définition claire qui fasse l'unanimité parmi les auteurs. Cependant, il existe une façon de définir ce concept en présentant les postulats de base de l'approche des traits de la personnalité.

La théorie des types de personnalité et d'environnement professionnels (Holland, 1973), présentée dès la fin des années 1960, postule l'existence de six grandes dimensions qui rendent compte non seulement des intérêts mais plus généralement de la personnalité. Elle postule également l'existence de six grandes catégories d'environnements professionnels qui correspondent aux six dimensions des intérêts. Enfin, elle considère que les individus recherchent les environnements qui correspondent à leurs intérêts et qu'ils s'y adaptent d'autant mieux que cette correspondance est forte (Holland, 1985). Voici une brève description des six orientations d'intérêt (Dupont et al., 1987) : « Le type Réaliste (R) » est caractérisée par l'attrait des activités physiques, l'action directe, la vie en plein air, les tâches concrètes, les professions techniques-pratiques ainsi que par le rejet de situations impliquant des relations interpersonnelles complexes ; « Le type investigateur (I) » est caractérisée par l'attrait de la pensée, le besoin de découvrir et de comprendre (plutôt que le besoin de dominer ou de persuader), la tendance à l'introversión (ou du moins à une certaine réserve sociale) et l'intérêt pour les professions scientifiques (mathématiques, physique, chimie, etc.) ; « Le type Artistique (A) » vise avant tout à l'expression de soi et aux relations avec autrui par le truchement de l'expression artistique ; elle correspond aussi au rejet de l'ordre établi, aux tendances individualistes, à une certaine spontanéité, etc. ; elle implique un net intérêt pour les professions artistiques et littéraires ; « Le type Social (S) » correspond aux besoins d'enseigner et de soigner, à la recherche de situations où les relations interpersonnelles jouent un rôle important, à l'évitement de l'approche scientifique et abstraite et, évidemment, à

l'intérêt pour les professions sociales, voire pour l'enseignement ; « Le type entreprenant (E) » correspond aux besoins de dominer et de manipuler ses semblables ; elle implique l'intérêt pour le pouvoir, la politique, l'aspiration à détenir les leviers de commande – et l'esprit d'entreprise tant dans le secteur privé que dans le secteur public ; et « Le type conventionnel (C) correspond au goût des règles, de l'ordre, à l'auto-contrôle, à la maîtrise des pulsions, à l'identification avec le pouvoir et l'état, à l'attrait pour les situations interpersonnelles et professionnelles bien structurées, à l'intérêt pour les professions de type administratif (employé de bureau, comptable) et pour les domaines assimilés.

4.2. INTERPRETATION DES RESULTATS

En fonction des catégories présentes dans cette étude, l'interprétation s'articulera sur deux centres d'intérêt. Le premier centre d'intérêt se réfère aux caractéristiques des élèves précocement admis au secondaire, tandis que le second concerne les indices d'adaptation aux rythmes d'apprentissage.

La pratique de l'orientation conseil améliore au secondaire la capacité d'adaptation des élèves aux rythmes d'apprentissage au secondaire. Les sujets âgés de 12 (E6MA12, E6MC12) autant que ceux âgés de 13 ans (E6MB13, E6MD13, et E6MF13) et même celui de 14 ans (E6ME14), ne présentent pas de véritables signes d'inadaptation. Ce résultat peut être appuyé par la théorie socioconstructiviste de Vygotsky qui stipule que l'apprentissage précède le développement. Pour Vygotsky, c'est l'apprentissage qui est considéré comme le résultat des activités sociocognitives liées aux échanges didactiques entre enseignants-élèves et élèves-élèves.

L'adaptation des élèves aux rythmes d'apprentissage ne dépend ni de l'âge, ni du stade de développement des élèves. Les sujets de l'étude dans leur grande majorité, ne présentent pas de difficulté d'adaptation. Seule une minorité éprouve des difficultés. Ceci pourrait se justifier par la théorie sociale cognitive de Bandura qui stipule que « si les gens ne sont pas convaincus qu'ils puissent obtenir les résultats qu'ils souhaitent grâce à leurs propres actions, ils auront peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés ». Cette adaptation est plutôt fonction de la gestion de la transition, de l'adhésion à l'organisation pédagogique, de l'organisation du temps de loisir et de travail, de la capacité à entretenir de bonnes relations avec les pairs et les enseignants. Les résultats scolaires des élèves dépendent de leur

adaptation aux rythmes d'apprentissage, car les sujets qui ont éprouvé des difficultés à gérer la transition, à adhérer à l'organisation pédagogique, à entretenir de bonnes relations avec leurs pairs et leurs enseignants, présentent des résultats scolaires passables. Ceux dont les parents s'impliquent positivement dans la gestion du temps d'étude, s'adaptent mieux que ceux dont les parents ont un comportement négatif. Ceux, ayant un temps de sommeil réglementé s'adaptent également bien. Ils, n'éprouvent ni lenteur ni fatigue et ne somnolent pas en classe. De plus, ils ont de bonnes performances scolaires.

La prise en compte de ces résultats permet de vérifier l'hypothèse de travail que nous avons émise plus haut. A savoir : la pratique de l'orientation conseil améliore l'adaptation aux rythmes d'apprentissage des élèves au secondaire. Nos hypothèses nous permettent d'affirmer qu'il existe plusieurs facteurs d'adaptation ou d'inadaptation. Fort de ces raisons, il convient de faire quelques suggestions en vue de garantir une meilleure adaptation des élèves aux rythmes d'apprentissage et par ricochet, une réussite de leurs parcours scolaire.

Carver (1997) a identifié 14 stratégies d'adaptation aux rythmes d'apprentissages des jeunes scolarisés. Les difficultés d'adaptations des élèves se situent à différents moments du cours (en début, en mi et à la fin de la session). Carver (1997) regroupe toutes les stratégies en stratégies d'adaptation fonctionnelles, en stratégie d'adaptation dysfonctionnelles et en stratégies d'adaptation à variabilité fonctionnelle.

4.2.1 Les stratégies d'adaptation fonctionnelles

Les stratégies d'adaptation fonctionnelles permettent de réduire les difficultés d'adaptation engendrées lorsqu'un élève fait face à un problème pour faciliter l'adaptation. Ces stratégies consistent à développer la capacité de choisir des stratégies d'adaptation dans une situation nouvelle. Ces stratégies sont considérées comme étant adaptatives. Selon Montgomery et al. (2010b), les stratégies d'adaptation fonctionnelles sont le coping actif, la planification, l'acceptation et la réinterprétation positive. Selon Tremblay (1992), un élève qui s'adapte à une situation atteint un degré d'autonomie et s'efforce de trouver des solutions pour faire face à la nouveauté en utilisant des stratégies d'adaptation. Lazurus et Folkman (1984), Paulhan (1992) mentionnent que le coping actif consiste à mettre tous les efforts cognitifs et comportementaux pour tenter activement de résoudre un conflit ou un problème pouvant générer une difficulté d'adaptation aux rythmes d'apprentissages des élèves.

En effet, en participant activement aux étapes de l'apprentissage par problèmes, en posant des questions et en proposant des ajouts sur les informations trouvées par les camarades, les élèves développent des capacités aux rythmes d'apprentissage collectifs pour trouver des solutions au problème d'apprentissage qui leur commun. C'est pourquoi, les comportements comme prendre de grandes respirations, demeurer confiant, se concentrer sur la situation, rester calme, persévérer, réfléchir à la situation, rester éveillé permettent de garder la capacité d'adaptation aux rythmes d'apprentissage comme l'indiquent Montgomery et al. (2010b), qui pensent l'adoption des stratégies d'adaptation adéquate permettant de gérer les études et de s'y adapter.

4.2.2 Les stratégies d'adaptation dysfonctionnelles

Les stratégies d'adaptation dysfonctionnelles sont des stratégies augmentent les difficultés d'adaptation aux rythmes d'apprentissages qui sont engendrés par un problème ou une situation nouvelle. L'utilisation de ce type de stratégie ne favorise pas l'adaptation et mène plutôt vers l'inadaptation. Montgomery et al. (2010b) évoquent le déni, l'utilisation de substances, le désengagement comportemental et le blâme dirigé vers soi dans cette catégorie. En effet, ce sont des comportements liés au désengagement comportemental ne permettent pas de trouver des solutions à une situation-problème puisque le genre de ces élèves ne font aucun effort cognitif et font plutôt de l'évitement de la situation. Ce comportement répond à la définition de l'évitement de Luminet (2008) et Paulhan (1992) disant que les personnes utilisant cette stratégie d'adaptation ne fournissent pas d'effort cognitif pour résoudre le problème et dévie même leur attention vers d'autres intérêts.

4.2.3. Les stratégies d'adaptation à variabilité fonctionnelle

Les stratégies d'adaptation à variabilité fonctionnelle sont des stratégies ni bonnes ni mauvaises. Elles peuvent servir de tremplin vers des stratégies d'adaptation fonctionnelles ou dysfonctionnelles. Montgomery et al. (2010b) ont classé l'utilisation de support émotionnel ou instrumental, l'humour, l'auto distraction, la ventilation des sentiments négatifs et la religion dans la catégorie des stratégies d'adaptation à variabilité fonctionnelle. Selon Montgomery et Rupp (2005), l'utilisation de support émotionnel et instrumental peut s'avérer être une stratégie d'adaptation fonctionnelle ou dysfonctionnelle selon si l'individu se sent appuyé par les pairs ou non. Carver et al. (1989) évoquent que les élèves adoptent des

comportements démontrant une déviation volontaire de l'attention de l'élève vers d'autres intérêts que ceux vers lesquels elle devrait se concentrer.

4.2.4. Les difficultés d'adaptation à différents moments du cours

Les difficultés d'adaptation aux rythmes d'apprentissage des élèves peuvent s'estomper ou persister tout au long de la session. En effet, des élèves peuvent avoir des difficultés à s'adapter à une situation lorsque celle-ci est nouvelle et réussir à les surmonter, au fil des semaines, lorsqu'elles ou ils s'habituent et trouvent des solutions à leurs problèmes.

Les difficultés peuvent s'exprimer exprimées différemment selon chaque élève à différents moments du cours (en début, en mi et à la fin de la session) lors de leur adaptation à l'apprentissage par problèmes.

4.3. DISCUSSION DES RESULTATS

Zazzo (1966) démontre que les élèves d'âge légal réussissent mieux leur passage à un nouveau cycle d'étude que les autres. Les données recueillies en 6^e par ce chercheur montrent que même pour une population bien sélectionnée, les répétitions sont inefficaces. Les élèves qui prennent du retard ne rattrapent pas les autres et demeurent dans la plupart des cas, des élèves trébuchants que de nombreux obstacles risquent de faire tomber, ou tout simplement d'éliminer. Il dit que, dans ces cas patents d'échecs, le milieu social ne peut pas être invoqué comme seul responsable. En effet dit-il, « à milieu égal et par conséquent à intelligence égale ». Urdan et Midgley, (2003) étudiant la perception des pratiques éducatives chez les élèves qui passent du primaire au secondaire pensent que « les perceptions des pratiques éducatives ont un effet sur la motivation des élèves, en outre le passage du primaire au secondaire s'accompagne de changements dans les perceptions, changements qui prédisent l'évolution de la motivation des élèves ». De plus, recherchant les indicateurs de l'adaptation scolaire Hartung (2015) trouve que l'enfant qui s'adapte est celui qui est capable de développer les attitudes positives vis à vis de l'école et de l'apprentissage.

La position de Wallon qui est constructive et dialectique, postule qu'avant de parvenir aux possibilités d'intellectualisation et de socialisation qui caractérisent l'âge scolaire, l'élève traverse des étapes décisives pour la formation de son moi et l'évolution de son caractère. Il dit que, l'élève se construit dans les différentes composantes de sa personnalité (motricité, affectivité, connaissances, construction de la personne) dans une succession de stades qui

alternent intelligence et affectivité en tant qu'elles sont l'une au pôle centripète et l'autre au pôle centrifuge.

Il poursuit en soutenant que, cette succession de stades caractérise à un moment donné du développement de l'enfant, la prédominance de certaines fonctions ou de certains comportements au stade considéré. Pour lui, « l'enfant mal mûré, frustré ou gâté, blessé dans son besoin de tendresse et d'estime, entre à l'école ayant des besoins essentiels tels le jeu. Face au travail astreignant, ressenti comme une pénible frustration du besoin naturel de jouer, l'enfant devient hypersensible à l'estime et à la mésestime des enseignants et des camarades, il se voit lancé dans une aventure dont ses parents surveillent anxieusement la réussite ou l'échec ».

Par conséquent dit-il « la survalorisation du travail scolaire fait commettre, envers l'enfant, la pire injustice qui soit : la négligence du jeu ». De plus, la sous-valorisation du jeu par rapport au travail suscite la révolte de l'enfant, son opposition aux devoirs, ou sa soumission inefficace aux contraintes du travail demandé, noyée dans les rêveries. A ce propos, Wallon dit que : « l'enfant ne fait que vivre son enfance. La connaître appartient à l'adulte ». Cela pourrait expliquer pourquoi certains de nos sujets s'intéressent au jeu pendant les cours et mésestiment l'enseignant et les camarades. Mais elle ne se vérifie dans une minorité des cas de cette étude.

Les résultats de notre recherche corroborent quelque peu avec Les chronosciences qui nous apprennent que les rythmes de l'enfant aux différents stades de son développement, physique et cognitif doivent correspondre à un type d'apprentissage. Le respect de ces perspectives selon ce courant scientifique vise à éviter aux enfants fatigue, surcharge et stress, mais aussi à exploiter les variations rythmiques de leurs facultés d'attention, de concentration et de mémorisation pour optimiser l'organisation des temps éducatifs. A contrario, pour une autre partie de nos sujets, les résultats sont en légère contradiction avec la position Piaget, (1937) pour qui le développement intellectuel précède l'apprentissage. Elle ne se résume pas à une simple copie du réel mais, à l'interaction du sujet avec son milieu. Le développement de la logique chez l'enfant d'une part, se construit progressivement, en suivant ses propres lois, et d'autre part, elle évolue tout au long de la vie, en passant par différentes étapes caractéristiques avant d'atteindre le niveau de l'adulte. La contribution essentielle de Piaget à la connaissance a été de montrer que l'enfant a des modes de pensée spécifiques qui le distinguent entièrement de l'adulte. (Pensée animiste, intuitive, syncrétique...) Piaget décrit

différentes étapes de la construction de l'intelligence. Selon lui, la genèse de l'intelligence et des connaissances humaines permettent d'établir des liens étroits entre la problématique biologique de l'évolution et de l'adaptation des espèces, et la problématique psychologique du développement de l'intelligence. Piaget divise donc le développement psychologique de l'enfant en plusieurs périodes, chacune elle-même divisée en stades, conditionnant le suivant. Les différents moments du développement sont qui : La période de l'intelligence sensorimotrice (de la naissance à 2 ans), divisée en 6 stades.

La période de l'intelligence préopératoire (de 2 à 6 ans), divisée en 2 stades.

La période des opérations concrètes ou de l'intelligence opératoire (de 7 à 14 ans).

La période des opérations formelles (de 11 à 16 ans)

Pendant la période des opérations concrètes qui nous intéresse ici, l'intelligence, dite opératoire, reste dépendante de la présence dans le champ de la perception des éléments sur lesquels porte la réflexion, marquée par la réversibilité de toute opération. La période des opérations concrètes correspond au stade des conduites opératoires.

Les conservations physiques qui concernent la conservation de la quantité de la matière (7-8 ans) : un morceau de pâte à modeler contient la même quantité de pâte qu'il soit présenté en boule ou en galette. Conservation de la quantité de poids (8-12 ans) : un kilogramme de plume est aussi lourd qu'il soit présenté dans un sac ou dans plusieurs. Conservation de la quantité de volume (11-12 ans) : le volume d'un litre d'eau reste inchangé, qu'on le présente dans une bouteille, ou dans un récipient plus évasé.

Les conservations spatiales : conservation des quantités numériques (7 ans) : quand on place une rangée de jetons peu espacés et qu'on demande à l'enfant de prendre autant de jetons que l'exemple, il réalisera correctement l'exercice.

Classification (8 ans), Sériation (8 ans) renvoie aux groupements multiplicatifs : c'est la capacité à combiner la classification et la sériation. La période des opérations formelles est caractérisée par 5 éléments : le passage du concret à l'abstrait, le passage du réel au possible, la prévision des conséquences à long terme, la logique déductive et la résolution systématique des problèmes. Cette période est celle de l'adolescence. Vers 11-12 ans et jusqu'à 16 ans l'individu va mettre en place les schèmes définitifs qu'il utilisera tout au long de sa vie. Alors que l'enfant, jusqu'alors, ne pouvait raisonner que sur du concret, l'adolescent peut maintenant établir des hypothèses détachées du monde sensible. De ce point de vue, nous

pouvons mettre en relation les stades de développement des sujets avec leur rapidité ou leur lenteur à prendre des notes, mais pas avec leur adaptation aux rythmes d'apprentissage.

En ce qui concerne la perception de la tâche, nos résultats sont en parfait accord avec les travaux de Meloupou, (2013) qui affirme que « pour l'écolier débutant, le devoir n'a d'autre signification que le renoncement partiel à l'occupation préférée et naturelle, le jeu. Par suite de l'opposition trop radicale du jeu et du travail, les satisfactions que chacune de ces activités contiennent deviennent statiques et contradictoires, au lieu d'être dynamiques et complémentaires. Les sujets de notre étude qui ne remettent pas leurs devoirs, ont un grand attrait pour le jeu. Ceux qui remettent leurs devoirs s'opposent radicalement au jeu pendant les cours.

Les résultats de notre étude portant sur l'adhésion à l'emploi du temps de la classe sont en parfait accord avec la théorie des biorythmes. Selon Montagner, (2009 :232) : à partir de 7-11 ans, la rythmicité quotidienne de la vigilance et de l'activité intellectuelle obéit au schéma suivant la première heure matinale (8h30-9h30) n'est pas favorable aux apprentissages. Elle devrait être une heure de « remise en route » de la vigilance, de l'attention et des ressources intellectuelles, et aussi un temps de restauration minimale du sentiment de capacité ; le rythme biologique de tous enregistre une « dépression » qui ne se prête pas à une forte mobilisation de l'attention et des ressources intellectuelles, de 13h30 à 16h30, les capacités de vigilance varient avec l'âge et les particularités des enfants. Plus de 80% des enfants en difficulté ou en échec scolaire connaissent une baisse de vigilance significative entre 14h et 16h30 ; de 16h à 19h ou 20h, le créneau est propice aux activités physiques et sportive. Et nous avons pu l'observer chez nos sujets.

Du point de vue des stades de développement, au stade des opérations concrètes l'enfant n'est pas capable de raisonnement logique or en classe de 6e les élèves sont soumis à la résolution des problèmes faisant recours à l'usage de l'intelligence formelle. Mais nos résultats ne concordent pas véritablement avec ce point de vue dans la mesure où nos sujets malgré leur jeune âge qui suppose l'usage des opérations concrètes parviennent à réussir. Les résultats obtenus au cours d'une recherche, ne pouvant pas faire l'unanimité des points de vue des chercheurs dans le domaine, il serait impératif d'envisager d'autres perspectives.

4.4. PERSPECTIVES

D'après Seme, (2002 : 46), « la science évolue par rupture épistémologique. Elle ouvre en fait d'autres horizons qui sont sensés déboucher sur d'autres recherches. » C'est dire que tout travail scientifique n'est jamais définitif. Il est toujours appelé à être amélioré. Le nôtre n'est pas du reste. En effet, notre étude s'est évertuée à mettre en relation l'a pratique de l'orientation conseil et l'adaptation aux rythmes d'apprentissage des élèves au secondaire. Envisager les perspectives de l'étude consiste à montrer ses limites, à identifier les théories et méthodes qui auraient pu être utilisées pour que les résultats de la recherche soient plus convaincants. Il s'agit ici de présenter les perspectives théoriques, méthodologiques et pédagogiques de cette étude.

4.4.1. Perspectives théoriques

Au terme de cette analyse, il a pu être constaté que les élèves précocement admis au secondaire sont des participants actifs dans leurs processus d'apprentissage et d'adaptation aux rythmes de celui-ci. La théorie de l'adaptation suppose le développement par ces élèves des stratégies leurs permettant d'augmenter leurs performances. Mais, Bouffard (1993) souligne que posséder des connaissances et disposer d'un répertoire de méthode de travail ne suffit pas. Il soutient à ce propos que « la quantité de connaissances détenues par une personne peut permettre de savoir si elle a des capacités à résoudre une tâche donnée, mais elle est insuffisante pour prédire leur utilisation... quelques soient les compétences et les habiletés de la personne, il reste à mobiliser activement et durablement ces ressources ». Cette position introduit la question des déterminants motivationnels de l'apprentissage. Par conséquent, la théorie de la motivation aurait pu être convoquée ici pour mieux étayer cette étude. La théorie des biorythmes quant à elle se contente de justifier les différentes réformes scolaires.

Or l'articulation entre les rythmes biologiques et les rythmes d'apprentissage, supposent également, l'auto évaluation des compétences par le sujet apprenant. Par conséquent, la théorie de l'apprentissage autorégulé de Cosnefroy, aurait pu servir de cadre théorique à notre étude pour montrer comment les apprenants s'auto régulent pour faire face aux éventuelles difficultés d'apprentissage.

4.3.2. Perspectives méthodologiques

Après avoir opté pour un dévie qualitatif, l'instrument de collecte des données employé ici était l'entretien or le jeune âge des sujets ne favorise pas la collecte des données suffisamment fiables. Même si ces informations ont été complétées par celles des personnes

ressources, et une brève observation des sujets, une observation des comportements des sujets sur une durée assez longue aurait permis de recueillir des informations d'une manière plus objective. De plus l'échantillon retenu est assez réduit pour que les résultats de la recherche soit objectivement applicable à toute la population d'étude. Pour toutes ces raisons et bien d'autres, il serait judicieux d'entreprendre une étude expérimentale sur une population plus grande et en employant une technique d'échantillonnage probabiliste, pour donner au moins une chance à chaque sujet de faire partie de l'échantillon.

4.3.3. Perspectives pédagogiques

Pour faire suite à cette recherche, et étant donné que le problème de l'adaptation des élèves précocement admis au secondaire à leur rythme d'apprentissage interpelle tous les acteurs de l'éducation, il serait judicieux d'envisager une étude sur les facteurs d'inadaptation scolaires et les perspectives d'accompagnement comme défis à relever par les conseillers d'orientation. Le temps à l'école étant occupé par des activités éducatives périscolaires (que l'on classe souvent dans le temps d'accompagnement) et par les enseignements obligatoires, la recherche devrait aussi se pencher sur, le temps de l'obligation scolaire qui est celui utilisé par les enseignants pour faire acquérir les contenus des programmes ainsi que les valeurs et les comportements qu'elle a mission de faire acquérir.

Cette perspective se justifie par le fait que, lorsqu'on traite de l'aménagement des rythmes scolaires, on fait porter l'expertise sur le temps de l'obligation scolaire. Et lorsqu'on se penche sur l'aménagement des rythmes de vie, on s'intéresse plus directement aux temps périscolaires de la journée d'école. Il est évident que les deux périodes de temps interagissent et que la distinction est surtout utile pour savoir de quoi l'on s'occupe, dans quel cadre on le fait, et qui est plus directement responsable.

4.5. SUGGESTIONS

Les résultats ci-dessus obtenus, suscitent une réelle interpellation de la communauté éducative en général et des conseillers d'orientation en particulier. S'inscrivant dans le cadre des recherches appliquées à l'éducation, nous allons faire des propositions pratiques de conduites à tenir à tous les partenaires de l'école : pouvoirs publics, enseignants, parents d'élèves et élèves eux-mêmes en espérant que les actions conjuguées de tous contribueront à développer chez les élèves une bonne adaptation des élèves à leur rythme d'apprentissage. Dès lors il est donc impératif ici de leur faire quelques suggestions.

Tableau 2 : Suggestions

Parents d'élèves	Communauté éducative (enseignants, auteurs de manuels scolaires...)	Conseillers d'orientation
<p>Pour espérer garantir une meilleure adaptation des jeunes enfants aux rythmes d'apprentissage, il serait judicieux de :</p> <ul style="list-style-type: none"> -s'impliquer rationnellement dans l'éducation des enfants. C'est-à-dire : constituer pour eux un modèle de discipline ; -surveiller le temps que l'enfant consacre à ses études, aux loisirs et au sommeil ; s'intéresser aux comportements de l'enfant dans son établissement scolaire ; -lire et commenter les bulletins de notes des enfants avec eux, en se focalisant sur les succès, en dégageant ce qui a favorisé ces succès, 	<ul style="list-style-type: none"> -Venir constamment s'abreuver aux sources de la connaissance en consultant les résultats des recherches menées par les étudiants de FSE. -Concevoir des emplois du temps respectueux du rythme des élèves -différencier les actions pédagogiques. Pour cela, l'enseignant doit identifier les différentes stratégies d'apprentissage de ses élèves avant de choisir les mesures pédagogiques adéquates. Il s'agit, en fait, d'adapter l'enseignement aux caractéristiques individuelles des élèves. -les Censeurs dans les établissements et les Surveillants Généraux devraient absolument prendre attache avec les CO qui maîtrisent mieux les chronosciences avant de structurer les emplois du temps scolaires des élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> -Assister les surveillants généraux et censeurs dans l'élaboration des emplois du temps en début d'année ; -Identifier les besoins spécifiques à chaque élève dès le début de l'année scolaire, -concevoir un carnet de suivi qui sera constamment retourné aux parents à fin qu'ils prennent connaissance des comportements de leurs enfants à l'école et qu'ils les renseignent en retour sur leurs comportement à la maison. -S'informer afin de maîtriser les rythmes biologiques et les rythmes psychologiques des élèves dans l'ensemble ainsi que les heures et les jours favorables pour optimiser l'attention et la concentration des élèves en situation d'apprentissage
<ul style="list-style-type: none"> - puis mobiliser les moyens de renforcement de ces succès et des autres tâches. 	<ul style="list-style-type: none"> -prendre en compte les travaux de la chronobiologie et la chronopsychologie dans l'élaboration des emplois du temps scolaires des élèves -Déployer les conseillers d'orientation aussi bien au pré scolaire qu'au primaire afin qu'il détecte les problèmes des élèves dès la base 	

CONCLUSION GENERALE

Dans ce travail, où nous avons traité du problème de l'adaptation aux rythmes d'apprentissage des élèves précocement admis au secondaire, Il ressort après investigation, analyse et théorie que les résultats sont mitigés. La pratique de l'orientation conseil par les élèves au secondaire contribue efficacement à l'adaptation aux rythmes d'apprentissage des jeunes scolarisés au lycée. Les sujets les plus précoces (E6MA12, E6MC12) autant que ceux admis (E6MB13, E6MD13, et E6MF13) en âge officiel au secondaire (E6ME14), ne présentent pas de véritables signes d'inadaptation aux rythmes d'apprentissage. La pratique de l'orientation conseil rend performant les élèves qui par conséquent s'adaptent facilement aux rythmes d'apprentissage.

Les sujets de l'étude dans leur grande majorité, ne présentent pas de difficulté d'adaptation. Seule une minorité éprouve des difficultés.

Parvenu au terme de cette étude, il convient d'en rappeler les points forts. Le thème de cette étude était intitulé la pratique de l'orientation conseil et adaptation aux rythmes d'apprentissage des élèves au secondaire. Le constat ayant conduit au choix de ce thème et selon lequel les élèves qui pratiquent les conseils psychopédagogiques de encadreurs s'adaptent mieux aux rythmes d'apprentissage au secondaire, a été confirmé par les données recueillies au Collège Bilingue Charles et Thérèse Mbakop. L'inquiétude portant sur l'adaptation aux rythmes d'apprentissage auxquels ils sont soumis a été éludée. A l'aide de la théorie de l'adaptation, et des données recueillies, nous avons tenté d'expliquer comment la pratique de l'orientation conseil par les élèves au secondaire améliore leur capacité d'adaptation aux rythmes d'apprentissage. Après avoir présenté les caractéristiques des élèves admis au secondaire et identifier des indicateurs d'adaptation aux rythmes d'apprentissage, nous sommes parvenus aux conclusions selon lesquelles la pratique de l'orientation conseil a des effets positifs sur la capacité d'adaptation aux rythmes d'apprentissage des élèves du lycée ; mais que la façon de gérer la transition, d'adhérer à l'organisation pédagogique, d'entretenir des relations avec les pairs et les enseignants, pouvait influencer positivement ou négativement l'adaptation aux rythmes d'apprentissage. De plus une bonne adaptation aux rythmes d'apprentissage favorise les performances scolaires.

La confrontation de nos résultats avec les avis d'autres chercheurs a permis de donner un sens à nos résultats. Vues les implications que tout ceci pourrait avoir, des suggestions ont été faites à l'égard des acteurs de l'éducation. A tout un chacun des acteurs de l'éducation susmentionnés, nous tenons à préciser que toutes les propositions faites ne constituent pas des formules efficaces instantanément. C'est par un apprentissage quotidien que chacun pourra intégrer, dans ses objectifs, ces moyens et attitudes indispensables à l'émergence d'une adaptation efficace et efficiente aux rythmes d'apprentissage et par ricochet au succès scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Adams, M. (2016). Coaching psychology: an approach to practice for educational psychologists. *Educational Psychology in Practice*, 32(3), 231-244. <https://doi.org/10.1080/02667363.2016.1152460>
- Aghion, P., & Cohen, E. (2004). *Education et croissance*. Paris : La Documentation française.
- Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Czerniuk, R., Virgili, N., Bailac, K., & Vicente Miguelez, V. (2019). Trajectoires et construction de l'identité des jeunes en conflit avec le droit pénal. In D. Canzittu ; (Éd.), *Penser et agir l'orientation au 21^e siècle. De l'élève au citoyen engagé* (p. 47-59). Paris : Editions Qui Plus Est.
- Aktouf, O. (2014). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations : Une introduction à la démarche classique et une critique*. Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec
- Alava, S., & Romainville, M. (2001). Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition. *Revue Française de Pédagogie*, (136), 159-180.
- Allport, G. W. (1970). *Structure et développement de la personnalité*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Allport, G. W. et Odbert, H. S. (1936). Trait-names : A psycho-lexical study. *Psychological Monographs*, 47(211).
- André, G. (2012). *L'orientation scolaire. Héritages sociaux et jugements professoraux*. Paris : PUF.
- Angeville H. et Bellenger J. (1989) Réflexions sur une expérience de formation au conseil en orientation L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 18, n°2, p. 111-125.
- Armstrong, P. I. et Anthony, S. F. (2009). Personality facets and RIASEC interests: An integrated model. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 346-359.
- Artus, F., Franquet, A., & Demeuse, M. (2010). *L'implémentation de l'approche orientante dans l'enseignement secondaire provincial*. Mons.

- Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité ? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, Familles, 552 Références Générations*, (16), 34-52. <https://doi.org/10.7202/1012800ar>
- Atkinson, D. (2001). The time crunch. *American Fitness*, 19 (3), p. 37.
- Atkinson, G et Reilly, T. (1996). *Circadian variation in sports performance*. *Sports Medicine*, 21,292-312.
- Aubin, N. (2007). *Le sens de l'orientation : Une approche clinique de l'orientation scolaire et professionnelle*. Le Harmattan, 2007. 224p. Savoir et formation. ISBN : 978-2296039797
- Baldwin, J. (1934). *La genèse de la pensée logique*
- Bandura, A. (1988). Perceived self-efficacy: exercise of control through self-belief. auwalder,
- Bandura, A. (2003). Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle (Trad. Lecomte, J). Paris: De Boeck.
- Barrette, M. (2011). Le rôle d'un conseiller en approche orientante. Montréal, Québec: Université de Mons.
- Baudouin, N. (2007). *Le sens de l'orientation : une approche clinique de l'orientation scolaire et professionnelle*. Paris: Le Harmattan.
- Baye, A. (2015b). Le poids des origines. Influence du niveau socioéconomique et de l'origine culturelle sur les inégalités d'acquis et de parcours scolaires à partir des données PISA. In *Chaire Francqui*. Mons. Consulté à l'adresse <http://hdl.handle.net/2268/179576>
- Beaud, M. (2013). L'art de la thèse : comment préparer et rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire à l'ère du numérique. 6^e Edition collection guide grands repères.
- Beudet, J., Huppé, J., St-Laurent, C., & Gagné, M.-C. (2001). Travailler ensemble pour éduquer au travail. In D. Pelletier (Éd.), *Pour une approche orientante de l'école québécoise* (p. 45-87). Sainte-Foy: Éditions Septembre.
- Bégin, L., Bleau, M., & Landry, L. (2000). *L'école orientante : la formation de l'identité à l'école*. Outremont : Éditions Logiques.

- Belleville, G. (2014). *Assieds-toi et écris ta thèse ! Trucx pratiques et motivationnels pour la rédaction scientifique*. Edition Les Presses de l'Université de Laval. ISBN 978-2-7637-2031-9.
- Ben Ayed, C. (2015). *La mixité sociale à l'école. Tensions, enjeux, perspectives*. Paris: Armand Colin.
- Binet J. (1886). *La psychologie du raisonnement : recherches expérimentales par l'hypnotisme*
- Binet J. (1888). *Études de psychologie expérimentale*.
- Birenbaum, M. (1997). Assessment preference and their relationship to learning strategies and orientations. *Higher Education*, 33(1), 71-84.
- Blaya (Éd.), *Psychologie du développement cognitif de l'enfant* (p. 126-156). Bruxelles : De Boeck.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires – L'école en difficultés*. Bruxelles : De Boeck.
- Blaya, C. (2012). 4. Le décrochage scolaire dans les pays de l'OCDE. *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 69. <https://doi.org/10.3917/rce.012.0069>
- Boko G. (2005), *Psychologie et Guidance : Psychologie développementale et relations éducatives expliquées aux éducateurs et aux guides*, Cotonou, 2005.
- Bomda J. (2021) *Le droit à l'information et à l'orientation scolaires et professionnelles (IOSP) au Cameroun face au défi du jacobinisme hérité de la tutelle française* Université de N'Gaoundéré (Cameroun) International Multilingual Journal of Science and Technology (IMJST) ISSN: 2528-9810 Vol. 6 Issue 1, January - 2021
- Bomda, J. (2013b). *Droits à l'éducation et à l'orientation scolaire et professionnelle. Analyse d'une discrimination constante ? L'exemple camerounais*. Manuscrit non achevé, Yaoundé.
- Bouffard, T. (2009). *Illusion d'incompétence scolaire et sentiment d'Impuissance* ED Réussir à apprendre Paris PUF
- Bourgeois, E., & Galand, B. (2006). *(Se) motiver à apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France - PUF.
- Boy T., Cartier JP., Pépin P., Guichard J., Huteau M., Guillon V. et Barbot H. (1999) *Analyse de méthodes éducatives en orientation L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 28, n°2, p. 157-223.

- Braxton, J. M., Milem, J. F. et Sullivan, A. S. (2000). The influence of active learning on college student departure process. *Journal of Higher Education*, 71(5), 569-590.
- Bressoux, P. (1994). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes des élèves. *Revue française de pédagogie*, 36, 273-294.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, (108), 91-137.
- Bressoux, P., Kramarz, F. et Prost, C. (2006). Teachers' training, class size and students' outcomes: evidence from third grade classes in France. In *Conference on education, training and the evolving workplace* (Vancouver, 12-13 mai 2006). Team for advanced research on globalisation, education, and technology (TARGET) and the national research data centre program.
- Brewer, J. M. (1916). Vocational Guidance in School and Occupation. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 67, 54-63.
- Buchel, F. P. (1990). *Le Journal d'Apprentissage : justifications théoriques et applications pratiques*. Université de Genève.
- Bulletin Officiel (29 mars 2016). (s. d.). *Réussir l'entrée au lycée professionnel, 2016-055*.
- Caille, J.-P., Lemaire, S., & Vrolant, M.-C. (2002). Filles et garçons face à l'orientation. *Note information*, (02-12), 1-6.
- Canguilhem, G "Le vivant et son milieu", in *Connaissance de la vie*, Vrin, Paris, 1965.
- Archambault et Chouinard (2009) *Etre constant et cohérent dans la gestion de la classe* *Bulletin de Psychologie* No Spécial
- Canzittu, D. (2012). *L'implémentation de l'approche orientante dans l'enseignement secondaire provincial. Compte-rendu des activités mises en place entre le 1er septembre 2011 et le 31 décembre 2011*. Mons.
- Canzittu, D. (2019a). Introduction générale. In D. Canzittu (Éd.), *Penser et agir l'orientation au 21e siècle. De l'élève au citoyen engagé* (p. 11-16). Paris : Editions Qui Plus Est.
- Canzittu, D., & Carosin, É. (2019). Comment penser l'orientation scolaire et professionnelle dans les écoles du 21^e siècle ? Vers une Approche Orientante de l'école. In D. Canzittu (Éd.), *Penser et agir l'orientation au 21e siècle. De l'élève au citoyen engagé* (p. 103-114). Paris : Editions Qui Plus Est.

- Carnegie, D. (1936). *Comment se faire des amis*. Edition Hachette.
- Caroff A., *Orientation des élèves : problèmes généraux, rôles des structures et des acteurs de l'orientation*, Paris, La Documentation française, 1988.
- Cavet, A. (2011). *Rythmes scolaires pour une dynamique nouvelle des temps éducatifs*. Dossier d'actualité de la VST No 60, Février.
- Cavet, A. (2011). *Rythmes scolaires pour une dynamique nouvelle des temps éducatifs*. Dossier d'actualité de la VST No 60, Février.
- Clerc, P. (1964). La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième : Enquête de juin 1963 dans l'agglomération parisienne. *Population (French Edition)*, 19(4), 627-672. <https://doi.org/10.2307/1526843>
- Cohen-Scali, V. (2021). La Psychologie de l'orientation tout au long de la vie. In *Psychologie de l'orientation*.
- Conard, M. A. (2006). Aptitude is not enough: How personality and behaviour predict academic performance. *Journal of Research in Personality*, 40(3), 339-346.
- Conseil de l'Education et de la Formation (CEF). (2001). *Avis 78 : Orientation et information sur les études, les formations et les métiers*. Bruxelles : Conseil de l'Education et de la Formation.
- Conseil de l'Education et de la Formation (CEF). (2002). *Avis 78 : Orientation et information sur les études, les formations et les métiers*. Bruxelles : Conseil de l'Education et de la Formation. Consulté à l'adresse http://www.cef.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=a6c6899a5680b48265e3a50b41b635ebba4d0f8ed&file=fileadmin/sites/cef/upload/cef_super_editor/cef_editor/Avis/CEF_Avis_078.pdf
- Conseil de l'Education et de la Formation (CEF). (2008). *Avis 98 : L'orientation dès l'école obligatoire et tout au long de la vie*. Bruxelles : Conseil de l'Education et de la Formation. Consulté à l'adresse http://www.cef.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=25a6e440197808dee60218c3b82e57ed1a587701&file=fileadmin/sites/cef/upload/cef_super_editor/cef_editor/Avis/CEF_Avis_098.pdf
- Conseil de l'Education et de la Formation (CEF). (2016). *Avis 134 : Pour s'orienter du secondaire vers le supérieur*. Bruxelles : Conseil de l'Éducation et de la Formation.

Bruxelles : Conseil de l'Education et de la Formation. Consulté à l'adresse
http://www.cef.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=e33c0355e1fe9c28b32ea26a2364c4ac131c8f0d&file=fileadmin/sites/cef/upload/cef_super_editor/cef_editor/Avis/CEF_Avis_134.pdf

Conseil économique social et environnemental. (2018). *L'orientation des jeunes*. Paris : Les éditions des Journaux officiels.

Coperthwaite, C. A. (1994). The effect of self-esteem, locus of control, and background factors on college students' choice of an academic major. Thèse de doctorat inédite.
University of Connecticut, Connecticut, USA.

Costa, P.T., & McCrae, R.R. (1992). Revised NEO personality inventory (NEOPI-R) and NEO five factors Inventory (NEO-FFI): Professional manual. *Psychological Assessment Resources Inc.*

Crahay, M., & Dutrévis, M. (2010). *Psychologie des apprentissages scolaires*. Bruxelles: De Boeck.

DeCharms, R. (1968). *Personal causation: the internal affective determinants of behavior*.
New York: Academic Press.

Cronbach L. J. (1951). *Coefficient alpha and the internal structure of tests*. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>

Damien, R. et Canzittu. (2019) Vers une école réellement orientante. Penser l'orientation scolaire à l'aube du 21e siècle. Education. Université de Mons (UMONS), Français.

Dandara, O. (2014). Career Education in the Context of Lifelong Learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 142, 306-310. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.637>

Danvers F (1988). *Le conseil en orientation en France des origines à nos jours*, Issy-les-Moulineaux, EAP, 1988.

Danvers, F. (2017a). *Dictionnaire de sciences humaines et sociales : Volume 3, S'orienter dans la vie, un pari éducatif?: pour des sciences pédagogiques de l'orientation*. Villeneuve-d'Ascq (Nord): Presses universitaires du Septentrion.

- Danvers, F. (2017b). Préface. In D. Canzittu & M. Demeuse (Éd.), *Comment rendre une école réellement orientante ?* (p. 9-11). Bruxelles : De Boeck supérieur.
- De Fruyt, F. et Mervielde, I. (1996). Personality and interests as predictors of educational streaming and achievement. *European Journal of Personality*, 10(5), 405-425.
- De Leotard M., *Les pièges de l'orientation*, in *Le dressage des Elites.*, Paris, Plon.
- De Raad, B., & Schouwenburg, H.C. (1996). Personality in learning and education: A review. *European Journal of Personality*, 10, 303-336.
- Deci, E. L. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington, MA: D.C. Health.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The « what » and « why » of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, (11), 227-268.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433.
- Dictionnaire Larousse illustré (2010).
- Digman, J. M. (1997). Higher-order factors of the Big Five. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1246-1256.
- Dosnon, O. (1996). L'indécision face au choix scolaire ou professionnel : concepts et mesures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 25(1), 129-168.
- Duarte, M. E. (2017). Career counseling and career coaching in working contexts. Learning from each other. In L. Nota & S. Soresi (Éd.), *Counseling and Coaching in Times of Crisis and Transition. From Research to Practice* (p. 83–102). London: Routledge.
- Dubar, C. (2010). *La crise des identités : interprétation d'une mutation*. Paris: PUF.
- Dubé, J. (2000). *Prendre le virage du succès : l'école orientante : un concept en évolution, 1999- 2000*. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Dunaud, M-J et Chouinard, R. (2006). *De l'évaluation des apprentissages, de la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal : HMH
- Dupont, J.B., Ballif, J.F. et Jobin, C. Rôle et fonction des intérêts dans la définition du projet professionnel. *L'orientation scolaire et professionnelle*, septembre 1987, vol. 16, n° 3, p. 207-229.

- Dupont, P. (1988). Vers un nouveau modèle d'éducation à la carrière pour les écoles du Québec. *L'orientation scolaire et professionnelle*, décembre, vol. 17, n° 4, p. 309-322.
- Dupont, P. et Mialaret, G, (1990) "career education" au Québec. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, éd. Transition école-travail p.5-6.
- Durkheim, E. (2013). *Éducation et sociologie* (10e éd.). Paris : PUF.
- Duru-Bellat M., *Le fonctionnement de l'orientation*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1988.
- Duru-Bellat, M. (1994). L'adaptation des enseignements. Les inégalités sociales à l'école : les théories sociologiques à l'épreuve des faits. *Cahiers français*, (265), 44-49.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les Inégalités sociales à l'école*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, M., & Henriot-Van Zanten, A. (2009). *Sociologie du système éducatif: les inégalités scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.
- Duval, J. (2017). *L'implication parentale pour favoriser l'engagement lors de la transition primaire-secondaire : perceptions de parents et de leur adolescent à risque de décrochage scolaire*. Université de Montréal.
- Entwistle, N. (1987). A model of the teaching-learning process. In J. Richardson, M. W.
- Entwistle, N. (1988). Motivational factors in students' approaches to learning. In R. Schmeck (Éd.), *Learning strategies and learning styles* (p. 21-52). New York: Plenum Press.
- Eysenck, H.J. (1948). Dimensions of personality. *London: Routledge & Kegan Paul*.
- Felouzis, G., & Charmillot, S. (2017). Les inégalités scolaires en Suisse. *Social Change in Switzerland*, 8. Consulté à l'adresse <http://socialchangeswitzerland.ch/?p=1094>
- Florent Chenu & Christiane Blondin (Université de Liège) (2013), « Décrochage et abandon scolaire précoce : mise en perspective européenne de la situation en Fédération Wallonie-Bruxelles », Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Fonkoua, P. (2002). *Intégration des enfants en situation particulière dans le système éducatif Camerounais* in Tsala Tsala J. Ph. (S/resp santé mentale, Psychothérapie et Santé).
- Vienne The World Council for Psychotherapy

- Fonkoua, P. (2002). *Intégration des enfants en situation particulière dans le système éducatif Camerounais* in Tsala Tsala J. Ph. (S/resp santé mentale, Psychothérapie et Santé). Vienne The World Council for Psychotherapy
- Fonkoua, p. (2008). « *Le Conseiller d'orientation et le suivi psychologique de l'élève en difficulté scolaire* » processus d'intégration des enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation scolaire. Yaoundé, Les cahiers de terroirs No 2
- Forgette-Giroux, R., Simon, M. et Larivière, M. B. (1996). Les pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe : perception des enseignantes et des enseignants. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 21(A), 384-395.
- Fortin, M.F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Québec: Chenelière Education.
- Fournier, G. (1995). *Interagir. Une stratégie d'orientation et d'insertion socioprofessionnelle. La prise de décision*. Sainte-Foy, Québec : Les Éditions Septembre.
- Freres, G. (2012). *Comment rendre efficace le conseil de classe ? de l'évaluation à la prise de décision collégiale*. Bruxelles: De Boeck.
- Furnham, A., & Medhurst, S. (1995). Personality correlates of academic seminar behavior. A study of four instruments. *Personality and Individual Differences*, 19, 197-208.
- Furnham, A., Christopher, A., Garwood, J. et Martin, N. G. (2008). Ability, demography, learning style, and personality trait correlates of student preference for assessment method. *Educational Psychology*, 28(1), 15-27.
- Furnham, A., Jackson, C.J., & Miller, T. (1999). Personality, learning style and work performance. *Personality and Individual Differences*, 27, 1113-1122.
- Galand, B. (2006). Réussite scolaire et estime de soi. *Sciences humaines*, (155), 57-72.
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs*, (5 Hors-série), 91-116.
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 29.

- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H., Hatch, I. (1989). Multiple intelligences go to school: educational implications of the theory of the multiple intelligences. *Educational researcher*, vol.18, no. 8, pA-9.
- Gingras, M. et Dupont P. (2013). "Career education" et programme de transition. Numéro spécial Transition école-travail, « career education » au Québec. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 5/6, 11-28.
- Gingras, M. et Dupont, P. (1992). *Stratégies d'éducation à la carrière*. Sherbrooke : Centre de recherche sur l'éducation au travail, Université de Sherbrooke.
- Gitterman, A. and others. (1995). *Outcomes of School Career Development*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement (ERIC no 401-501).
- Glioglionne, R., Matalon, B., (1993). Théories et pratique, Les enquêtes sociologiques, Paris : Armand Colin.
- Goldberg, L. R. (1981). Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. In L. Wheeler (Ed.), *Review of Personality and Social*
- Goldberg, L.R. & Mlacic, B. (2007). An analysis of a cross-cultural personality inventory: The IPIP Big Five Markers in Croatia. *Journal of Personality Assessment*, 88, 168-177.
- Goodlad J. *Organisation verticale in L'éducation et la formation.*, Paris, PUF, 1992.
- Grawitz, M. (1993), *Méthodes des sciences sociales*, 10^e édition Dalloz, Paris 920 pages
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: an experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, (52), 890-898.
- Guay, M.-H., Germain, C. et Legault, G. (2006). Pour tenir compte de leurs différences. *Vie pédagogique*, 141. [En ligne :]
- Guichard J. (1997) Changements sociaux et pratiques d'orientation : analyse de la notion d'éducation à l'orientation *Questions d'Orientation*, n°4, p. 11-37.
- Guichard J. et Huteau, M. (2001) *Psychologie de l'orientation* Paris, Dunod.

- Guichard J., Forner Y. et Danvers F. (1993) L'évaluation des services d'orientation scolaire et professionnelle en France : tendances et perspectives Université Charles de Gaulle, Villeneuve d'Ascq.
- Guichard J., Guillon V. et Lowit V. (Dir.). (2001) Eduquer en orientation : enjeux et perspectives L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 30, Numéro Hors-Série, 606 p.
- Guichard J., Pierotti M., Scheere E., Viriot M., *Orientation éducative de la Sixième à la Troisième*, Issy-les-Moulineaux, EAP, 1988.
- Guichard, J. (1987). La DAPP : nouvelle méthode pour aider lycéens et étudiants à construire leurs projets. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 16, 347-355.
- Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris : PUF.
- Guichard, J. (2000). Cadres et formes identitaires vicariantes et pratiques en orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle* 29, 181-212.
- Guichard, J. (2004). Se faire soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33, 499-534.
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124.
- Guichard, J. (2007a). Carrière personnelle et professionnelle (career). In J. Guichard & M. Huteau (Éd.), *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés*. (P. 60-67). Paris : Dunod.
- Guichard, J. (2007c). Conseil en orientation (career counseling). In *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés*. (p. 95-102). Paris : Dunod.
- Guichard, J. (2007d). Construction de soi (self-construction). In J. Guichard & M. Huteau (Éd.), *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés*. (p. 108-113). Paris : Dunod.
- Guichard, J. (2007f). Entretien (interview). In *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés*. (p. 173-182). Paris : Dunod.
- Guichard, J. (2007h). Projet (plan, project, prospect). In *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés*. (p. 344-352). Paris : Dunod.
- Guichard, J. (2008a). Proposition d'un schéma d'entretien constructiviste de conseil en orientation (life designing counseling) pour des adolescents ou de jeunes adultes.

L'Orientation scolaire et professionnelle, 37(3), 413-440.
<https://doi.org/10.4000/osp.1748>

- Guichard, J. (2008b). Une approche de l'évolution des relations entre conseil (en orientation, en insertion, à l'emploi) et sélection professionnelle. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 14(3), 276-290. [https://doi.org/10.1016/S1420-2530\(16\)30206-0](https://doi.org/10.1016/S1420-2530(16)30206-0)
- Guichard, J. (2010). Qu'est-ce que s'orienter aujourd'hui ? *Questions d'Orientation*, 73(4), 13-40.
- Guichard, J. (2013). Quel paradigme pour des interventions en orientation contribuant au développement d'un monde plus équitable au cours du 21^{ème} siècle ? In *CIOM Career's guidance International Conférence* (p. 1-22). Consulté à l'adresse http://ciom2013.acmontpellier.fr/rep_1/images/actes/pleniere/Jean_Guichard_fr.pdf
- Guichard, J. (2014). Orienter sa vie et prendre des décisions d'orientation dans la modernité liquide. Designing one's life and making career decisions in liquid modernity. In J. Górna & D. Kukla (Éd.), *Vocational counselling: changes and challenges on the labour market; the jubilee book to honour professor Bernd-Joachim Ertelt; on the occasion of the 45th anniversary of his research work, and 25th anniversary as a member of the academic teaching staff* (p. 106-123). Częstochowa, ul.: Publishing House of Jan Dlugosz University.
- Guichard, J. (2015a). *From vocational guidance and career counselling to life design dialogues*. (L. Nota & J. Rossier, Éd.), *Handbook of Life Design. From Practice to Theory and From Theory to Practice*. Hogrefe. 594 Références
- Guichard, J. (2016). Career Guidance, Education and Dialogues for a Fair and Sustainable Human Development. In J. Guichard, V. Drabik-Podgorna, & M. Podgórnny (Éd.), *ounselling and dialogue for sustainable human development* (p. 17-43). Toruń, PL: Wydawnictwo Adam Marszalek.
- Guichard, J. (2018a). *Les dialogues de conseil en life design : une forme renouvelée d'accompagnement à l'orientation (1ère partie)*. [Présentation Power Point]. Consulté à l'adresse https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetr/C_haireFRANQUIguichard/Documents/Francqui_Guichard_leçon3_20180215.PDF

- Guichard, J. (2018b). *Quelles interventions d'accompagnement à l'orientation pour contribuer à un développement humain durable et équitable ? Présentation réalisée dans le cadre de la Chaire Francqui 2017/2018 à l'Université de Mons.* [Présentation Power Point]. Consulté à l'adresse https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetr/C_haireFRANQUIguichard/Documents/Francqui_Guichard_leçon5_20180301.Pdf
- Guichard, J. (2019a). Guidance en employabilité & conseil en Life Design : objectifs, finalités et fondements des interventions d'accompagnement à l'orientation. In D. Canzittu (Éd.), *Penser et agir l'orientation au 21e siècle. De l'élève au citoyen engagé* (p. 19-37). Paris : Qui plus Est.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2005). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : Dunod.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2007). *Orientation et insertion professionnelle : 75 concepts clés.* (J. Guichard & M. Huteau, Éd.). Paris : Dunod.
- Guichard, J., Bangali, M., Cohen-Scali, V., Pouyaud, J., & Robinet, M.-L. (2017). *Concevoir et orienter sa vie : les dialogues de conseil en life design*. Paris : Qui plus Est.
- Guichard, J., Forner, Y., & Danvers, F. (2000). Les services d'orientation scolaire et professionnelle en France. Contribution à l'étude coordonnée par Watts, A.G. et al. Pour la Commission des Communautés Européennes, cité dans Blanchard, Serge. Le conseil en orientation : introduction. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29(1), 3–26.
- Guichard, J., Pouyaud, J., & Dumora, B. (2011). Self-identity construction and reflexivity. In M. McMahon & M. Watson (Éd.), *Career counselling and constructivism: elaboration of constructs* (p. 57-72). New York, N.Y.: Nova Science Publishers.
- Hair, P., & Hampson, S.E. (2006). The role of impulsivity in predicting maladaptive behavior. *Personality and Individual Differences*, 40, 943-952.
- Hansenne, M. (2022). *Psychologie de la personnalité* (6e édition). Bruxelles: De Boeck.
- Harris, D. (1940). Factors affecting college grades: a Review of the literature, 1930-1937.
- Hartung, P. J. (2015). Life design in childhood: Antecedents and advancement. In L. Nota & J.

- Hirschi, A. (2012). Préparation à la transition de l'école obligatoire à la formation professionnelle. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 41(2), 255-270. <https://doi.org/10.4000/osp.3790>
- Hoibian, S., & Millot, C. (2018). *Aider les jeunes à mieux identifier leurs goûts et motivations personnelles : Un levier pour améliorer l'orientation*. Paris.
- Holland, J. L. (1966). *The psychology of vocational choice: A theory of personality type and model environments*. Waltham, MA: Blaisdell.
- Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ, U.S.A: Prentice-Hall.
- Honey, P., & Mumford, A. (2000). The learning styles helper's guide. *Ed Honey*.
- Hoyt, K.B. (1980). Career Education: A Report Card for the 70's and Some Predictions for the Decade of the 1980's. *Journal of Career Education*, 7(2), 82-96.
- Hrimech, H., Théorêt, M. (1997). « L'abandon scolaire au secondaire : une comparaison entre les élèves montréalais nés au Canada et ceux nés à l'étranger. » *Revue canadienne de l'éducation*. Vol. 22, No. 3., p. 268-282
- Huteau M. (1994) L'évaluation psychologique des personnes : problèmes et enjeux *L'Orientation Scolaire et professionnelle*, 23, n°1, p. 5-13.
- Huteau M. (1999) Psychologie et société : l'évolution du rôle et des méthodes des conseillers d'orientation des années 1920 à aujourd'hui *Questions d'Orientation*, n°1, p.13-24.
- Huteau, M. (2007b). Exploration (exploration). In J. Guichard & M. Huteau (Éd.), *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés*. (p. 191-193). Paris : Dunod.
- In T. A. Widiger (Éd.), *The Oxford Handbook of the Five Factor Model* (p. 319-349). Oxford : Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199352487.013.26>
- J. Larivée (Éd.), *Construire une communauté éducative. Un partenariat famille-école-association* (p. 23-36). Bruxelles: De Boeck supérieur.
- Jensen-Campbell, L. A., Adams, R., Perry, D. G., Workman, K. A., Furdella, J. Q. et Egan S. K. (2002). Agreeableness, extraversion, and peer relations in early adolescence:

- winning friends and deflecting aggression. *Journal of Research in Personality*, 36(3), 224-251.
- Johnson, S.D. et Wolfe, R.N., (1997). Personality as a predictor of college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 177-185.
- Jung, C. G. (1921). *Psychological types*. Princeton NJ : Princeton University Press.
- Jung, C. G. (1993). *Types psychologiques*. Genève : Georg Éditeur S.A.
- Jung, C.G. (1971). *Psychological types. Collected works of Jung, 6. Princeton University Press.*
- Kamdem, E. (2010). Recherches qualitatives – hors série – numéro 8 – pp. 61-75. recherche qualitative et temporalités issn 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue.html> Association pour la recherche qualitative
- Kim, S. won. (2018). How and why fathers are involved in their children's education: gendered model of parent involvement. *Educational Review*, 70(3), 280-299. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1311304>
- Kim, S. Y., Fouad, N., & Lee, J. (2018). The roles of work and family in men's lives: Testing the social cognitive model of career self-management. *Journal of Vocational Behavior*, 106, 153-164. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.01.008>
- Labergerey, A (1969). *La prévention des inadaptations scolaires. Les cahiers et l'enfant inadapte*
- Labergerey, A (1969). *La prévention des inadaptations scolaires. Les cahiers et l'enfant inadapte*
- Lacroix M., *Le développement personnel*, Paris, Flammarion, 2000.
- Lahire, B. (1997). *Les Manières d'étudier : Enquête 1994*. La Documentation Française.
- Lambert, M., & Suchaut, B. (2010). *Évaluation d'un Programme de Réussite Éducative* (p. 1-41). Dijon : Grand Dijon.
- Larousse, 2003. *Dictionnaire illustré*. Paris : Éditions Larousse. 1885 p.
- Latreille G. (1984) *Les conseillers d'orientation de France : 60 ans d'activité et de recherche*
In D. Pelletier et R. Bujold (dir.), *Pour une approche éducative en orientation*, Québec, G. Morin.

- Lautrey, J. (1980). *Intelligence, classes sociales et pratiques éducatives* Paris PUF
- Lessard, A. *La gestion de classe : une alliance éducative entre enseignante et élèves*.
Ph.d
Université de Sherbrooke
- Lautrey, J. (1980). *Intelligence, classes sociales et pratiques éducatives* Paris PUF
- Le cahier de charge du conseiller d'orientation (2009, Juin). MINESEC.
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation (3e édition). Montréal : Guérin.
- Leibniz, Gottfried W. (1984). *Sur l'origine radicale des choses*. Trad. par Etrillard et Bourdil.
Paris : Éditions Hatier, 43 p. (texte de 1697)
- Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on wellbeing and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 482-509.
- Lent, R. W. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et
Références 607 professionnelle : considérations théoriques et pratiques. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 37(1), 57-90. <https://doi.org/10.4000/osp.1597>
- Lent, R. W., Hackett, G., & Brown, S. D. (1999). A social cognitive view of school to-work transition. *The Career Development Quarterly*, 44, 297-311.
- Leon A. (1957) *Psychopédagogie de l'orientation scolaire et professionnelle* Paris, PUF.
- Lettre circulaire N°07/B/MINEDUC/CAB/ 19/02/2001 qui précise le principe de fonctionnement et les procédures d "Orientation Conseil.
- Lettre circulaire N°A/426/MINEDUC/SG/DPRD/SDP/SOSUP du 01 août 1996 précisant l'utilisation des Conseillers d "Orientation au sein des établissements scolaires. –
- Levy-Leboyer, C. (1980). *Psychologie et environnement*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Liechti, L. (2012). *L'influence des parents sur le processus d'orientation professionnelle : approche pluridisciplinaire*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- Limoges J. (1989) *L'orientation et les groupes dans une optique carriérogique* Québec, Ed. Fides.

- Lippman, P. C., (2010). *L'environnement physique peut-il avoir un impact sur l'environnement pédagogique ?* JCJ Architecture, New York, OCDE -Loi N° 98/004 du 14 avril 1998, Article 29 de l'Orientation de l'Éducation au Cameroun.
- Loi N° 98/004 du 14 avril 1998, Article 29 de l'Orientation de l'Éducation au Cameroun.
- Loi n°98/004 du 4 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun.
- Macaire et Cyme, M. (2012) Carrere d'Encausse *Réaménagement des rythmes scolaires*
Internet
- Maggio F. (1997). – Le Projet Professionnel ou comment inscrire un projet singulier au sein d'une pluralité de projets. Mémoire de DESS, Paris VIII, dir. C. Mérini, 124 p.
- Manuel, R. S., Borges, N. J. et Jones, B. J. (2009). Person-oriented versus technique-oriented specialties: Early preferences and eventual choice. *Medical Education On Line*, 14(A), 1-6.
- Maroy, C., & Doray, P. (2001). La construction des relations écoles/entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté française de Belgique et au Québec. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, 11, 2-26. Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603564/document>
- Martin, D. C. et Bartol, K. M. (1986). Holland's Vocational Preference Inventory and the
- Marton, F., & Säljö, R. (1984). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell, & N.
- Marton, F., & Svensson, L. (1979). Conceptions of research in student learning. *Higher Education*, (8), 471-486.
- Masdonati, J., & Zittoun, T. (2012). Les transitions professionnelles : Processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 41(2), 229-253. <https://doi.org/10.4000/osp.3776>
- Maslow, A. (1968). Human potential and the healthy society. In H. Otto (Éd.), *Human potentiality*. New York: Warren H. Green.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
- Masson, P. (1997). Elèves, parents d'élèves et agents scolaires dans le processus 612
Références d'orientation. *Revue Française de Sociologie*, 38(1), 119-142.
<https://doi.org/10.2307/3322375>

- Matias, Z. B. et Maddy-Bernstein, C. (1999). *Zeroing in on Students' Needs: The 1998 Exemplary Career Guidance and Counseling Programs*. Berkeley, CA: ERIC Digest (p. 434-272).
- Maubant, P., & Leclerc, C. (2008). Le partenariat famille-école: à la recherche de l'improbable partenariat école-famille ; origines d'un malentendu. In G. Pithon, C. Asdih, & S.
- McAdams, D. P. (1992). The five-factor model in personality: A critical appraisal. *Journal of Personality*, 60(2), 329-361.
- McAdams, D. P. (1995). What Do We Know When We Know a Person? *Journal of Personality*, 63(3), 365-396. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00500.x>
- McKay, D. A., & Tokar, D. M. (2012). The HEXACO and five-factor models of personality in relation to RIASEC vocational interests. *Journal of Vocational Behavior*, 81(2), 138-149.
- McMahon, H. G., Mason, E., & Paisley, P. O. (2009). School Counselor Educators as Educational Leaders Promoting Systemic Change. *Professional School Counseling*, 13(2), 116-124. <https://doi.org/10.5330/PSC.n.2010-13.116>
- McMahon, M. (2017). Working with storytellers: a metaphor for career counselling. In M. McMahon (Éd.), *Career Counselling: Constructivist Approaches* (2nd ed., p. 17-28). Abingdon, Oxon, United Kingdom: Routledge.
- McMahon, M., & Patton, W. (2017). The systems theory framework. A conceptual and practical map for story telling in career counselling. In M. McMahon (Éd.), *Career Counselling: Constructivist Approaches* (2nd ed., p. 113-126). New York, N.Y.: Routledge. <https://doi.org/10.1177/1038416215572378>
- McMahon, M., & Patton, W. (2018). Systemic thinking in career development theory: contributions of the Systems Theory Framework. *British Journal of Guidance & Counselling*, 46(2), 229-240. <https://doi.org/10.1080/03069885.2018.1428941>
- Mehaut P. (1996) Se former tout au long de la vie ? Bref, n°120, p. 1-4, Marseille, Cereq.
- Meirieu Ph., *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF, 1990.
- Meloupou, J P. (2013). Manuel de Psychologie du Développement de l'Enfant et de l'adolescent, Harmattan Cameroun

- Meloupou, J P. (2013). Manuel de Psychologie du Développement de l'Enfant et de l'adolescent, Harmattan Cameroun
- Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, 15-50.
- Messick, S. (1996). Bridging cognition and personality in education: the role of style in performance and development. *European Journal of Personality*, 11, 55-67.
- Meuret et Lambert (2011). La prévention des échecs et des abandons scolaires par l'Actualisation du Potentiel Interne API». *Revue Québécoise de Psychologie*, vol. 14, no 1, p. 151-159.
- Meuret, D., & Morlaix, S. (2006). L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires : par où passe-t-elle ? *Revue française de sociologie*, 47(1), 49-79.
- Mezo'o, G.-L (2005). *Représentation sociale du conseiller d'orientation par les enseignants et niveau d'intégration dans l'équipe éducative*. Mémoire de DIPCO 2^e Grade non publié, Yaoundé : Ecole Normale Supérieure de Yaoundé.
- Mezo'o, G.-L (2019). *Pratique de l'orientation scolaire et efficacité du conseiller d'orientation dans le système éducatif camerounais*. Cas des scolaires du secondaire public des villes de Yaoundé et Douala. Thèse de Doctorat Ph.D en Orientation et Conseil non publié. Yaoundé : Université de Yaoundé 1.
- Mezo'o, G.-L (2020). Enjeux et finalités de l'orientation scolaire et professionnelle dans le système éducatif camerounais. *Revue de la Faculté des Sciences de l'Education Educare*. Septembre 001 (1) 64-73.
- Mezo'o, G.-L (2020). Enjeux, finalités perspectives de l'orientation-conseil dans l'enseignement technique au Cameroun. *Revue de la Faculté des Sciences de l'Education Educare*. Décembre 001 (2) 29-65.
- Minder M., *Champs d'action pédagogique, une encyclopédie des domaines de l'éducation*, Paris/Bruxelles, De Boeck, 1997.
- MINEDUB (2010). *Programme national d'orientation-conseil à l'éducation de Base*. Ministère de l'Education de Base du Cameroun.
- Mingat, A., & Duru-Bellat, M. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences ». *Revue française de sociologie*, 29(4), 649–666.

- Montagner, L. (2009). *Les Rythmes Majeurs de l'Enfant*. Informations Sociales, No 153 p14-20
- Perrenaud, P. (2000). *Construire des compétences dès l'école*, Issy. Les moulineaux ESF.
- Morizot, J., & Miranda, D. (2007). Approche des traits de personnalité : Postulats, controverses et progrès récents. *Revue de Psycho-éducation*, 36, 363-419.
- Morizot, J., & Miranda, D. (2007). Développement des traits de personnalité au cours de la vie : Continuité ou changement ? *Canadian psychology*. 48, 156- 173.
- Mucchielli, A. (1996). Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales (ed). Paris : Armand Co. P.77.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Coutier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative: pour une transparence des pratiques. Université de Sherbrooke. P.6-69.
- Myers, I. (1990). Introduction to type: A description of the theory and applications of the Myers-Briggs Type Indicator. *Center for Applications of Psychological Type Inc*.
- Naville P., *Théorie de l'orientation professionnelle*, Paris Gallimard, 1972.
- Ndjebakal, S. (2021). *Management de l'offre de formation publique et employabilité durable des diplômés de l'enseignements secondaire au Cameroun*. Educare.
- Ngamaleu, N. (2018). Analyse des principaux goulots d'étranglement à la transition école-collège au Cameroun et perspective de mise en œuvre efficiente de l'enseignement fondement. *Accompagner le développement du cycle fondamental : l'enjeu de la école / collège*. AFD.
- Noumba I. (2006), « *Les Déterminants de la déperdition scolaire dans l'enseignement secondaire au Cameroun* », African Economic Research Consortium (AERC),83p.
- Okéné, R. (2009). *Défis et perspectives de l'orientation -conseil au Cameroun*. Paris : l'Harmattan.
- Ordre professionnel des conseillers et conseillères d'orientation du Québec 622 Références (OPCCOQ). (1993). *Au cœur de la réussite éducative : l'orientation des élèves*.
- Organisation de Coopération et de Développement Économique (2010). *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE.

- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation la Science et la Culture (UNESCO). (2002). *L'éducation tout au long de la vie - défis du vingt et unième siècle*. Paris: Editions UNESCO.
- Parmentier, P. (1998). La volonté d'apprendre. In M. Frenay, B. Noël, P. Parmentier, & M. Pascarella, E. T. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, 50(A), 545-595.
- Paunonen, S. V. (1998). Hierarchical organization of personality and prediction of behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 538-556.
- Pelletier D. (dir.) (2001) *Pour une approche orientante de l'école québécoise. Concepts et pratiques à l'usage des intervenants* Sainte-Foy, Québec, Septembre éditeur.
- Pelletier D. et Bujold R. (1984) *Pour une approche éducative en orientation* Québec, G. Morin.
- Pelletier D., Noiseux G. et Bujold C. (1974) *Développement vocationnel et croissance personnelle : approche opératoire* Toronto, McGraw-Hill.
- Pelletier, D. et collaborateurs (2001). *Pour une approche orientante de l'école québécoise. Concepts et pratiques à l'usage des intervenants*. Sainte-Foy, Québec : Septembre Éditeur, collection Libre Cours.
- Pemartin D. et Legres J. (1988) *Les projets chez les jeunes : la psychopédagogie des projets personnels* Issy-les-Moulineaux, EAP.
- Perrenaud, P. (2000). *Construire des compétences dès l'école*, Issy. Les moulineaux ESF ed.
- Perrenoud, P. (1992). *L'échec à l'école, l'échec de l'école*. Lausanne : delachaux et Nieslé.
- Perrenoud, P. (1992). *L'échec à l'école, l'échec de l'école*. Lausanne : delachaux et Nieslé.
- Perrenoud, p. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action* Paris. ESF.
- Perrenoud, p. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action* paris. ESF.
- Perrenoud, P. (2005). *L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence*.
- Perrin, J P. (2005). *L'Adaptation en milieu scolaire* Delachaud, Paris PUF.
- Perrin, J P. (2005). *L'Adaptation en milieu scolaire*.
- Piaget, J. (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris : F. Alcan.

- Piaget, J. (1966) *La connaissance de l'intelligence*, Delachaud, Paris PUF.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : Presses universitaires de France.
- Picard, F. (2016). *Pratiques d'orientation en milieu d'éducation. De l'impasse à l'enrichissement par le codéveloppement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Poropat, A.E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135, 2, 322-338.
- Pourtois et Desmet (2004) *L'éducation implicite : socialisation et individualisation*. Paris
- Poussin, G. (1993). *Psychologie de la fonction parentale* Paris- Dunod.
- Psacharopoulos, G., & Woodhall, M. (1988). *L'éducation pour le développement : une analyse des choix d'investissement*. Paris : Economica.
- Psychology, 2, 141-165. Beverly Hills, CA: Sage. Gottfredson, G. D., Holland, J. L. et Ogawa, D. K. (1982). Dictionary of Holland occupational codes. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L., (2006). Manuel de recherches en sciences sociales. Paris. Dunod (4e édition
- Reuchlin M. (1971a) *L'orientation scolaire et professionnelle* Paris, PUF.
- Reuchlin M. (1971b) *Rôle et responsabilités propres du conseiller d'orientation scolaire et professionnelle BINOP*, n°27, p. 3-20.
- Rogers C.R., *Le développement de la personne*, Paris, DUNOD, 1998.
- Rolland, J.P. (2004). L'évaluation de la personnalité : le modèle à cinq facteurs. *Pratiques psychologiques : Évaluation et diagnostic*. (Ed.) Pierre Mardaga.
- Romainville, M., & Alava, S. (2001). Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition. *Revue française de pédagogie*, (136), 159-180.
- Romano, G. (1991). Étudier... en surface ou en profondeur? *Pédagogie collégiale*, 5(2), 6-11.
- Romelaer, P. et Kalika, M. (2016). *Comment réussir son mémoire*. 3^e Edition.
- Rossi, J.-P. (2005). *Psychologie de la mémoire : de la mémoire épisodique à la mémoire sémantique*. Bruxelles : De Boeck.

- Rossier (Éd.), *Handbook of the life design paradigm: From practice to theory, from theory to practice*. (p. 89-102). Göttingen, Germany : Hogrefe.
- Roumane, M. (1987). *Adaptation scolaire et climat affectif de l'enfant*, Thèse soutenue devant l'université de Lyon II en vue de l'obtention du doctorat de 3^e cycle des Sciences de l'éducation ;
- Ruel, P.-H. (1984). La problématique de l'adaptation scolaire et la motivation. *Revue des sciences de l'éducation*, 10(2), 247–260. <https://doi.org/10.7202/900450ar> sous la direction de Lyda Lannegrand-Willems et Emmanuelle Vignoli *L'orientation scolaire et professionnelle*, 46/2 | 2017, « Adolescence et orientation (2) » [En ligne], mis en ligne le 01 juin 2019, consulté le 05 janvier 2023. URL: <http://journals.openedition.org/osp/5375>; DOI: <https://doi.org/10.4000/osp.5375>
- Rutherford, A. G.(2013) *Les différentes théories de l'apprentissage* Université d'Ottawa, Canada Middlebury, College USA.
- Ryan, A. M., Hicks, L., & Midgley, C. (1997). Social goals, academic goals, and avoiding seeking help in the classroom. *Journal of Early Adolescence*, 17(2), 152-171.
- Saadoun, MéliSSa. 1998. *Avec le temps : Efficacité personnelle et collective, Nouveaux modes d'organisation du travail, Et nouvelles technologies*. Paris : Éditions d'Organisation, 173 p.
- Saint-Pierre, L. (1991). L'étude et les stratégies d'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 5(2), 15-21.
- Sampson, J. P. J., Peterson, G. W., & Reardon, R. C. (1989). Counselor intervention strategies for computer-assisted career guidance : An information-processing approach. *Journal of Career Development*, 16(2), 139-154. <https://doi.org/10.1007/BF01353007>
- Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2006). Comment motiver les élèves à apprendre ? Les apports de la théorie de l'autodétermination. In P. Dessus & É. Gentaz (Éd.), *Apprentissages et enseignement : sciences cognitives et éducation* (p. 123-141). Paris : Dunod.
- Sauquet M. et Vielajus M. (2014). *Le temps : le gagner, le perdre et le maîtriser*, Éditions Charles Léopold Mayer, Essai n° 205 ISBN : 978-2-84377-185-9.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, E. et Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 783-805.

- Savickas, M. L. (2015). *Life-design counseling manual*. Vocopher. Consulté à l'adresse <http://www.vocopher.com/LifeDesign/LifeDesign.pdf>
- Savickas, M. L. (2019a). Composer des portraits de vie pour la construction de carrière : de la théorie à la pratique. In D. Canzittu (Éd.), *Penser et agir l'orientation au 21e siècle. De l'élève au citoyen engagé* (p. 87-100). Paris : Qui plus Est.
- Savickas, M. L. (2019b). Un modèle général pour l'orientation professionnelle. In D.
- Savickas, M. L., & Pouyaud, J. (2016). Concevoir et construire sa vie : un modèle général pour l'accompagnement en orientation au xxi^e siècle. *Psychologie Française*, 61(1), 5-14. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2013.11.003>
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... Bignon, C. (2010). Construire sa vie (Life designing) : un paradigme pour l'orientation au 21e siècle. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 39(1), 5-39. <https://doi.org/10.4000/osp.2401>
- Schellenberg, R. (2018). *The School Counselor's Desk Reference and Credentialing Examination Study Guide*. (2nd ed.). New York, N.Y.: Routledge.
- Schmidt et al, (2008). *Soutenir l'apprentissage actualisée* issy les Moulineaux Cedex 5e édition
- Schwartz B., *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes*, Paris, La Documentation Française, 1981.
- Sierra, F. (1999). L'orientation professionnelle intégrée dans les programmes scolaires : de la socialisation à l'éducation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 28(2), 327-342.
- Sillamy, N. (1980). Dictionnaire fondamental de la psychologie, paris, Larousse.
- Simone, K. H. (2018). Parental influences, environment, and self-concept as key factors in child vocational development. *Major Papers*, 24, 1-39.
- Skinner B.F. (1968). *La révolution scientifique de l'enseignement* (traduit de l'américain). Paris Bruxelles, Charles Dessart, 1968.
- Sollazi R. (1984) L'A.D.V.P. et les nouvelles pratiques des conseillers d'orientation en France
In D. Pelletier et R. Bujold (dir.), *Pour une approche éducative de l'orientation*, Québec, G. Morin, p. 227-264.

- Squires Geoffroy & Furth Dorota, *Les adolescents à la croisée des chemins*, Paris, OCDE, 1989.
- Strelau, J. (2001). The concept and status of trait in research on temperament. *European Journal of Personality*, 15, 311-325.
- Tache, A. (2009). *L'adaptation : un concept sociologique systématique*. Toulouse
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.
- Testu, F. (2008). *Rythmes de vie et Rythmes scolaires*. Paris : Masson Wallon, H (1971) *Les âges de l'enfant* ed. Universitaire
- Théodore, S. (1961) « *An individual who made a difference* », dans *American Psychologist*, vol. 16, n° 5, 1961, p. 245-248 ([ISSN 0003-066X](#)) [[lien DOI](#)].
- Thiétart, R.A. 2003. *Méthodes de recherche en management*. Paris: Dunod, 535 p.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2nd Ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Touitou, Y et Bégué, P. (2010) Aménagement du temps scolaire et santé de l'enfant : Vers un nouvel horaire scolaire. Académie Nationale de Médecine.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Vitaro, F., et Gagnon, C. 2003. *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents ; les problèmes internalisés ; Tome 1* Québec : Presses de l'Université du Québec, 535 p.
- Vygotsky, I. (1962). *thought and language*. 14th edition. cambridge (ma) : the mit press.
- Willems (1991) Quand l'orientation devient un droit L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 20, n°4, p. 415-423.
- Yahaya, C. et Bomda, J. (2014). *Le conseiller d'orientation en milieu scolaire au Cameroun*. Yaoundé : Le harmattan.

Zarka J. (2000) Le conseil et ses limites : limites du conseil, au-delà des limites, appel sans espace, espace des appels L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 29, n°1, p. 141-169.

Article paru dans le numéro 9 de la revue Formation & Territoire (juillet 2004) : « Les pratiques d'orientation professionnelle : éclairages théoriques et témoignages d'acteurs » (pp. 27-51). Châlons-en-Champagne : ARIFOR.

Zazzo, René et collaborateurs (1955). *L'adaptation de l'enfant au milieu scolaire*, Paris : Presses Universitaires de France,

Zazzo. R (1978). *Psychologie différentielle de l'adolescente, étude de la présentation de soi* PUF

Zoller, U. et Ben-Chaim, D. (1990). Gender differences in examination-type preferences, test anxiety, and academic achievements in college science education-A case study. *Science Education*, 74(6), 597-608.

ANNEXES

Annexe 1 : GUIDE D'ENTRETIEN

1) Identification

- Age
- Classe
- Profession des parents
- Rang dans la fratrie

2) Pratique de l'orientation conseil au secondaire

- Stade de développement

3) adaptation aux rythmes d'apprentissage

- ajustement au nouvel environnement scolaire assiduité, ponctualité,
- appréciation de la tâche, -adhésion à l'emploi de temps
- performance scolaires (prise des notes, succès scolaire)

Annexe 2 : GRILLE DE TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS (sujet 1)

Catégories Sous catégories Code Verbatim

Pratique de l'orientation conseil au secondaire par les élèves

E6MA12 J'ai 12 ans

Ajustement au nouvel environnement scolaire

Adhésion à l'emploi de temps de la classe

« Comme ma mère m'avait déjà parlé des choses du lycée je savais déjà comment me comporter à l'école et après les cours. Elle m'a expliqué comment le lycée fonctionne et ça été très facile pour moi ».

Adaptation aux rythmes d'apprentissage

« Moi je fais tous les cours même si c'est le matin ou bien dans l'après-midi, je n'ai pas de problème. Je suis déjà habitué parce que c'est presque les mêmes choses qu'à l'école primaire et ici, il y a même les heures de permanence alors que à l'école primaire il n'y avait pas ça »

Relations sociales « je cause et je joue avec tous mes camarades sauf « B » parce qu'il est violent. Il avait même blessé un élève de 5e M1 » les relations avec les enseignants sont harmonieuses « quand je ne comprends pas quelque chose je pose les questions et quand l'enseignant pose les questions en classe je réponds si je connais. Le professeur d'anglais dit que je suis un élève exemplaire parce que je fais tous mes devoirs d'anglais et je réponds toujours aux questions ». Son attrait pour le jeu est contrôlé « je joue seulement pendant la récréation et je n'aime pas les jeux dangereux ».

Performances scolaires E6MA12 : *« je copie toujours tous les résumés et je ne saute pas. Avant d'écrire je lis d'abord toute la phrase ». « J'ai toujours la moyenne dans toutes les matières et je réussis à toutes les séquences. J'ai eu 12/20 à la première séquence, 13/20 à la deuxième séquence, 13/20 à la troisième séquence ».*

ANNEXE 3 : TABLEAU DE TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS (sujet 1)

Variables	Modalités	Code	Verbatim
Pratique de l'orientation conseil	Avant l'âge officiel	E6MA12	J'ai 12 ans
	Ajustement au nouvel environnement scolaire Adhésion à l'emploi de temps de la classe		« Comme ma mère m'avait déjà parlé des choses du lycée je savais déjà comment me comporter à l'école et après les cours. Elle m'a expliqué comment le lycée fonctionne et ça été très facile pour moi ».
Adaptation aux rythmes d'apprentissage			« moi je fais tous les cours même si c'est le matin ou bien dans l'après-midi, je n'ai pas de problème. Je suis déjà habitué parce que c'est presque les mêmes choses qu'à l'école primaire et ici, il y a même les heures de permanence alors que à l'école primaire il n'y avait pas ça »
	Relations sociales		« Je cause et je joue avec tous mes camarades sauf « B » parce qu'il est violent. Il avait même blessé un élève de 5e M1 » les relations avec les enseignants sont harmonieuses « quand je ne comprends pas quelque chose je pose les questions et quand l'enseignant pose les questions en classe je réponds si je connais. Le professeur d'anglais dit que je suis un élève exemplaire parce que je fais tous mes devoirs d'anglais et je réponds toujours aux questions ». Son attrait pour le jeu est contrôlé « je joue seulement pendant la récréation et je n'aime pas les jeux dangereux ».
	Performances scolaires		E6MA12 : « je copie toujours tous les résumés et je ne saute pas. Avant d'écrire je lis d'abord toute la phrase ». « j'ai toujours la moyenne dans toutes les matières et je réussis à toutes les séquences. J'ai eu 12/20 à la première séquence, 13/20 à la deuxième séquence, 13/20 à la troisième séquence ».

Annexe 4 : GRILLE D'OBSERVATION

Éléments observés	Code	Observations
Capacité à se maintenir éveillé	E6MB13	Somnolence entre 12 h 45 et 13 h 45
Participation aux cours		Mauvaise
Prises des notes		Passable en matinée, lente mi-journée, puis inexistante en fin d'après midi
Remise des devoirs		Partielle

Annexe 5 : GRILLE D'ANALYSE DE CONTENU

THEME	Question de recherche	Objectifs spécifiques	Catégories	Sous catégories	Indices	Codes	Occurrences +/-
Pratique de l'orientation et adaptation aux rythmes d'apprentissage des élèves au secondaire	Comment la pratique de l'orientation conseil Par les élèves au secondaire améliore-t-elle leur adaptation aux rythmes d'apprentissage ?	-Examiner l'incidence de la pratique de l'orientation conseil au secondaire à l'âge de 12 ans sur capacité d'adaptation aux rythmes d'apprentissage	Pratique de l'orientation conseil par les élèves au secondaire	l'âge officiel	12 ans	E6MA12	+
						E6MC12	+
		La personnalité			13 ans	MB 10	+
						E6MD13	+
		L'accès à l'information				E6MF13	+
					14ans	E6ME14	-
		Stade de développement		Opération concrète		E6MA12	+
		L'accompagnement psychopédagogique				E6MB13	+
						E6MC12	+
						E6MD13	+
		Adoption d'une méthode de gestion de temps				E6ME14	-
				Période de		E6MF13	+
						E6MA12	+

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE.....	i
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES ABREVIATIONS.....	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
LISTE DES ANNEXES	vi
RESUME.....	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GENERALE.....	1
PREMIERE PARTIE : PROBLEMATIQUE ET FONDEMENT THEORIQUE DE L’ETUDE	8
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L’ETUDE	9
1.1 CONTEXTES ET JUSTIFICATION DE L’ETUDE.....	9
1.1.1. CONTEXTES DE L’ETUDE.....	9
1.1.2. JUSTIFICATION DE L’ETUDE.....	15
1.2. CONSTAT ET FORMULATION DU PROBLEME DE L’ETUDE.....	19
1.2.1. Constat	19
1.2.2. Formulation du problème.....	20
1.2.3. Enoncé de la problématique spécifique.....	21
1.3. QUESTION DE RECHERHCE	21
1.3.1. Question principale	22
1.3.2. Questions de recherche.....	22
1.4. OBJECTIFS DE L’ETUDE.....	22
1.4.1 Objectif général	23
1.4.2. Objectifs spécifiques.....	23
1.5. INTERETS DE L’ETUDE	23
1.5.1. Intérêt pédagogique	23

1.5.2. Intérêt théorique.....	24
1.5.3. Intérêt social	24
1.5.4. Intérêt psychologique.....	24
1.6. DELIMITATIONS DE L'ETUDE.....	25
1.6.1. Délimitation théorique.....	25
1.6.2. Délimitation spatiale.....	25
1.6.3. Délimitation temporelle.....	25
1.6.4. Délimitation méthodologique	25
1.7. DEFINITION DES CONCEPTS.....	26
1.7.1. Pratique de l'orientation conseil	26
1.7.2. Orientation professionnelle	26
1.7.3. Adaptation	26
1.7.4. Adaptation scolaire.....	27
1.7.5. Rythme.....	27
1.7.6. Rythmes d'apprentissage.....	28
1.7.7. Adaptation aux rythmes d'apprentissage.....	28
CHAPITRE 2 : FONDEMENTS THEORIQUES DE L'ETUDE.....	29
2.1. REVUE DE LA LITTERATURE	29
2.1.1 Ecrits relatifs à la pratique de l'orientation conseil	30
2.1.2 Ecrits relatifs à l'adaptation.....	31
2.1.3. Ecrits relatifs à l'adaptation scolaire.....	32
2.1.4. Ecrits relatifs aux modèles d'apprentissage et aux types d'apprenants.....	34
2.1.5. Ecrits relatifs aux rythmes scolaires	38
2.1.6. Ecrits relatifs à la gestion du temps.....	41
2.2. THEORIES EXPLICATIVES DE L'ETUDE	42
2.2.1. Théorie de l'adaptation.....	43

2.2.2. Théorie des biorythmes.....	44
2.2.3. Théorie du maturationnisme.....	45
2.2.4. Théorie du développement cognitif.....	46
2.2.5. Théories de la personnalité.....	46
2.2.6. Théories de la performance scolaire	50
2.2.7. La théorie des types de personnalité et d'environnement professionnels (Holland, 1973)	52
2.2.8. Théories sociales cognitives de l'orientation scolaire et professionnelle ; (TSCOSP) (Lent, Brown et Hackett, 1994).....	53
2.4. PRESENTATION DE L'HYPOTHESE DE TRAVAIL	54
2.4.1. Hypothèse générale (HG)	54
2.4.2. Définition des variables	55
2.5. OPERATIONNALISATION DE VARIABLE INDEPENDANTE.....	56
2.6. DEFINITION DES INDICATEURS ET INDICES DES VARIABLES INDEPENDANTES	57
DEUXIEME PARTIE : METHODOLOGIE ET CONTRIBUTION DE L'ETUDE.	59
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE, : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	60
3.1. TYPE DE RECHERCHE	60
3.2. POSTURE EPISTEMOLOGIQUE.....	60
3.3. PRESENTATION DU SITE DE L'ETUDE	60
3.4 LA POPULATION D'ETUDE	62
3.4.1. Population cible	62
3.4.2. Population accessible.....	62
3.5. TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON.....	62
3.5.1. Critères d'inclusion.....	62
3.5.2. Critères d'exclusion.....	63

3.6. TECHNIQUES DE COLLECTE DES DONNEES : L'ENTRETIEN SEMI DIRECTIF ET L'OBSERVATION	63
3.6.1. Observation.....	63
3.6.2. Entretien semi directif	63
3.6.3. Justification du choix de l'entretien semi directif	64
3.6.4. Procédé de l'entretien semi directif	65
3.6.5. Instruments de collecte des données : la grille d'observation et le guide d'entretien	65
3.6.6. Grille d'observation.....	65
3.6.7. Guide d'entretien	65
3.7. PROCEDURE DE COLLECTE DES DONNEES	65
3.7.1. Pré- enquête	66
3.7.2. Entretien proprement dit.....	66
3.7.3. Observation.....	66
3.7.4. Difficultés rencontrées.....	67
3.8. METHODE D'ANALYSE DES DONNEES : ANALYSE DE CONTENU	67
3.8.1. Grille d'analyse.....	67
3.9. DONNEES ANMNESTIQUES DES SUJETS	72
3.9.1.. Sujet 1 : E6MA12	73
3.9.2. Sujet 2 : E6MB13.....	74
3.9.3. Sujet 3 : E6MC12.....	75
3.9.4. Sujet 4 : E6MD13	76
3.9.5. Sujet 5 : E6ME14.....	76
3.9.6. Sujet 6 : E6MF13	77
3.10. POINTS DE DIVERGENCE ET DE RESSEMBLANCE DES SUJETS	77
3.11. DISCOURS DES PERSONNES RESSOURCES.....	84
3.11.1. Personnes ressource 1.....	84
3.11.2 Personnes ressource 2.....	85
3.12. DONNEES COLLECTEES PAR L'OBSERVATION.....	86

3.12. 1 Sujet 1 : E6MA12	86
3.12.2. Sujet 2 : E6MB13.....	86
3.12.3. Sujet 3 : E6MC12.....	86
3.12.4. Sujet 4 : E6MD13.....	87
3.12.5. Sujet 5 : E6ME14.....	87
3.12.6. Sujet 6 : E6MF13	87
3.13. POINTS DE RESSEMBLANCE ET DE DIVERGENCE A L'ISSUE DE L'OBSERVATION.....	88
3.13.1. Prise des notes	88
3.13.2. Appréciation de la tâche (participation au cours)	88
3.13.3. Adhésion à l'emploi de temps de la classe (capacité à se maintenir éveillé)	88
3.14. PRESENTATION ET ANALYSE THEMATIQUE DES DONNEES : pratique de l'orientation conseil par les élèves au secondaire et adaptation aux rythmes d'apprentissage	89
3.14.1. Pratique de l'orientation conseil et ajustement au nouvel environnement scolaire ...	89
3.14.2. Stades de développement vs prise des notes et réussite scolaire.....	89
CHAPITRE 4 : INTERPRETATION, DISCUSSION DES RESULTATS, PERSPECTIVES ET SUGGESTIONS.....	91
4.1. RAPPEL DES THEORIES	91
4.2. INTERPRETATION DES RESULTATS	95
4.2.1. Les stratégies d'adaptation fonctionnelles.....	96
4.2.2. Les stratégies d'adaptation dysfonctionnelles.....	97
4.2.4. Les difficultés d'adaptation à différents moments du cours.....	98
4.3. DISCUSSION GENERALE DES RESULTATS	98
4.4. INTERPRETATIONS ET DISCUSSIONS DES HYPOTHESES DE RECHERCHE	
4.5. PERSPECTIVES	101
4.5.1. Perspectives théoriques.....	102
4.5.2. Perspectives méthodologiques.....	102
4.5.3. Perspectives pédagogiques	103

4.6. SUGGESTIONS.....	103
CONCLUSION GENERALE	105
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	107
ANNEXES.....	132
TABLE DES MATIERES	139